



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 1-7	Vårsemesteret  2023
Forfatter: Adriane Nærland	<i>Adriane Nærland</i> (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Størksen	
Tittel på masteroppgaven: «Å lete etter gull hos elever» – Læreres opplevelser rundt implementeringsarbeidet i Folkehelse og Livsmestring  Engelsk tittel: “Searching for gold in students” – Professionals’ experiences of the implementation work in Public Health and Life Skills	
Emneord:  <i>Folkehelse og Livsmestring, Psykisk helse, Mestring, Læreplan, Fagfornyelsen, Kontaktlærerens arbeid, Implementering, Implementeringskvalitet</i>	Antall gjeldende ord: 20 880. Totalt ord i dokumentet: 23 836. Totalt 69 sider, inkludert 3 vedlegg.  Stavanger, 19.05.23

# Forord

Da jeg startet Grunnskolelærerstudiet i 2018, ble jeg fort introdusert for den nye læreplanen, Fagfornyelsen. Jeg merket at detaljer og historie rundt læreplanarbeid var noe som engasjerte meg litt ekstra, så dette har vært en større interesse gjennom de fem studieårene. FoU-oppgaven min handlet om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og gjennom skriveprosessen fant jeg ut at masteroppgaven min måtte handle om noe lignende. Folkehelse og livsmestring er noe som har engasjert meg lenge. Jeg har vippet mellom å bli barnevernspedagog, psykolog og lærer – så det å arbeide med menneskers velvære er noe som interesserer meg.

Nå har jeg skrevet en master i Spesialpedagogikk samtidig som jeg hoppet inn i en kontaktlærerstilling i november. Balansen mellom skriving og arbeid har lært meg mye, og spesielt det at jeg har valgt det riktige yrket for meg. Det har til tider vært krevende, men utrolig lærerikt og motiverende for min kommende karriere. Jeg føler meg heldig som gjennom dette året har fått all veiledningen jeg har behøvd, tilrettelegging og støtte fra alle kanter.

Jeg ønsker først å takke veilederen min, Ingunn Størksen, som har rådet og støttet meg fra start til slutt. Din tilgjengelighet og oppmerksomhet på det jeg har arbeidet med, har vært avgjørende for motivasjonen min!

Videre ønsker jeg å takke mine kollegaer og ledere, som har tilpasset arbeidsdagen min – både som nyansatt, men også som masterstudent. Her vil jeg også nevne elevene mine, som har heiet på meg fra de ble kjent med meg.

Sist, men ikke minst – venninnene mine som alltid har funnet måter å motivere meg på, og familien min som har ønsket jevnlige oppdateringer på arbeidet, mitt fortjener en stor takk. Det gjør også min kjære samboer som har støttet meg gjennom travle dager, og vært utrolig tålmodig med meg gjennom året!

Adriane Nærland  
Stavanger, juni 2023

## Sammendrag

På grunn av den nye læreplanen, Fagfornyelsen 2020, kunne det være interessant å se på hvordan deler av læreplanen ble implementert i skolehverdagen. Denne studien har derfor tatt for seg problemstillingen «*Hvordan implementeres folkehelse og livsmestring for elever på 1. trinn?*». Det ble også stilt to forskningsspørsmål: «*Opplevs det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring aktuelt for elevene på første trinn?*» og «*Hvordan implementeres de aktuelle områdene i først trinn, og hvilke områder vektlegges?*». For å svare på spørsmålene har det blitt presentert relevant teori rundt folkehelse og livsmestring, og mestringsteorier – blant annet Lazarus sin «*coping*»-teori. Det var også relevant å se på teori knyttet opp mot lærerens arbeid med livsmestring, og rundt implementeringsarbeid. Dette er en kvalitativ studie, hvor fem informanter deltok i personlige, semistrukturerte intervjuer. For å kunne bearbeide datamaterialet som kom fra intervjuene, brukte jeg analysemetoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Jeg tok for meg analysens seks steg, og analyserte informantenes opplevelser og erfaringer rundt implementeringsarbeidet.

Resultatene viste flere strategier for å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på 1. trinn, og materialet ble delt opp i fire kategorier: 1) Tidsbruk, 2) Forståelser av temaene folkehelse og livsmestring, 3) Bruk av livsmestringsprogram og 4) Varierende implementering. Resultatene ble presentert i en modell, og diskutert om hverandre. Konklusjonen i studiet er at implementeringen av folkehelse og livsmestring på 1. trinn, virker varierende. Meningene til informantene virker splittet rundt de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring, samtidig som at fysisk og psykisk helse er det temaet som vektlegges mest. Det konkluderes også med at folkehelse og livsmestring oppleves aktuelt for elever på første trinn. Dette til tross for at lærere opplever en manglende støtte og veiledning hos skoleledelsen, både underveis og i etterkant av implementeringsarbeidet rundt Fagfornyelsen.

*Det å se at elevene mestrer livet, at de fungerer og klarer kle av og på seg, følge regler og forstår beskjedene. Jeg tenker det viktigste vi lærere gjør er å lete etter gullet i barna, slik at de selv forstår seg som verdifulle (Informant 5).*

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Introduksjon.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Avgrensninger .....	2
1.4 Problemstilling .....	3
<b>2.0 Teoretisk forankring .....</b>	<b>3</b>
2.1 Folkehelse og livsmestring .....	3
2.1.1 Definisjoner .....	3
2.1.2 Livsmestring i internasjonal forstand .....	5
2.2 Folkehelse og livsmestring i læreplanen.....	6
2.2.1 Bakgrunn .....	6
2.2.2 Kritikk til å ta livsmestringsbegrepet inn i skolen .....	7
2.2.3 De aktuelle områdene .....	8
2.3 Mestringsteori.....	10
2.3.1 Mestring .....	10
2.3.3 Lazarus om «coping».....	11
2.4 Lærerens arbeid med livsmestring .....	12
2.4.1 Relasjoner.....	14
2.4.2 Resiliens.....	14
2.4.3 utfordringer i psykisk helsefremmende arbeid.....	15
2.5 Implementering.....	15
2.5.1 Implementering gjennom livsmestringsprogram .....	17
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>19</b>
3.1 En kvalitativ metodetilnærming.....	20
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	20
3.2 Forskningsetiske vurderinger .....	21
3.3 Utvalg og rekruttering .....	21
3.4 Beskrivelse av intervjusituasjonen .....	22
3.4.1 Intervjuguide .....	22
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene .....	23
3.5 Analytisk tilnærming .....	24
3.5.1 Fenomenologi.....	24
3.5.2 Hermeneutikk.....	25
3.6 Analyseprosessen .....	25
3.6.1 Transkribering av datamaterialet .....	25
3.6.2 Analyse .....	27
3.7 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet.....	28
3.7.1 Reliabilitet .....	29
3.7.2 Validitet .....	29
<b>4.0 Resultat og diskusjon.....</b>	<b>30</b>
4.1 Tidsbruk.....	32
4.1.1 «Vi bruker ingen tid på å prate om folkehelse og livsmestring» .....	32

4.1.2 «Vi bruker hele dagen på å arbeide med folkehelse og livsmestring».....	34
<b>4.2 Forståelser av temaene folkehelse og livsmestring.....</b>	<b>35</b>
4.2.1 «Mestre utfordringer» .....	35
4.2.2 «At elevene fungerer» .....	36
4.2.3 Forståelser av aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring .....	37
<b>4.3 Bruk av livsmestringsprogram .....</b>	<b>39</b>
4.3.1 Et diffust program? .....	39
4.3.3 Et rigid livsmestringsprogram?.....	41
<b>4.4 Varierende implementering .....</b>	<b>44</b>
4.4.1 De aktuelle områdene.....	45
4.4.2 Implementeringskvaliteten i skolene .....	48
<b>5.0 Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>50</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>52</b>
<b>Vedlegg 1</b>	
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</i>	<i>1</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til lærerne.....</i>	<i>1</i>
<i>Vedlegg 3: SIKT godkjenning.....</i>	<i>1</i>

# 1.0 Introduksjon

I 2020 ble den nye læreplanen, Fagfornyelsen, innført. Ett av de nye tiltakene i denne læreplanen var de tverrfaglige temaene som skulle implementeres i alle fag i skolen. Det ene av disse tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring. Temaet blir presentert under den overordnede delen av læreplanen. Her står det beskrevet hva temaet inneholder, og eksempler på hvilke områder som er aktuelle å inkludere i fagene. Eksempler på områder er seksualitet og kjønn, personlig økonomi og forbruk, og meningen med livet. I den overordnede planen blir det ikke gitt noen indikasjon om hvilke trinn disse områdene er ment for, og følgelig synes de å gjelde for alle klassetrinn, helt fra første klasse. Sett i lys av en ny læreplan, hvor det meste av innholdet enten er nytt eller oppdatert, er det interessant å få innblikk i læreres opplevelser rundt dette. Implementeringen av læreplanen ble også satt til et interessant tidspunkt, et halvt år etter at Covid-19 brøt ut i Norge. Samfunnet ble preget av stengte skoler, hjemmeundervisning, og konsekvensene som fulgte med. Dette må naturligvis påvirke den praktiske bruken av læreplanen i oppstarten av et nytt skoleår. Eventuelt på hvilken måte, kommer frem senere. Folkehelse og livsmestring er altså en liten, men viktig del av Kunnskapsløftet 2020, og det skal nå finnes ut hvordan lærere jobber med å implementere dette i skolehverdagen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er nå gått tre år siden fagfornyelsen, LK20, ble tatt i bruk i skolen for første gang. Kunnskapsløftet fra 2006 hadde dominert opplæringen i den norske skolen i 14 år, og begynte dermed å bli utdatert. Målet med fagfornyelsen var å «gi et læreplanverk som forbereder elevene på fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1). Ett av de nye tiltakene var de tverrfaglige temaene. Disse hører til den overordnede delen av læreplanen, og er: 1) Demokrati og medborgerskap, 2) Bærekraftig utvikling og 3) Folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). De tverrfaglige temaene ble lagt til som en del av læreplanen på grunn av de pågående teknologiske, sosiale og politiske samfunnsutfordringene som vi finner verden over (Viig et al., 2021). Dette kan også refereres til det Kunnskapsdepartementet skriver i en melding til Stortinget om at «Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid[...]» (Meld. St. 28 (2015-2016): 7). Et eksempel på en dagsaktuell samfunnsutfordring er barn og unges psykiske helse. Bang (2018) viser at barn som har blitt «diagnostisert med en psykisk lidelse, har økt de siste ti årene». Ved hjelp av folkehelse og livsmestring i læreplanen, var

intensjonen å styrke barn og unges psykiske helse, og at temaet kunne bli en mer naturlig del av hverdagen, da det inngår i hele utdanningsløpet. For å finne ut om intensjonen faktisk er blitt oppnådd, blir det relevant å forske på læreres opplevelser og erfaringer rundt implementeringsarbeidet av det tverrfaglige temaet.

## **1.2 Tidligere forskning**

Nå som folkehelse og livsmestring er kommet inn som et tverrfaglig tema i Fagfornyelsen, vises en stor interesse rundt det å forske på ulike innfallsvinkler med temaet. Med tanke på at det er et relativt nytt tema, kan det være utfordrende å finne forskning allerede nå rundt erfaringer. Det er derimot flere som viser til læreres holdninger til folkehelse og livsmestring (Torheim, 2021; Bergskaug, 2022). I disse studiene viste resultatene at lærere oppfatter implementeringen av folkehelse og livsmestring som overveldende (Torheim, 2021), men også at retningslinjene rundt det tverrfaglige temaet ikke er tydelig nok (Bergskaug, 2022). Dette er interessant å ta med seg videre, for å se om informantene for denne studien har samme oppfatning eller erfaring som de tidligere studiene.

Det mangler imidlertid forskning om implementering av folkehelse og livsmestring på 1. trinn. Frydenlund (2019) skriver om læreres erfaringer med livsmestringsarbeid på mellomtrinnet, mens Graver (2021) skriver om hvordan barnehagelærere kan fremme livsmestring hos barn under tre år. Dette er et interessant funn, da man får et stort aldersspenn på barn som møter livsmestringsarbeid. Det er mye som skjer i overgangen fra barnehage til skole, både i barnets emosjonelle og fysiske utvikling, men også i forbindelse med rutiner, regler og væremåter. Derfor vil det være aktuelt å få innblikk i hvordan lærere på nettopp 1. trinn jobber for å implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## **1.3 Avgrensninger**

Det er blitt gjort noen avgrensninger i denne oppgaven, med tanke på omfang og relevans. I teoridelen vil det bli sett mer detaljert på livsmestringsbegrepet enn på folkehelsebegrepet. Dette er for å se hvordan livsmestring er blitt en del av læreplanen for første gang, og hva mestring har å bety for elevene i dagens skole. Om en studerer intervjuguiden, kan det også virke som at flere spørsmål ikke er blitt diskutert i resultatdelen. Dette er på grunn av prioriteringer av funn, hvor de mest interessante funnene ble trukket fram og sett på i dybden.

Denne studien er i tillegg avgrenset til å omhandle kun lærere på første trinn, og om deres erfaringer rundt det å implementere det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Som nevnt, finnes det tidligere forskning på livsmestring på mellomtrinnet. Jeg kunne i den forstand ha skrevet om hele småtrinnet, og tatt for meg forskjellige lærere fra 1. trinn til 4. trinn. Samtidig er 1. trinn et såpass interessant år i barneskolen, hvor mye skjer med utvikling av elevene, og etablering av rutiner. Dette gjør 1.klassinger til en helt spesiell gruppe i motsetning til 2.-4.trinn. Også lærerens arbeid vil være annerledes på 1. trinn, og det er nettopp dette som er grunnlaget for denne avgrensningen.

## **1.4 Problemstilling**

Når undervisningen nå er blitt preget av tverrfaglige temaer, så kan en stille seg spørsmål om hvordan dette skjer rent praktisk. Lærere kan ha jobbet med den forrige læreplanen i hele 14 år, og skal nå endre og tilføye på undervisningen. Det kan være utfordrende for enkelte, samtidig som det er nytt og spennende. For nyutdannede lærere vil dette være den eneste læreplanen de praktisk kjenner til, men det betyr nødvendigvis ikke at disse jobber mer med de tverrfaglige temaene av den grunn. For å finne mer ut av arbeidet rundt dette, er denne studiens problemstilling: «*Hvordan implementeres folkehelse og livsmestring for elever på 1. trinn?*».

Det er også blitt utarbeidet to forskningsspørsmål. Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene vil problemstillingen konkretiseres ned til akkurat det jeg ønsker å få svar på i denne studien.

- Opplevs det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring aktuelt for elevene på første trinn?
- Hvordan implementeres de aktuelle områdene i første trinn, og hvilke områder vektlegges?

## **2.0 Teoretisk forankring**

I det følgende kapitlet skal den teoretiske forankringen bli presentert. Dette vil danne grunnlaget for den senere analysen, og til slutt drøftingen rundt resultatene for denne studien.

### **2.1 Folkehelse og livsmestring**

#### **2.1.1 Definisjoner**

Det vil være naturlig å først se på hva som ligger i begrepene folkehelse og livsmestring. Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 13) skriver at folkehelse og livsmestring «[...] skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta



ansvarlige livsvalg». For å forstå temaet på et dypere nivå, kan man dele opp begrepene og se hva som ligger i hver av dem.

I folkehelseloven defineres folkehelse slik: «Befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, 2012, § 3). I skolens lys vil dette altså si hvordan helsen til alle som tilhører skolen, både elever og ansatte. I den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 06, ble ikke ordet folkehelse nevnt. Det man derimot kan finne, er læringsplakaten. Her står forskjellige forpliktelser skolen har, og en av dem er «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 2). Denne forpliktelsen er hentet direkte ut fra opplæringslovens kapittel om retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Dette er altså det nærmeste man kommer begrepet folkehelse i LK06.

Begrepet livsmestring har vi heller ikke sett i tidligere læreplaner. I den nåværende læreplanen, LK20, er livsmestring definert slik

*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 (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13).*

Vi kan se at denne definisjonen gir uttrykk for det som ligger i selve begrepet. Samtidig skal også elevene kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestringen. Elevene må derfor være selvbevisst på sitt eget liv, og det som skjer rundt en. Det gis ingen konkrete føringer for hvordan en elev kan mestre livet, men et mer overordnet blikk på hva det generelt dreier seg om. Livsmestring ble altså innført i skolen i løpet av 2020. I 2017 kunne man se begrepet i den nye rammeplanen for barnehagen. Livsmestring blir her forstått som at «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Man kan se at i rammeplanen kan livsmestring forstås mer konkret enn hvordan begrepet kan forstås i læreplanen. Samtidig er også rammeplanen mer relevant for barnehageårene, og det man leser i læreplanen vil være mer relevant for barnas utvikling i løpet av årene på skolen. Det kan derfor tenkes at forskjellene på definisjonene i rammeplanen og læreplanen, er naturlige og gjør dem mer relevante for bruksområdet.

Psykisk helse kan tenkes å være et mer flittig brukt begrep i skolen, i sammenligning med livsmestring. På en måte kan man si at det er to sider av samme sak, men at livsmestringsbegrepet inkluderer i tillegg et fokus på temaet mestring. Klomstén (2022) viser til hvordan man kan trekke psykisk helse og livsmestring sammen. Hun peker på situasjoner som kan oppstå i hverdagen vår, for eksempel ensomhet, redsel og frykt. «Kapasiteten til å regulere følelser, tenke rasjonelt, styre atferd og møte utfordringer er helt sentralt for psykisk helse og for vår evne til å mestre livet i hverdagen» (Klomstén 2022, s. 254). I dette sitatet ser man konkrete kapasiteter ved en person som vil påvirke både vår psykisk helse og livsmestring. Som lærer kan det være lurt å være bevisst på hvilke begreper man bruker til enhver tid, alt etter hva undervisningen dreier seg om. Samtidig viser Klomstén til at psykisk helse og livsmestring kan sees sammen. Før kapitlet om hvilken plass folkehelse og livsmestring har fått i læreplanen, skal det presenteres hvordan livsmestring er å se i en internasjonal forstand.

### **2.1.2 Livsmestring i internasjonal forstand**

Ettersom livsmestring nylig har blitt innført i barnehager og skoler, kan det tenkes at begrepet med tiden kan utvides, eller at man får flere definisjoner på hva som ligger i livsmestring. Internasjonalt har man kunne sett livsmestringsbegrepet over lenger tid fra tidligere av. World Health Organization skrev i 2003 om “Life skills”. De definerte livsmestring som: “Life skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (World Health Organization, 2003, s. 1). Direkte oversatt er “Life skills” livsferdigheter. Begrepet er noe annet enn livsmestring, men om man ser på definisjonen, så kan vi sammenligne med de norske definisjonene. WHO sin definisjon viser at livsferdigheter handler om evnen til positiv atferd, som fører til at personen vil være i stand til å håndtere hverdagens oppgaver og utfordringer. Det at eleven har evnen til å ha en positiv atferd, kan sees sammen med definisjonen fra LK20, om at eleven skal kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av livet. At et barn er i stand til å håndtere hverdagens utfordringer, er også noe vi finner samme sted. Definisjonen i læreplanen er gjerne enda mer spesifikk inn mot elever i skolen, men at den fra WHO er mer generell om mennesker. Læreplanens definisjon er altså en mer relevant og oppdatert definisjon enn den man ser fra WHO.

Oppsummert kan man si at livsmestring handler om elevenes forståelse av mestring av livet, og ens evne til å håndtere utfordringer i hverdagen.

## **2.2 Folkehelse og livsmestring i læreplanen**

### **2.2.1 Bakgrunn**

Med en større forståelse om hva som ligger i folkehelse og livsmestring, vil det nå være relevant å se på bakgrunnen for hvorfor begrepene kom inn i den nye læreplanen. I 2019 kom de nasjonale resultatene fra Ungdata-undersøkelsen. Bjørndal & Bergan (2020, s. 15) skriver om hva undersøkelsen omfatter: «[...] et bredt spekter av temaområder (foreldre og venner, skole, lokalmiljø, fritidsaktiviteter, helse og trivsel, rusmiddelbruk, risikoatferd og vold) og besvares elektronisk av alle elever på ungdomstrinnet og i videregående skole». Funnene viste at ungdommene generelt sett har en god fysisk og psykisk helse, men at andelen som strever med helsen, har økt betraktelig de siste årene. Dette var det flere organisasjoner og foreninger, blant annet Mental Helse Ungdom og Elevorganisasjonen, som fordypet seg i, og kartla det store behovet for å få inn psykisk helse i skolen (Bjørndal & Bergan, 2020). De uttrykte seg gjennom et opprop som ble sendt til kunnskapsministeren. Dette førte til at Ludvigsen-utvalget lanserte begrepet livsmestring for første gang, i rapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget viste til mandatet deres om å vurdere «[...] grunnopplæringens fag opp mot krav om kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8).

For å oppsummere, kan en se på introduksjonen av livsmestring i læreplanen, som en reaksjon på elevundersøkelser i skolen. Dette viser at begrepet ikke er tilfeldig plassert, men på bakgrunn av at en rekke fagpersoner har sett behovet for å styrke psykisk helse blant ungdom, har folkehelse og livsmestring blitt inkludert i skolen. Klomstén (2022) legger vekt på skolen som en viktig arena hvor elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter som fører til å mestre sitt eget liv, og bli en del av samfunnet.

Haugan (2022) skriver om vektleggingen av sosial emosjonell læring i Ludvigsen-utvalget, og hvordan det resulterte i at folkehelse og livsmestring ble innført som tverrfaglig tema. Han definerer sosial emosjonell læring som «læringsprosessen der mennesker tilegner seg og effektivt bruker de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som er nødvendige for å forstå og håndtere følelser» (Haugan, 2022, s. 202). Man kan se likheter her opp mot definisjonen om livsmestring, noe som er naturlig da det kan tenkes at sosial emosjonell læring inngår i

selve livsmestringsbegrepet. Dette blir også nevnt i delkapittel 2.2.3 om de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring. Haugan (2022) skriver videre at selv om det tverrfaglige temaet er nytt, så har hensikten bak temaet eksistert i mange år. Han viser til at skolen i lang tid har «hatt en lovpålagt plikt til å ivareta elevenes faglige, sosiale og emosjonelle fungering» (2022, s. 204). Dette finner man i Opplæringsloven, hvor plikten har vært en del av loven i lang tid tilbake. Klomstén (2022) vektlegger også at folkehelse og livsmestring i læreplanen kan gi gode rammevilkår for å fremme sosial og emosjonell læring. Hva som er rammevilkår blir ikke oppgitt, men det kan tenkes at det er selve utarbeidelsen av begrepet, og at man kan trekke det tverrfaglige temaet inn i kompetansemål og undervisningen. Klomstén ser sammenhengen mellom sosioemosjonell læring og intensjonen fra OECD 2019, «hvor skolen løftes frem som en sentral helsefremmende arena for å arbeide med ferdigheter ansett som relevante for å håndtere livets utfordringer» (2022, s. 247).

I likhet med Bjørndal & Bergan, skriver også Uthus (2022) om konsekvensene av den norske offentlige utredningen, *Fremtidens skole*, fra 2015. Her beskriver hun de dagsaktuelle livsutfordringene vi står overfor, og viser til spørsmål om hvordan vi kan ruste fremtidens generasjoner mot økning av globalisering, teknologi, digitalisering og miljøkrisen. Uthus (2022) skriver videre at disse livsutfordringene kan føre til økte psykiske helseplager hos barn og unge. Ved å innføre riktige tiltak i skolen, der elevene befinner seg i store deler av oppveksten, kan det hjelpe å forebygge eller motarbeide disse helseplagene. Et tiltak kan for eksempel være konkrete programmer som tar for seg livsmestring, eller i Haugans tilfelle, om sosial emosjonell læring. Han viser til en god effekt av sosial emosjonell læring-programmer. Dette avhenger likevel av en god implementeringskvalitet, og en samarbeidende innsats på tvers av klasse- og skolenivå. Eksempler på livsmestringsprogram blir presentert i kapittel 2.5.1.

### **2.2.2 Kritikk til å ta livsmestringsbegrepet inn i skolen**

Samtidig er det også noen som har valgt å stille seg kritisk til at livsmestring ble innført i den nye læreplanen. Madsen (2020) skriver blant annet om at denne beslutningen løfter flere spørsmål. Han viser til prinsipielle spørsmål som at om man i det hele tatt kan mestre livet, og om livsmestring er en relevant målestokk for oss mennesker. Av mer praktiske spørsmål, undrer han seg over om det faktisk er mulig å lære bort mestring. Og dersom det er mulig, ligger dette ansvaret da hos skolen? Det vil nok alltid ligge et vagt skille mellom hva som er

skolens ansvar i forhold til foreldrene og hjemmets ansvar. For å få en liten oversikt over hva som er skolens ansvar og mandat, kan man trekke frem formålsparagrafen i Opplæringsloven. Her står det at elevene skal blant annet «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det står ikke konkret at skolen har ansvar for elevenes livsmestring, men skolen er ansvarlig for å gi elevene disse redskapene som skal føre til at de mestrer livene sine. Da Opplæringsloven er en av de mest overordnede styringsdokumentene i skolen, så kan denne paragrafen være relevant for livsmestringsarbeidet i skolen.

### 2.2.3 De aktuelle områdene

Med det nye kapittelet i den overordnede delen i læreplanen, tverrfaglige tema, kunne man kanskje forvente en nærmere beskrivelse av hva som forventes av lærere, men det blir ikke gitt. Utdanningsdirektoratet (u.å.) definerer og skriver hva som ligger i begrepene man finner som tverrfaglige temaer. Om man leser under folkehelse og livsmestring kan vi videre finne aktuelle områder for temaet. De aktuelle områdene er

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

Det ligger altså mange begreper og tema innenfor folkehelse og livsmestring. Noen begreper er større og bredere enn andre. For eksempel kan vi finne flere nye undertema innenfor fysisk og psykisk helse. Samtidig kan en også tenke seg at de aller fleste resterende temaene inngår under fysisk og psykisk helse. Da man ikke får veiledning eller beskrivelser rundt hvordan man kan gjennomføre dette i undervisning, blir det derfor opp til enhver enkelt skole og lærer, hvordan en velger å ta tak i temaet og implementerer det i undervisningen.

Klomstén (2022) ser de aktuelle områdene sammen med sosioemosjonell kompetanse.

Elevene skal ha innsikt i hvordan de forstår seg selv både som et individ, men også som en del av et fellesskap. Dette viser Klomstén videre opp mot Banduras sosialkognitive teori, da hun ser sammenheng mellom hans mestringsteori om å være agent i eget liv, og det at elevene skal

utvikle kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg. Mer fra Bandura blir presentert i neste kapittel om mestringsteori.

Det at folkehelse og livsmestring og de aktuelle områdene kan tolkes forskjellig, gir en viss usikkerhet rundt hvordan lærere faktisk implementerer temaet i undervisningen. Klomstén (2022) skriver at skoler kan anvende ulike forståelser i arbeid med livsmestring, på grunn av den manglende fasiten på hvordan elever tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i livsmestring. Det kan være hensiktsmessig å bryte ned begrepet for en tydeligere forståelse for hva det tverrfaglige temaet innebærer. Sælebakke (2020) deler de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring opp i to deler. Hun viser til at på den ene siden handler det om «å kunne forstå faktorer som er av betydning for mestring av eget liv. Det vil si kunnskap om det som påvirker fysisk og psykisk helse, for eksempel levevaner, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi» (Sælebakke, 2020, s. 60). Dette er emner som kan undervises om i fag. Hun skriver videre (2020, s. 60) at «På den andre siden skal temaet livsmestring ha en mer praktisk og erfaringsbasert side som bidrar til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Det nevnes spesielt mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, håndtere tanker, følelser og relasjoner». Det kan på en måte forstås som at hun har delt opp de aktuelle områdene som folkehelse på den ene siden, og livsmestring på den andre siden. Dette kan være en nyttig inndeling, som både kan gi en større forståelse for de ulike begrepene, men også for en lærer til å forstå mer om hvordan en kan implementere temaet inn i undervisningen. Hun viser til at de første områdene kan man undervise om i fag, men det betyr ikke nødvendigvis at det ikke går an til å undervise om de resterende aktuelle områdene. Det gir bare en indikasjon på hva som oppleves til å være mer undervisningsrelevant, og hva som er mer relevant for elevene til å lære mer praktisk og erfaringsmessig.

Det må understrekes at de tverrfaglige temaene heller ikke skal være undervisningsfag. Når det i denne studien blir skrevet om folkehelse og livsmestring og undervisning, så skal det forstås som at temaet går over hele skolehverdagen, og ikke er et fag det undervises i. Enkelte tema kan selvsagt undervises i, men dette er ikke formålet til de tverrfaglige temaene. Det er derimot at temaene skal finnes på tvers av alle fag i skolen.

Det kan virke som at Utdanningsdirektoratet har forenklet begrepet folkehelse og livsmestring, og delt det opp i underkategorier. Læreplanen skal forstås av både ansatte på

skolen, men også av hjemmet – så det kan være en grunn til forenklingen. I delkapittelet 2.2.1 ble definisjonen til Haugan beskrevet om sosial emosjonell læring. Det aktuelle området som kalles «håndtere tanker, følelser og relasjoner» kunne man samlet og kallet for sosioemosjonell læring i stedet. Samtidig skal læreplanen være enkelt å forstå for både lærere og foreldre, og det kan tenkes at det derfor heller står konkret hva som skal håndteres i stedet for å pynte det med flotte ord.

## **2.3 Mestringsteori**

### **2.3.1 Mestring**

Livsmestring er et sammensatt begrep, bestående av ordene liv og mestring. Selv om livsmestring også er et nokså nytt begrep i den norske skolen, finnes det mye forskning rundt mestringsbegrepet. Vifladd & Hopen (2004) definerer mestring slik

*Å ha opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer i livet og følelsen av å ha kontroll over eget liv og samtidig kunne se forskjell på det en kan endre på og det en må leve med – og det har en innflytelse på og kanskje kan endre.*

Det kan forstås som at en skal ha selvinnsikt, være bevisst på sitt eget liv, og konsekvenser av valgene våre. Modecki et al. (2017) definerer mestring som en persons innsats til å regulere følelser, mentalitet og oppførsel på tvers av ulike situasjoner og kontekster, i stressende situasjoner eller utfordrende omstendigheter. Man kan se at disse definisjonene ikke er de helt samme, men man finner likevel likheter i dem. Vifladd & Hopens definisjon gir en bredere innsikt om hva mestring går ut på, mens Modecki et al. går mer i detalj på selve reguleringen. I livsmestringsarbeidet i skolen, skal en ikke bare se på selve mestringen av livet. En skal jobbe for at eleven skal kjenne på mestring av flere ting, og det er det som kan gjøre disse definisjonene relevante for problemstillingen. Det at eleven skal ha krefter til å møte utfordringer i livet, gjør at definisjonene kan tolkes bredt nok til å kunne treffe mange. Hva som regnes som en utfordring er individuelt, og elevene har forskjellige behov og vansker. Til tross for at det er en definisjon av mestring, kan vi også se den opp mot livsmestring, da det nettopp handler om å håndtere utfordringer som skjer på tvers av livet. Klomstén (2022) skriver også om to ulike vinklinger på mestring. Den ene vinklingen går ut på at skolen legger til rette for at elever skal oppleve mestring. Den andre vinklingen handler om at skolen kan bli et sted for elevers opplevelser av faglig og sosialt nederlag. Det er ikke alltid mulig å skjerme

elevenes fritid fra skolen, og man må da sette en høyde for at elever til tider også kan ha det vanskelig på skolen. Det kan komme av flere grunner, for eksempel å ikke oppleve mestringstro, konflikter mellom relasjoner, eller at noe fra fritiden eller hjemmet påvirker eleven såpass sterkt at det går utover skolehverdagen. På grunn av dette, er det også viktig at lærere har kompetanse innen forebyggende tiltak og psykisk helsefremmende arbeid. Det vil på den måten være lettere for læreren å være en støtteperson for eleven, og hjelpe eleven mot det å kunne kjenne på livsmestring gjennom forskjellige kontekster. For å kunne forstå hvordan en lærer kan implementere livsmestring inn i skolehverdagen, kan det være hensiktsmessig å se på hva som ligger i ulike teorier om mestring.

### **2.3.2 Banduras sosialkognitive teori**

Bandura skriver om self-efficacy, også kalt mestringstro på norsk. Bandura (1997) skriver at mestringstro ikke er noe som måler hvor mange ferdigheter en person har, men hva man tror at man kan få til i ulike omstendigheter, med de ferdighetene man faktisk har. Om elever får til å både forstå handlingene sine og resultatene, i tillegg til å ha tro på seg selv i arbeidet, vil dette kunne føre til positive følelser. Bandura (1997) skriver videre at når en elev kjenner på mestringstro, så vil dette fremme motivasjon, prestasjoner på skolen og utvikling av andre akademiske interesser. Det å tro på seg selv og sine ferdigheter, vil altså ha en god effekt på skolearbeidet. Danielsen (2021) skriver om hvordan man kan se livsmestring i sammenheng med Banduras sosialkognitive teori. Hun viser til hvordan Bandura ser på mestring, at det handler om det å oppnå resultater en selv ønsker gjennom egne handlinger. Bandura (1997) forklarer at våre resultater kommer fra våre handlinger. Hvordan vi har det avgjøres av de ulike resultatene våre. Han mener at ytelsen vår er årsaken til resultatene våre. På samme måte avhenger resultatene våre av hvordan man selv tror at vi er i stand til å gjøre dem i forskjellige situasjoner. Elevenes handlinger og resultater har en altså en innflytelse på det som blir deres mestringstro. Man kan også si at læreren kan gi eleven støtte gjennom motivasjon og tilpassede oppgaver, for å øke sjansene for at eleven vil kjenne på mestringstro.

### **2.3.3 Lazarus om «coping»**

I likhet med Bandura, skriver også Lazarus om mestring. Han viser til coping, som er mestring direkte oversatt fra engelsk. Han definerer mestring som en persons innsats til å håndtere ulike krav, for eksempel skade, trussel eller utfordring, som oppfattes som overskridende for personens ressurser (Monat & Lazarus, 1991). Denne definisjonen kan vi se sammen med Vifladt & Hopen sin definisjon. Monat & Lazarus viser til selve håndteringen av



situasjonen, mens Vifladt & Hopen fyller ut med at man i tillegg skal ha kontroll på livet, men også ha evne til å endre på ting. Lazarus viser til at den mest nyttige mestringsevnen vi har, er å vite hvordan man håndterer personlige forhold, og spesielt når det oppstår utfordringer i forholdet (Lazarus, 2006). Når vi møter kontekster eller situasjoner vi må håndtere, har vi forskjellige strategier for hvordan vi går frem. Et verktøy som står sentralt innenfor mestringsteorien, er mestringsstrategi. Dette handler om hvordan en person møter ulike stressende situasjoner på, og Monat & Lazarus (1991) skiller mellom to ulike hovedkategorier for mestringsstrategier, problemfokuset og emosjonsfokuset mestring. Den problemfokusede mestringsstrategien går ut på at personen aktivt prøver å endre et problem, eller en stressende situasjon. En oppsøker gjerne hjelp fra andre, eller problemet selv og konfronterer dette for å prøve å fjerne det. Den emosjonsfokusede handler mer om å fjerne selve følelsen rundt den stressende situasjonen en er i. Det kan være å unngå situasjonen, fornektelse eller å distansere seg (Monat & Lazarus, 1991). De skriver videre at alle mennesker tar i bruk en blanding av problemfokuset- og emosjonsfokuset mestring når vi står i stressende situasjoner eller kontekster. Bjørndal & Bergan (2020) beskriver at elever som er i stand til å ta i bruk mestringsstrategier som dette, har en større sjans for å unngå psykiske problemer. På den måten kan mestringsstrategier være et godt verktøy i arbeidet med å fremme elevenes livsmestring.

Det er nå blitt sett på hva mestring går ut på, om mestringsstrategier og mestringsstrategier. I neste kapittel skal det handle om hva læreren praktisk kan gjøre i livsmestringsarbeidet.

## **2.4 Læreren arbeid med livsmestring**

Som lærer har en mange roller. Ikke bare er en ansvarlig for undervisningen og fagstoff, men en er også pliktet til å sørge for at elevene har en trygg og god skolehverdag. Hvordan læreren jobber, vil derfor påvirke elevenes livskvalitet og deres evne til å kjenne på mestring.

Klomstén (2022) viser til at det ikke finnes detaljerte styringsdokumenter på hva som er den beste livsmestringsundervisningen i praksis. Hun beskriver at «livsmestring kan tilrettelegges i form av praktiske øvelser, enten alene eller i fellesskap, gjennom rollespill og diskusjoner samt refleksjon omkring egen og andres atferd» (Klomstén, 2022, s. 263). Dette åpner for at læreren kan tilrettelegge livsmestringsarbeidet på den måten som passer best for seg, og ikke minst for sin elevgruppe. Ekornes (2018) skriver at læreren må jobbe med både forebyggende tiltak og problemrettede tiltak. Forebyggende tiltak kan for eksempel være et livsmestringsprogram som en hel klasse eller skole har inkludering i undervisning.

Problemrettede tiltak er når eleven allerede strever med noe, og en jobber med den enkelte elev. I slike tilfeller har en gjerne også med psykisk helsepersonell på laget. Gjennom Ekornes sin tidligere studie, viser resultatene at lærere flere ganger presiserer at de ikke ønsker å arbeide som en psykolog for sine elevene (Ekornes, 2018). Det kan bli en utfordring å balansere mellom det å undervise i psykisk helse, og der det grenser mot terapeutisk arbeid. Hun viser videre at det er derfor viktig å tydeliggjøre hvorfor det er så viktig med arbeid med psykisk helse i skolen. Når dette er tydeliggjort, må en belyse lærerens rolle i dette arbeidet. Legge vekt på hvordan en kan gjøre små, men effektive tiltak for å fremme god psykisk helse for elevene i løpet av skolehverdagen. Dersom det på skolenivå ikke arbeides systematisk med, kan det risikeres å forsvinne mellom all faglig undervisning. På samme måte som Ekornes, skriver også Klomstén (2022) om mulighetene for folkehelse- og livsmestringsundervisning. Hun legger også vekt på at man kan snakke om psykisk helse på to forskjellige måter. Den ene er å snakke om dårlig helse, psykiske plager og lidelser. På denne måten får elevene innsikt i konsekvenser av dårlige livsvalg, eller får tips om redskaper en kan bruke om en plutselig står i en lignende situasjon. Den andre måten handler om det mer positive, at elevene kan lære seg hvordan man blir tilfreds med tilværelser eller situasjoner, og hvordan man også kan hjelpe andre til å oppleve det samme.

Klomstén (2022) skriver videre om viktigheten av at elever i skolen får diskutere med andre jevnaldrende om livssituasjoner de går gjennom, og kan relatere seg til. Dette kan føre til en mestringstro, bygget på at man faktisk kan leve et godt liv til tross for utfordrende livsbetingelser. Ved å kunne dele med hverandre, vil elevene for det første kunne utvikle mellommenneskelige relasjoner, en større empati, og i tillegg få en større forståelse for hvilke utfordringer andre går gjennom. For eksempel kan vi se for oss at en elev får høre at en annen elev har foreldre som skal skilles. Ved å dele dette i klassen, og lage gode samtaler rundt det, så vil det ikke bare kunne hjelpe den ene eleven som står i den vanskelige situasjonen der og da, men også de andre elevene. Dersom de havner i en lignende situasjon, så sitter de allerede på litt kunnskap om hvordan man kan håndtere følelsene rundt det, og hvordan man likevel kan ha det bra. Ekornes (2018) legger stor vekt på sammenhengen mellom elevenes psykiske helse og deres evne til læring. Hun mener denne sammenhengen er årsaken til at arbeidet med psykisk helse får en sentral plass i skolen. Dette kan også sammenlignes med det Bandura skriver om mestringstro. Dersom man har tro på at man skal få det til, så vil også dette fremme læring hos elevene. Det å ha dette felles ansvaret kan være tungt og utfordrende for lærere. Det kan være perioder hvor man ikke får til et godt læringsmiljø i klassen, eller at man

ser elevene strever selv med å komme seg gjennom skoledagen og kjenne på mestring. Det kan derfor være avgjørende å kunne lære bort gode og effektive mestringsstrategier.

### **2.4.1 Relasjoner**

I læreren sitt arbeid med å fremme god psykisk helse og livsmestring, har relasjoner en sentral plass. Federici & Skaalvik (2022) peker ut gode lærer-elev-relasjoner som ofte nevnte faktorer blant lærere når det er snakk om et godt læringsmiljø. De viser til støtte fra forskning, at relasjonen er betydelig for elevenes utvikling. I klasseromssituasjoner kan man se det som at elevene tar mer initiativ i klasserommene, og har selv høyere forventning om å mestre arbeid på skolen. De er altså mer engasjert i undervisningen, og kan ha en høyere faglig selvoppfatning. Det sistnevnte kan man se at likner på mestringsteorien til Bandura, og hvordan elevens mestringstro kan påvirkes av læreren.

Federici & Skaalvik (2022) oppsummerer med at desto bedre relasjon eleven oppfatter mellom seg selv og læreren, desto mindre ser man av psykiske lidelser som depressive symptomer og sosial angst hos eleven. Dersom eleven har hatt oppfatningen av gode relasjoner til barnehagepedagoger, så vil dette ifølge studier, ha en påvirkning på det å mestre overgangen til skolen bedre (Federici & Skaalvik, 2022). Det vil si at dersom læreren merker en elev som håndterer overgangen fra barnehage til skole dårligere enn andre, så trenger det ikke å bety at eleven nødvendigvis hadde det bedre i barnehagen. Det kan tvert imot tyde på at en ikke hadde gode relasjoner til de voksne der. Derfor er det spesielt viktig å jobbe med disse elevene, og få skapt gode og trygge relasjoner fra start. Dersom eleven får gode relasjoner til voksne og ansatte ved skolen i løpet av barneskolen, kan dette sees på som en faktor for å også kunne mestre overgangen til ungdomsskolen bedre. Dette er vesentlig for trivselen til eleven ved en ny ungdomsskole, som allerede kan være en spesiell sårbar periode for elever.

### **2.4.2 Resiliens**

Vi har i dette kapitlet sett på hvordan lærere kan jobbe med livsmestring i skolen. Det er nevnt at hvordan elevene har det på skolen, kan ha mange påvirkningsfaktorer. Elever utvikler seg i ulikt tempo. Det betyr at noen har utviklet en resiliens som gjør at de klarer å stå i ulike kontekster, til tross for at noe vanskelig kanskje skjer i livet parallelt. Olsen & Traavik skriver om resiliens, og viser til definisjonen «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 og avvik» (2014, s. 27). Det kan forstås som at noe har gått bra, i situasjoner der det er lagt opp til at det ikke skulle gått så bra. Sæløbakke (2018) referer til resiliens som motstandsdyktighet, altså at man er i stand til å håndtere motstand. Videre skriver Olsen og Traavik (2014) om resiliens ved spesielt sårbare barn og unge. Til tross for at denne oppgaven ikke dreier seg om sårbare barn, så er ideen om resiliens nødvendig å ta med seg i livsmestringsarbeidet. Det kan også sees sammen med det aktuelle området om det å håndtere tanker og følelser, da eleven selv klarer å finne strategier for å mestre i stedet for å havne i nederlag. Dette nevner også Sæløbakke (2018) da hun skriver om det å forstå og håndtere følelser. Hun viser til sammenhengen mellom resiliens og det å mestre livet, altså at elevene lærer å «tåle ubehag og takle motgang» (Sæløbakke, 2018, s. 81). Man forstår altså resiliens også som en del av livsmestring, og kan se det sammen med flere aktuelle områder som står beskrevet i den nye læreplanen.

### **2.4.3 utfordringer i psykisk helsefremmende arbeid**

Ekornes (2018, s. 7) viser til fem hovedutfordringer som lærere mener de opplever i det psykisk helsefremmende arbeidet de gjør. utfordringene er 1) tid og prioriteringer, 2) relasjonsarbeid når elever strever psykisk, 3) lærerens kunnskap om tidlige kjennetegn på psykiske vansker, 4) tverrfaglig samarbeid om elevers psykiske helse, og 5) samarbeid med foreldre. Dette er utfordringer som flere lærere vil kjenne seg igjen i. Man kan se det er utfordringer som tar for seg både faktorer rundt elevene, læreren selv, hjemmet til elevene og samarbeid på skolen. Disse utfordringene finnes altså ikke bare i klasserommet, men man kan møte dem overalt. En viktig faktor som kan påvirke disse utfordringene til det bedre, er samarbeidet med både skoleledelsen, og skolepolitikken generelt (Ekornes, 2018). Ekornes påpeker at en som lærer ikke kan sitte med et psykisk helsefremmende arbeid alene, men er nødt til å få hjelp og veiledning fra andre hold. Et samarbeid på samfunnsnivå, som tydeliggjør hva hvert enkelt ledd har som oppgave å gjøre i arbeidet, er med på å sikre den psykiske helsen til ikke bare elevene, men også læreren som står i det.

## **2.5 Implementering**

For å lykkes med å implementere nye tiltak, er det viktig å ha kjennskap til hva som kjennetegner implementering og god implementeringskvalitet. Roland (2015, s. 21) definerer implementering som «en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden». I dette tilfellet hvor vi har en ny

læreplan som skal implementeres, kan kapittelet 2.2.1 sees på som forskning, visjoner og idéer. Det er altså bakgrunnen for hvorfor man skal omsette en ny læreplan i praksis på skolene. Det arbeidet som skjer videre, er det denne studien tar for seg – hvordan skjer denne omsettingen til skolene, med et spesielt blikk på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Videre viser Roland (2015) til ulike modeller som tar for seg de ulike fasene i implementeringsprosessen. Den ene modellen er utviklet av Meyers et al. (2012). Den består av fire faser: 1) initiering, 2) forberedende implementeringsstruktur, 3) struktur for implementeringsarbeidet og 4) forbedringer for framtiden. Disse fasene kan forstås som relevante for læreplanarbeidet. Det er mye som skal struktureres, og det må foreligge en initiering eller et behov for å implementere noe – i dette tilfellet blant annet de gitte samfunnsutfordringene vi står ovenfor i dag. I dag er læreplanen vært iverksatt i barneskolen i snart tre år. Det kan derfor tenkes at man befinner seg rundt den tredje fasen. Her skriver Roland (2015) at man arbeider med veiledning, evaluering og støttesystem. Læreplanen skal altså tas i bruk, og man skal som lærere og skoleansatte gis erfaringer rundt arbeidet. For å kunne gå over i fase 4, trengs det nemlig erfaringer som skal kunne læres videre til andre (Roland, 2015). I denne studien får man noen svar på hvilke erfaringer en gruppe lærere har i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette er viktig kunnskap å ha med seg i fase 4, hvor det reflekteres over utfordringer, og hva som er verdt å ta med seg inn i videre arbeid.

Domitrovich et al. (2008) skriver om implementeringskvalitet. Implementeringskvalitet definerer hun som forskjellen mellom det planlagte opp mot selve gjennomførelsen. Sett i lys av læreplanen, må man se på hvordan det nye fra læreplanen blir gjennomført, i forhold til hvordan Kunnskapsdirektoratet har tiltenkt at det skulle foregå. For å vite hva som kan øke implementeringskvalitet, kan man trekke inn modellen utviklet av Bertram et al. (2015). Hun peker på tre drivere som påvirker implementeringsarbeidet: kompetansedrivere, organisasjonsdrivere og ledelsesdrivere. Bertram et al. (2015) beskriver kompetansedrivere som de som utvikler kompetanse ved å gi støtte og veiledning til personalet. Organisasjonsdrivere skal skape gode miljøer hos ledelse og sikre kvalitet, for eksempel gjennom at kompetansedrivere gjør arbeidet nøye og effektivt. Ledelsesdrivere tar seg av utfordringer som kan dukke opp, og lager strategier for hvordan implementeringen kan etableres, justeres. De har også et overordnet blikk på kompetansedriverne og organisasjonsdriverne. De tre driverne kan forstås som komplementære, altså at de er

avhengige av hverandre for at kvaliteten på implementeringen skal være så god som mulig. Selve utviklingen av modellen er ikke laget spesifikt for implementeringsarbeid i skolen, men ved å se på de sentrale aspektene og driverne i modellen, så ser man at det kan være en relevant modell som vil kunne si en del om hva som må til for å øke implementeringskvaliteten.

Modellen til Bertram kan også sees opp mot teorien til Durlak (2015) om faktorer som påvirker implementeringskvaliteten. I motsetning til Bertrams modell, er denne utviklet mer pedagogisk, og rettet mot implementeringsarbeid i skolen. Han viser til fem faktorer: makronivå-faktorer, karakteristikker fra utviklerne av implementeringsprogrammet, egenskapene til programmet, egenskapene til skolen som skal implementere og egenskapene i utviklingsarbeid. Durlak (2015) beskriver at disse faktorene kan enten øke eller minske kvalitetsgraden i implementeringsarbeidet. Også disse faktorene kan påvirke hverandre, slik som i Bertrams modell. Dersom man skal se faktorene til Durlak i et perspektiv hvor man skal implementere en læreplan, kan det tolkes slik: 1) politiske føringer og forskning på læreplanen, 2) hvordan Kunnskapsdirektoratet formidler den nye læreplanen, 3) relevansen og fleksibiliteten i læreplanen, 4) et godt arbeidsmiljø, en motiverende ledelse og samarbeid mellom disse og 5) kvaliteten av forarbeid og veiledning underveis.

De ulike implementeringsteoriene viser hvor komplisert implementeringsarbeid faktisk er. Samtidig er det viktig å kunne ha modeller og beskrivelser av hva som kan påvirke implementeringsarbeidet på godt og vondt. Videre er det opp til Kunnskapsdirektoratet hvordan de formidler den nye læreplanen til skolene rundt i Norge. Læreplanen er deres ansvar, men ansvaret videreføres også til skolens ledelse når implementeringen starter. Det er altså mange ledd og flere fallgruver i et implementeringsarbeid. Noen skoler implementerer også andre ting enn nye læreplaner, nemlig livsmestringsprogram. Neste delkapittel handler om hvordan dette foregår.

### **2.5.1 Implementering gjennom livsmestringsprogram**

I lærerens arbeid med å inkludere folkehelse og livsmestring på 1. trinn, finnes det forskjellige tiltak for implementering. I dette kapittelet blir det tatt utgangspunkt i blant annet et livsmestringsprogram, med et konkret eksempel. Innledningsvis kan man se hvordan en undersøkelse i Storbritannia viste hvilke faktorer som bidrar til en økt livskvalitet (Aked et al., 2008). Denne undersøkelsen ble gjennomført i 2008. Det ble ut fra undersøkelsen utarbeidet

forskningsrapport med navnet «Five ways to wellbeing». Resultater fra rapporten viser til fem faktorer som skal øke livskvaliteten. Dette var faktorer som relasjoner, fysisk aktivitet, oppmerksomhet, lærevilje og det å kunne gi til andre. Man kan trekke inn livskvalitet med livsmestring. Dersom læreren man som lærer legger vekt på disse faktorene, kan dette føre til at elevene kjenner på en økt livskvalitet, som også vil si at en kjenner på mer mestring av selve livet eller i gitte situasjoner.

Ved flere skoler i Norge brukes det i dag livsmestringsprogram. Med livsmestringsprogram menes konkrete undervisningsopplegg- eller ideer rundt livsmestring. De er utarbeidet og utviklet av fagfolk, og det kreves ofte kursing for å kunne undervise i dette. Klomstén (2022) viser at hensikten med program er forståelsen om at elevenes liv og muligheter til å lære påvirkes av i hvilken grad god psykisk helse de har. Hun viser samtidig til forskning som sier at når et program som dette avsluttes, så avtar virkningen av det. Samtidig er det resultater som viser at det har en virkning når det pågår, og det er flere skoler i Norge som har programmer på både barne- og ungdomsskolen. Da sørger skolene i alle fall for at elevene får muligheten til en bedre psykisk helse i denne perioden, noe som kan gi en positiv virkning for senere tidspunkt.

Klomstén (2022) fremhever at skolens ansvar om å lære elevene opp i psykisk helse og livsmestring, skal være en del av det ordinære undervisningstilbudet. Det kan derfor ikke tolkes slik at skoler eller klasser som ikke tar i bruk et livsmestringsprogram «slipper unna» denne type undervisning, som det kanskje var lettere å gjøre før det tverrfaglige temaet ble etablert i læreplanen. Et livsmestringsprogram blir et tillegg til det ordinære tilbudet, eller det kan integreres i det ordinære tilbudet. Det kan være med på å gjøre opplegget lettere å gjennomføre på grunn av konkrete oppgaver og verktøy knyttet til livsmestring. I Norge finnes det mange forskjellige livsmestringsprogram, og de er tilpasset til for eksempel alder av elevene eller til hvor i landet man bor. Det kan for eksempel være mer hensiktsmessig å bruke lokale livsmestringsprogram, da man har hjelp og veiledning lettere tilgjengelig. Eksempler på livsmestringsprogram som brukes i Norge, er SMART Oppvekst (Kittilsen, u.å.), MITT VALG (Lions, u.å.) og Zippys venner (Voksne for barn, u.å.). Sistnevnte er en stor del av skolehverdagen til tre av informantene i denne studien, så det blir derfor beskrevet litt mer rundt dette livsmestringsprogrammet.

### 2.5.1.1 Zippys venner

Zippys Venner er et livsmestringsprogram som tilhører småtrinnet (1.-4. trinn). Programmet ble utviklet i 2004, og har blitt spredd utover 700 skoler i Norge, i tillegg til mer enn 30 land (Voksne for barn, u.å.). Det tar for seg tema som håndtering av følelser, konflikter og vennskap, kommunikasjon, og endringer i livet. Elevene skal lære å mestre hverdagslige utfordringer, og kunne identifisere følelser, snakke om disse og å kunne støtte andre mennesker. Man kan se flere likheter med hva dette programmet handler om, og de aktuelle områdene innenfor det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Voksne for barn (u.å.) viser til at programmet er evidensbasert. Dette er på grunnlag av studien gjennomført av Neumer et al. fra 2018. I denne studien kommer det også frem at programmet er basert på Lazarus' teori om stressmestring og psykisk helse (Neumer et al., 2018). Som en konklusjon av studien, viser Neumer et al. (2018) at Zippys Venner kan sees på «som et tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt på økt mestring for elevene, bedre skolemiljø, akademiske prestasjoner og reduksjon av mobbing».

## 3.0 Metode

I metodekapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å utforske problemstillingene. Metodene jeg har brukt skal presenteres sammen med hvordan jeg har samlet inn data og analysert disse. Til slutt nevnes det noen etiske refleksjoner rundt metodevalgene.

Tabell 1 - oversikt over metodiske valg

<b>Tema</b>	Implementering av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema på 1. trinn.
<b>Metode</b>	Kvalitativ metode med semistrukturert intervju.
<b>Data</b>	Lydopptak og transkripsjon.
<b>Utvalgs-kriterier</b>	Kontaktlærer på 1.trinn. Både nyutdannede og erfarne lærere. Fra skoler lokalisert både landlig og mer urbant.
<b>Utvalg</b>	5 kontaktlærere på 1. trinn, fordelt over 2 skoler.
<b>Analyse-metode</b>	Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)



### **3.1 En kvalitativ metodetilnærming**

Det finnes flere tilnærminger innenfor kvalitativ metode. Eksempler på tilnærminger er spørreskjema, intervju og observasjon (Fangen, 2022). I denne anledning vil det være mest hensiktsmessig å ta i bruk intervju som metode. Smith et al. (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med et formål. Formålet er å få en fyldig beskrivelse og drøfting av problemstillingene. Jeg ønsket å finne ut informantenes erfaringer rundt folkehelse og livsmestring. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å fremheve viktigheten rundt folks erfaringer, og å produsere mer kunnskap. Ved å studere informantenes erfaringer og tanker, vil vi kunne få en større forståelse rundt temaet, og mer kunnskap om hvordan det tverrfaglige temaet blir implementert inn hos førsteklassingene. I arbeidet om å studere en persons erfaringer og tanker rundt et tema, blir det ofte aktuelt å bygge intervjuet på fenomenologisk teori. Fenomenologien sett i syn av denne studien blir presentert i kapittel 3.5.1.

#### **3.1.1 Semistrukturert intervju**

Det finnes flere måter å gjennomføre et intervju på. Da jeg skulle utforske læreres erfaringer rundt folkehelse og livsmestring, ble det tenkt at et semistrukturert intervju kunne være relevant. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om det semistrukturerte livsverdenintervjuet. De beskriver begrepet livsverden som hvordan man selv opplever verden i hverdagslivet. Det jeg ønsker å finne ut fra intervjuene, er hvordan lærere tar i bruk folkehelse og livsmestring i skolehverdagen til elevene. Ved å spørre om deres erfaringer og tanker rundt dette temaet, får man altså innsikt i hvordan deres livsverden rundt undervisning i folkehelse og livsmestring er.

Et semistrukturert intervju skal verken være et lukket eller et helt åpent intervju. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det i et semistrukturert intervju gjerne brukes en intervjuguide som bestemmer tema for spørsmålene, i tillegg til å gi forslag til type spørsmål. De skriver videre at det burde komme frem både fakta og mening i semistrukturerte intervju. Lærerne bør derfor kunne svare på hva de faktisk gjør rundt undervisningen, som vi ser på som fakta, samtidig som de deler sine meninger og tanker rundt temaet og undervisningen.

## **3.2 Forskningsetiske vurderinger**

I denne studien samlet jeg inn opplysninger med hjelp av informanter. Jeg måtte derfor melde inn prosjektet mitt til SIKT. Ved hjelp av meldeskjemaet til SIKT, ville jeg først kunne planlegge innsamling og bruk av personopplysninger i prosjektet. Jeg kunne da også ivareta personvernet til de jeg forsket på og om, og vise at prosjektet mitt er i tråd med reglene for personvern. Det er veilederen min står som prosjektansvarlig på meldeskjemaet.

Som et vedlegg til søknaden, ble det utarbeidet et utkast til en intervjuguide. Dette er for at SIKT skulle kunne se hva slags informasjon jeg ønsket fra informantene. Samtidig måtte jeg også ha klart et informasjonsskriv til informantene jeg ønsket å samle data fra. Dette skrevet ga informanten informasjon om hvordan jeg blant annet ønsket å intervju dem, at det er frivillig, og hvilke rettigheter de har i rollen som informant. Alle dokumenter og beskrivelser av prosjektet ble godkjent av SIKT i forkant av intervjuene (se vedlegg 3).

## **3.3 Utvalg og rekruttering**

Utvalget for denne studien ble nøye og strategisk valgt ut fra hvem som på best mulig måte kunne svare på oppgavens problemstilling. Jeg laget derfor noen utvalgsriterier. Det første kriteriet var at det skulle være en kontaktlærer på første trinn. Grunnen til at jeg ville intervju en kontaktlærer, er for at det er disse som tilbringer mest tid sammen med elevene, og de som får det overordnede blikket av undervisningen og læringsmiljøet i klassen. Det er også disse som står for valgene om hvordan elevene skal bli introdusert for tema som problemstillingen spør om. Det andre kriteriet var at jeg fant kontaktlærere som både er nyutdannet, og som kun har jobbet med LK20, i tillegg til kontaktlærere som har jobbet med overgangen fra LK06 til LK20. Dette er ikke en sammenligningsstudie, men det kan være interessant å se eventuelle vesentlige forskjeller på nyutdannede og erfarne lærere. Kan erfaringene rundt for eksempel mangler i LK06, være til hjelp for de erfarne lærerne, eller kan det å kun ha jobbet med LK20 gjøre arbeidet enklere for de nyutdannede? Det vil samtidig ikke bli lagt for mye fokus på dette, da sammenligningsgrunnlaget med kun fem informanter hadde blitt for tynt.

Hovedkriteriet er at alle informanter er kontaktlærere på 1. trinn våren 2023, for å vite med sikkerhet at de skal ha en form for erfaring rundt det å bruke folkehelse og livsmestring i skolehverdagen i forbindelse med førsteklassinger.

Smith et al. (2009) skriver om informanter, og deres plass i studiet. De skal velges med omhu, og med formålet om å gjøre oppgaven rikere. De nevner at det er vanlig å bruke en nokså

homogen gruppe av informanter. Denne oppgaven tar for seg kontaktlærere på førstetrinn, og dette vil kunne ses på som en nokså homogen gruppe. Samtidig har jeg også valgt å intervju to kontaktlærere på en urban, større skole, og tre kontaktlærere på en mer landlig og mindre skole. Dette er av både praktiske grunner, men også for at jeg ønsker at det ikke blir en for homogen gruppe (f.eks. kun lærere fra en og samme skole). Det kan være interessant å flytte blikket litt over mellom skoler, for å se hva som gjøres av forskjellige folk på forskjellige steder.

### **3.4 Beskrivelse av intervjusituasjonen**

#### **3.4.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden bestod først av et lite avsnitt som introduserer problemstillingen og de to forskningsspørsmålene for oppgaven. Dette var for å presentere hva jeg helt konkret ønsket å finne ut av. Deretter kom en tabell med ti hovedspørsmål for intervju. Disse spørsmålene ble utformet slik at man først får et innblikk i informantens lærererfaringer. Deretter ble det spurt om hvordan temaet er blitt introdusert og jobbet med på skolenivå, og deretter individuelt. Videre kom det spørsmål om hvordan læreren jobber med selve implementeringen av temaet i sin undervisning, og om de aktuelle områdene innenfor temaet. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om konkrete erfaringer rundt undervisningssituasjoner, og eventuelle tips læreren ville gitt til andre innenfor dette arbeidet. Intervjuguiden er vedlagt i Appendix.

Hvert hovedspørsmål har mellom ett og tre oppfølgingsspørsmål. Ved å utarbeide en intervjuguide, vil jeg få en strukturert oversikt over spørsmål som skal stilles. Det åpner også for et semistrukturert intervju, hvor jeg kommer til å stille alle informantene de samme spørsmålene. Samtidig avhenger oppfølgingsspørsmålene av hvordan informantene svarer, og på grunn av ulike erfaringer så vil ikke svarene og oppfølgingsspørsmålene være like.

Litteraturen anbefaler å gjennomføre et pilot-intervju før de virkelige intervjuene for å kunne kvalitetssikre de påfølgende intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fikk ikke muligheten til å gjennomføre et pilot-intervju i denne studien. Spørsmålene i intervjuguiden ble likevel nøye valgt ut, og tenkt gjennom før de ble stilt på det første intervjuet. Jeg øvde meg selv på å stille spørsmål, og ta tiden på hvor lang tid et hvert intervju ville ta. Dette ga en estimert tid på rundt 45 minutter per intervju. Det første gjennomførte intervjuet ble på 42 minutter. Denne erfaringen kan tyde på at jeg likevel var godt forberedt til intervjuet.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene tok plass, mottok jeg samtykke fra informantene til forskningen. De signerte i et informasjonsskriv (se vedlegg 2), hvor det forekom mye relevant og nyttig informasjon i forkant av intervjuet. På denne måten fikk informanten innsyn i hva intervjuet dreiet seg om, og hvordan det skulle foregå. Samtykkeskjema er noe som setter informantenes rettigheter sentralt og beskyttet i innsamling av data. Ved å få et informasjonsskriv, vil informantene få muligheten til å skrive under på samtykke. Dette gir dem en større trygghet, og sikkerhet om at informasjonen holdes anonym og blir respektert slik den skal.

Intervjuene ble gjennomført ved personlige møter ved arbeidsplassen til informantene. Creswell & Miller (2010) forklarer at om informantene sitter i velkjente lokaler, kan det gi tryggere rammer for intervjuet. Informasjonen skulle samles inn via lydopptak. Etter anbefalinger fra andre masterstudenter, ble det brukt en app som er utviklet av Universitetet i Oslo, «Diktafon». Appen sender lydopptaket kryptert til nettskjema.no. Der får jeg tilgang til opptakene, som jeg transkriberer og sletter så fort jeg ikke har bruk for dem mer. Jeg undersøkte informasjon om appen og nettsiden før jeg tok det i bruk, for å forsikre at det var et trygt verktøy, og at det sikrer opplysningene på riktig måte. UiO har sammen med SIKT informert om retningslinjer for personvern i nettskjema (Universitetet i Oslo, 2018). Dette gjør meg sikker på at ikke bare de følger retningslinjer, men at det også er krav til at jeg selv skal følge dem, for å kunne ta i bruk deres verktøy.

Før jeg startet lydopptak, informerte jeg om hvordan appen og nettsiden funket, og at alt blir lagret kryptert og anonymt. Jeg lagret opptakene som «info1», «info2» også videre. For meg var det ikke nødvendig med mer detaljerte titler, da jeg naturligvis husket hvem jeg intervjuet først og sist. Den grove strukturen for intervjuet kan en se i intervjuguiden (se vedlegg 1). Måten spørsmålene er organisert på, er ikke tilfeldig. Intervjuet starter med spørsmål om hvor lang erfaring lærerne har i stillingen sin. Dette er både for å forstå bakgrunnen til informantene, men også for at intervjuet skal starte med et spørsmål som de lett klarer å svare på. Jeg fokuserte på at informantene skulle få god nok tid til å tenke over svarene, og at de ikke skulle oppleve intervjuet som stressende. Spørsmålene gikk over til «hva tror du»-spørsmål om relevant teori for forskningen.

Deretter fikk informantene se en utskrift fra Utdanningsdirektoratet. På arket stod de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring. Dette var oppklarende for flere informanter, da

noen av disse områdene allerede var blitt nevnt, og at flere kjente dem igjen. Det ble også ofte stilt forskjellige oppfølgingsspørsmål, alt etter hva informantene svarte. Kvale & Brinkmann (2015) skriver om det å utvide interessante sider rundt det informantene forteller. Derfor ble det vurdert jevnlig underveis i intervjuet om oppfølgingsspørsmålene var relevante for det informanten fortalte om. Det kunne også hende at informantene snakket seg bort i andre tema rundt læreryrket. Jeg avbrøt dem ikke, i tilfelle det ble relevant for forskningen likevel. Jeg prøvde heller å lede dem inn på tema igjen, ved nye oppfølgingsspørsmål. Etter flere teoretiske spørsmål, ble intervjuet avsluttet med spørsmål som går over til deres erfaringer og tanker igjen. Da fikk de komme med tips de selv tenkte var gode i arbeidet rundt folkehelse og livsmestring. Dette ble særlig interessant, da det var flere likheter rundt svarene til lærerne, men samtidig vesentlige forskjeller også.

### **3.5 Analytisk tilnærming**

Denne studien tar i bruk Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) for å analysere data. På norsk blir den kallet en fortolkende fenomenologisk analyse. Målet med analysen er å finne fellestrekk/mønstre og kontraster som gir oss ny innsikt. I dette tilfellet vil derfor IPA være en effektiv analysemetode å bruke, for å sammenligne og bearbeide datamateriale. Dette vil gi oss en ny innsikt i hvordan en gruppe lærere tenker, mener og har erfart. Analysen består av flere steg, hvor de siste stegene inkluderer at man går frem og tilbake mellom de forskjellige intervjuene for å kunne kartlegge alle detaljert. Måten jeg har tolket disse stegene på er 1) lesing av datamateriale, 2) ta relevante notater, 3) dele opp transkriberingene i tema, 4) sortere og systematisere temaene, 5) gå videre til neste datamateriale (neste intervju), 6) undersøke mønstre på tvers av datamateriale (Smith et al., 2009). Det finnes også flere steg i IPA, men Smith tar for seg de seks første, og på grunn av forskningens omfang, vil det ikke være relevant å gå videre på de neste stegene.

Smith et al. (2009) skriver at IPA retter oppmerksomheten mot informantenes forsøk på å fremstille sine erfaringer. I den forstand, blir det relevant å nevne fenomenologien som en faktor i studien.

#### **3.5.1 Fenomenologi**

Fenomenologi tar for seg filosofien om menneskers opplevelser (Smith, 2009). Den tar utgangspunkt i hva som betyr noe for oss, og hvordan vi opplever verden rundt oss.

Fenomenologien kan hjelpe oss med å forstå andres livserfaringer. Noon (2018) skriver at

dette skjer ved å være oppmerksom rundt menneskers bevissthet på deres tanker, følelser og minner. I denne studien fikk informantene muligheten til å fortelle om deres erfaringer rundt folkehelse og livsmestring. I et intervju på ca. 45 minutter, fikk jeg en indikasjon på hvilke følelser informantene også har rundt temaet. Jeg leste kroppsspråket, så på konteksten av hva de fortalte, og hvordan de selv stilte seg til det. Informantene ble også stilt oppfølgings spørsmål, slik at de fikk muligheten til å utdype seg om meningene sine, og fortelle om konkrete erfaringer rundt det de har opplevd. Totalt sett får vi da et innsyn i hvordan denne personen opplever folkehelse og livsmestring, i tillegg til deres erfaringer rundt temaet, sett i lys av deres stilling i skolen, i tillegg til deres egne interessert rundt læreplanen. Jeg så hvor forskjellige funnene var fra de forskjellige informantene, til tross for samme utgangspunkt av spørsmål til intervjuene. Det er fenomenologien som er med på å gjøre de vesentlige forskjellene, noe som igjen fører til aktuelle funn. Det er nettopp det som gjør at fenomenologien er verdt å nevne som en faktor i studien.

### **3.5.2 Hermeneutikk**

På samme måte som fenomenologien, er også hermeneutikken relevant. Smith (2009) viser til at hermeneutikk handler om det å tolke tekster. Han forklarer at sammenhengen mellom fenomenologien og hermeneutikken, er filosofen Heidegger, som jobbet rundt begge ideologiene.

For denne studien er hermeneutikken relevant i den forstand at all teoretisk forankring er tolket av meg, og rettet inn mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det vil ikke bety at det teoretiske er endret på for studiens skyld, men at det heller er selektivt valgt ut for å kunne støtte min analyse av intervjuene, på en mest mulig hensiktsfull måte. Når det teoretiske grunnlaget tas med i kapittel 4 om resultater og diskusjon, kommer det frem hvordan jeg har tolket teorien, og ser det opp mot de analyserte resultatene fra intervjuene.

## **3.6 Analyseprosessen**

### **3.6.1 Transkribering av datamaterialet**

Smith et al. (2009) anbefaler å transkribere tett etter selve intervjuet. Dette er på grunn av viktige momenter som kanskje forsvinner i lydopptak-formatet. Det kan være kroppsspråk, handlinger og lignende, som kan gi en større forståelse rundt det som blir sagt i intervjuet. Ved å transkribere i nær tid etter intervjuet, kan en da notere seg ned eventuelle ting som også blir vesentlige for å forstå konteksten i det informantene svarer.

For å kunne transkribere så nøyaktig som mulig, var det viktig at lydopptaket var av god kvalitet, og at lydfilen i det hele tatt var brukbar. Dette ble testet på forhånd, ved å lage et prøveopptak i «Diktafon»-appen, som jeg fant frem i Nettskjema. Da testet jeg lyden nært og lenger borte, for å kartlegge hvilken avstand som var mest gunstig under de faktiske intervjuene. Da intervjuet bare inneholdt meg og en informant, så ville lyden være god nok uansett hvor jeg la appen mellom oss, med tanke på en naturlig avstand, for eksempel over et møtebord på 1-2 meters dybde.

Transkriberingen ble gjort i Microsoft Word, der alle intervjuene ble delt opp i egne dokumenter. Også her ble dokumentene lagret som for eksempel «info1», slik som i lydopptakene. Disse dokumentene ble deretter ført inn i analyseverktøyet NVivo. Dette programmet kan effektivisere prosessen ved analyser (Universitetet i Stavanger, 2020). I dette tilfellet hjalp det med å strukturere de transkriberte intervjuene, slik at det da igjen ble både mer effektivt og oversiktlig å analysere datamaterialet. For å strukturere intervjuene, ble det laget koder som jeg brukte på tvers av de forskjellige dokumentene. Et eksempel på en kode var for eksempel «tidsbruk», der lærerne snakket om hvor mye tid de brukte på planlegging og utforsking av temaet. Et annet eksempel er at jeg laget koder på alle de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring, for å se mengden av hvilke som ble oftest nevnt av informantene. På denne måten kunne jeg tydeligere se på tvers av intervjuene, hva er det lærerne vektlegger mest i arbeidet med folkehelse og livsmestring, hva er det de bruker mest tid på også videre.

Når en skal transkribere lydopptak fra fem forskjellige informanter, er det noen valg en må ta på forhånd, for å sikre at alle intervjuene blir transkribert på samme måte. For det første, ble transkriberingen tilpasset til en felles og standard ortografi, som i dette tilfellet ble norsk bokmål. Da informantene hadde forskjellige dialekter, ville det å transkribere alle i bokmål, anonymisere dem enda mer. Det ble også enklere å kode, da begrepene og ordene ble skrevet på samme måte, noe som gjorde det lettere å søke opp ord på NVivo. Jeg valgte også å utelukke handlinger og kroppsspråk, da det kun ble notert ned underveis ved noen steder, og at disse handlingene ikke hadde så mye betydning for det som faktisk ble sagt. For å lettere kunne lese intervjuene, og faktisk fokusere på de viktige erfaringene og tankene som kom frem, var det også valgt å utelukke pauseord, som for eksempel «ehm». I tilfeller der informantene virker usikre, har de også fortalt det med ord, så dette kommer frem på andre måter enn pauseord eller nøling. Det er heller ikke tatt med utsagn fra informanter der de

virker usikre på noe. Da er heller materialet poengtert som noe usikkert. Det ferdig transkriberte datamaterialet utgjorde 31 sider med tekst.

Når alle intervjuer var ferdig transkribert, ble lydopptakene slettet fra Nettskjema. På grunn av den grundige transkriberingen, var det ikke nødvendig å ta vare på dem, da alt var å finne i dokumentene.

### **3.6.2 Analyse**

For å analysere data og arbeide fram kategorier gikk jeg grundig gjennom de seks stegene i IPA: 1) lesing av intervjuene 2) kodet alle små tema i materialet 3) arbeide frem større tema på bakgrunn av kodene 4) så etter forbindelser mellom temaene 5) gjentok neste intervju og 6) til slutt finne mønster på tvers av intervjuene. Videre blir det presentert en mer detaljert utredning for hvordan jeg forankret de seks stegene inn i mitt datamateriale fra intervjuene.

Det første steget i analysen, var å lese over de fem intervjuene som nylig hadde blitt transkribert. Jeg leste først over alle fem, før jeg leste alle en gang til på nytt med de andre intervjuene friskt i minnet. Dette gjorde at jeg allerede nå kunne se likheter og ulikheter mellom intervjuene, som hadde noe å bety for de fremtidige kategoriene som ble laget.

Etter gjentatte lesinger, gikk jeg videre til steg to, som handler om å kode alle små tema i intervjuene. Dette ble gjort i det allerede brukte analyseverktøyet NVivo. Her åpnet jeg de forskjellige intervjuene som filer, og streket under alle ord og utsagn som jeg mente skilte seg ut, eller som jeg så verdi av for problemstillingen. Dette ble totalt 34 koder. Noen av kodene ble kun understreket i en eller ett par intervjuer, mens andre tok for seg svar som gikk på tvers av alle intervjuene. Selv om jeg visste at jeg senere i analysen skulle gå tilbake på tvers av intervjuene, ville jeg likevel gjøre dette spesielt i dette steget. Når jeg hadde laget et par nye koder i et intervju, gikk jeg tilbake til de andre intervjuene for å se over om det kunne være relevant å kode rundt samme spørsmål. Dette var det mest tidskrevende steget i min analyse, da det gikk ned på ordnivå i intervjuene. Jeg ville heller ikke at viktige poeng eller erfaringer skulle gå til spille. Eksempler på koder som jeg laget var «Fordeler», «Lærerens arbeid», «Tid», «Psykisk helse». Kodene gikk altså på tvers av hva de ordrett sa, men også som kategorier av for eksempel hvilke erfaringer de fortalte om.



I det tredje steget laget jeg større grupperinger som jeg kunne putte de forrige kodene inn i. For eksempel puttet jeg «Psykisk helse» inn under det større temaet «Aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring». Alle de aktuelle områdene fra Utdanningsdirektoratet ble nevnt på en eller annen måte gjennom alle intervjuene, så da kunne alle de falle inn under dette temaet. Et annet overordnet tema var «Forklaringer» hvor alle koder som blant annet «Lærerens arbeid», «Lærerens mening», «Lærerens definisjoner» falt inn under. Ved å sortere kodene inn i større grupper, ble hele analysen mer oversiktlig og enklere å se helheten til.

Videre undersøkte jeg om det kunne være forbindelser mellom de forskjellige temaene i steg fire. Her prøvde jeg meg frem gjennom ulike måter. Blant annet skrev jeg alle kodene og temaene ned på et ark foran meg, og begynte å lage tankekart. Tankekartet hjalp meg med å se forbindelser mellom for eksempel «Tid» og «Lærerens arbeid», og mellom «Lærerens arbeid» og «Livsmestringsprogram». Det kan ha vært koder som ble nevnt forskjellige tidspunkt i intervjuet, men som kan ha vært grunner eller påvirkningsfaktorer til andre koder. I dette steget kunne jeg begynne å se starten på kategoriene som senere er presentert som funn.

I det femte steget skulle jeg få et større overblikk på tvers av de forskjellige intervjuene. Med tanke på at jeg allerede hadde kodet på tvers av intervjuene, så ble arbeidet i dette steget litt mindre. Samtidig kunne jeg nå gå tilbake til å se hva som ble sagt i de ulike intervjuene, og prøve å danne meg et syn på hva de ulike lærerne kunne bidra med i studien, hver og én.

I det siste steget, så jeg etter diverse mønstre som gikk over de fem intervjuene. Noen mønstre var allerede tydelige, for eksempel lignende svar fra informantene som jobbet samme sted. Et eksempel på dette, var at livsmestringsprogrammet Zippys Venner ble brukt som svar i mange av spørsmålene hos informantene som jobbet med dette programmet. Dette så jeg på som naturlig når programmet de bruker er en stor del av det arbeidet de gjør rundt livsmestring. Jeg tolket dette på den måten at det styrket validiteten til intervjuene. Det fører oss videre til refleksjoner rundt reliabilitet og validitet.

### **3.7 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet kan forstås som forskjellige sider av studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir derfor nødvendig å inkludere disse begrepene i min studie, men med mine refleksjoner rundt dette, i sentrum.

### **3.7.1 Reliabilitet**

Kvale & Brinkmann (2015) knytter reliabilitet opp mot de mer hverdagslige ordene troverdighet og pålitelighet. De ser også reliabilitet opp mot konstruksjonen av intervjuet, for eksempel ved ledende spørsmål. I alle de fem intervjuene, ble det kun stilt åpne spørsmål. Dersom et spørsmål ble stilt ledende, var det mer for å få en bekreftelse på hva informanten forklarte. En situasjon som dette kunne være dersom jeg spør om utfordringer ved arbeidet rundt folkehelse og livsmestring, og intervjuene kunne begynne å forklare rundt en travel hverdag. Da kunne jeg be om en bekreftelse på at om tid var sett på som en utfordring. Dette skjedde kun ett par ganger i intervjuene. Ellers i intervjuet, var det åpent for at informantene skulle forklare og fortelle selv. Dette fikk jeg bekreftet da jeg transkriberte intervjuene, da informantene tok forskjellige retninger, alt etter hvilke meninger og erfaringer de fortalte om. De var alle engasjerte i det de fortalte om, enten det handlet om positive opplevelser eller diverse kritikk som kom frem. Reliabilitet handler også om hvorvidt jeg har gjengitt resultatene på en reliabel måte. Jeg leste blant annet intervjuene flere ganger for å bli kjent med data og forstå hva de prøvde å si. For å trekke inn ordene som Kvale & Brinkmann (2015) nevnte, kan man oppsummert si at informantene fremstår som pålitelige, og at intervjuene oppleves som troverdige.

### **3.7.2 Validitet**

Også validitet blir brutt ned til hverdagslige ord av Kvale & Brinkmann (2015). De velger å forklare validitet som «[...]en uttalelses sannhet, riktighet og styrke» (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskriver de at validitet har å gjøre med om man undersøker det man faktisk skal undersøke. De legger også vekt på at jeg som forsker skal fortolke intervjuene logisk. Det er flere steder i studien hvor man kan diskutere rundt validitet. Om man ser på perioden før intervjuene, ble det arbeidet grundig med å utarbeide relevante og gode spørsmål i en intervjuguide. Disse spørsmålene var essensielle for studien, da det i hovedsak er disse som skal kunne gi meg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Dette tolker jeg som en bekreftelse på validitet allerede før intervjuene.

Informantene fikk også grundig informasjon om forskningen før de fikk mulighet til å takke ja eller nei til å delta. Det ville ikke vært naturlig å delta dersom en ikke hadde noe tanker eller erfaringer rundt temaet det skulle intervjues om. At informantene skulle ha kunnskap rundt folkehelse og livsmestring, var ingen krav, og forskjellene mellom dem var mer en interessant

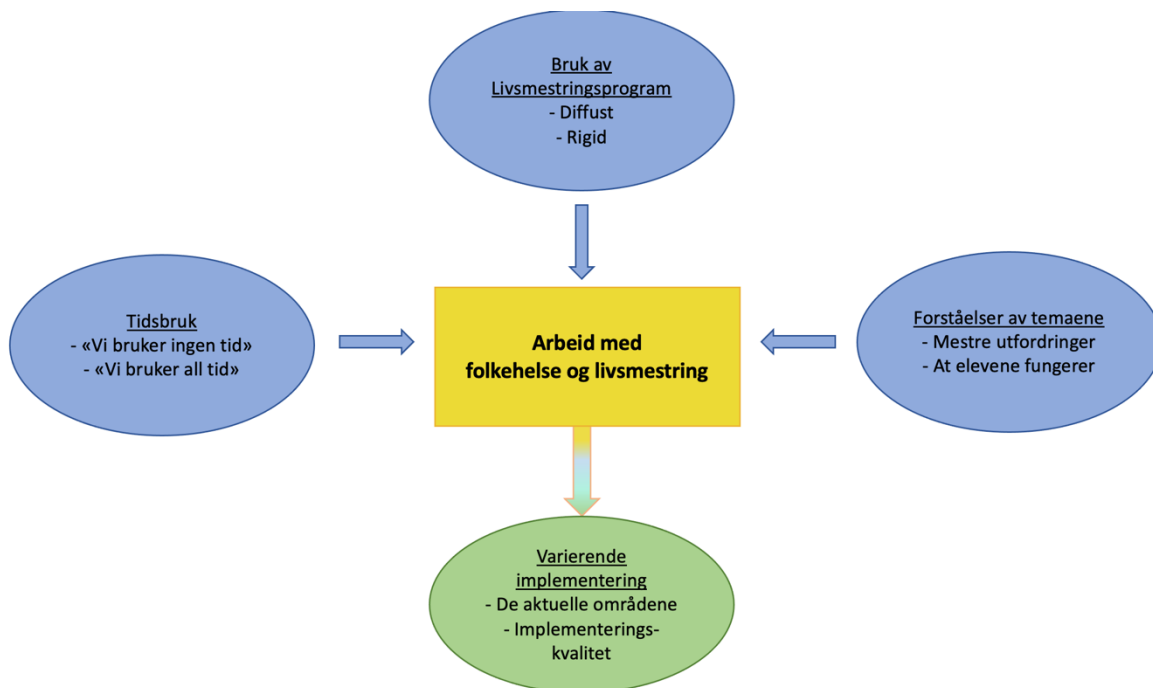
observasjon. Da intervjuene skulle ta for seg et mer fenomenologisk perspektiv, vil jeg også påstå at dette viser validitet.

I forrige kapittel kom det frem at flere informanter svarte det samme i intervjuene. Hadde svarene fra informantene vært totalt ulike når det gjelder en konkret ting som for eksempel livsmestringsprogrammet Zippys Venner, så kunne validiteten virket tvilsom. Samtidig brukte informantene mange av de samme fagbegrepene rundt programmet, og jeg forstod det slik at alle hadde den samme tolkningen av hva programmet gikk ut på. For eksempel nevnte alle at Zippys venner handler om «anerkjennende kommunikasjon». Dette viser styrke overfor at de alle har samme forståelse av samme program.

Det er også relevant å nevne at til tross for at jeg faktisk undersøkte det som var planen å undersøke, så kom det frem flere andre funn. Det var funn som kom uventet, eller som jeg ikke hovedsakelig var på jakt etter. Noen av disse funnene får likevel en plass i denne studien, da jeg ser på det som betydelig at informantene nevner andre faktorer enn det som jeg undersøkte. Med tanke på det fenomenologiske perspektivet, så er det viktig å forstå informantenes erfaringer og tanker rundt temaet. Ikke bare rundt svarene jeg ønsket å få svar på, men som et mer helhetlig bilde. Alt jeg fant ut gjennom den nevnte undersøkningen, og informantenes erfaringer som ble til ekstra funn, blir presentert i det følgende kapitlet.

## **4.0 Resultat og diskusjon**

Resultatene for denne studien ble utviklet gjennom IPA-analysen, og de tilhørende seks forskjellige stegene. Resultatene blir presentert nedenfor, og er blitt systematisert som fire overordnede kategorier (se modell).



*Modell 1 - Resultatene delt inn i 4 kategorier*

Den første kategorien er tid, hvor spesielt to funn skilte seg ut, da de er særlig motstridende. Denne kategorien har jeg kalt Tidsbruk. Lærere mener at de enten ikke jobber noe spesielt med implementering av folkehelse og livsmestring, samtidig som de forteller at de egentlig jobber med det hele dagen.

Den andre kategorien omhandler ulike forståelser lærerne hadde rundt folkehelse og livsmestring. Hva innebærer folkehelse og livsmestring egentlig, og hvordan ordnes det slik at alle har samme oppfatning rundt dette arbeidet? Denne kategorien har fått navnet Forståelser av temaene folkehelse og livsmestring.

Et annet viktig tema som kom fram gjennom analysene var bruk av livsmestringsprogram. Her finnes det mange forskjellige program, og det er varierende hvordan de ble brukt. I mine resultater ble det nevnt to forskjellige program, hvor det ene virket løst og diffust, mens det andre kunne oppleves mer rigid, og tok nesten overhånd over alt som dreide seg om folkehelse og livsmestring. Denne kategorien har jeg gitt navnet Bruk av livsmestringsprogram.

Den siste kategorien er kalt for Variierende implementering. Det kan sees på som en oppsummering av de forskjellige funnene. Her blir det diskutert rundt hvorfor

implementeringen av folkehelse og livsmestring, virker varierende. Hvordan påvirker de aktuelle områdene dette, og i hvor stor grad er implementeringskvaliteten rundt dette arbeidet.

I de neste delkapitlene vil funn og resultater bli presentert, samtidig som de også blir drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget. For å opprettholde anonymiteten er de fem forskjellige informantene navngitt som tall fra 1 til 5. Det kan også være nyttig å vite at informant 1 og 2 er lærere i en urban skole ved et tettbygd strøk, mens informant 3,4 og 5 er lærere i en skole som er plassert mer landlig, med færre elever.

## **4.1 Tidsbruk**

Et ord som ble mye pratet om i intervjuet, var tid. Dette var delvis på grunn av spørsmålene (se intervjuguide), men også fordi at informantene hadde mye å si rundt tidsbruken for implementeringen av folkehelse og livsmestring. I kapittel 2.4.3 ble det vist til utfordringer ved arbeid med livsmestring (Ekornes, 2018). Her var en av de fem nevnte utfordringene tid og prioriteringer. Det er altså da allerede påvist at flere lærere kjenner at tiden ikke strekker til i dette arbeidet. Det er vesentlig å påpeke at spørsmålene ikke ble stilt med tid som en utfordring. De ble spurt objektivt, noe som resulterte i flere forskjellige svar.

### **4.1.1 «Vi bruker ingen tid på å prate om folkehelse og livsmestring»**

Synet på tidsbruk er tvetydig i denne studien. På den ene siden fortalte informantene om at tiden ikke strakk til. Det kunne være til oppgaver som det å sette seg inn i ny læreplan, planlegging av undervisning med den nye læreplanen i baktankene, eller det å gjennomføre undervisning hvor man har folkehelse og livsmestring i sentrum. Informant 5 beskriver: «Vi bruker lite tid på dette. Samtidig så tenker jeg at vi gjør mye av dette uten at vi har satt det i system. Det er jo egentlig litt dumt.» Fem av fem informanter svarte at de ikke lenger bruker planleggingstid på å prate om de nye temaene i læreplanen. De poengterte at dette ble det brukt mer tid på før den nye læreplanen ble iverksatt. Det kan jo derfor diskuteres rundt prosessen ved en implementering. Dette kan sees opp mot Meyers et al. (2012) sine fire faser i implementeringsarbeidet, hvor det påpekes at det er spesielt viktig med refleksjon og felleskap etter gjennomførelsen. Dette er for å kunne få erfaringer selv, og dele disse med fellesskapet slik at man kan lære av hverandre. Spørsmålet er når dette skal skje. Når har lærere opplevd nok erfaringer til å kunne dele noe med andre, og hvor lenge etter implementeringen skal man vurdere det nye arbeidet som er blitt gjort?

Den nye læreplanen ble innført høsten 2020. Det er i dag snart tre år siden. Implementering tar tid, men det kan jo vurderes om det allerede burde blitt tatt opp i fellesskap, og åpnet for deling av kunnskap og erfaringer. Ut fra svarene til informantene, er det ingen spor av et slikt felles arbeid. Informant 1 fortalte: «Jeg tror ikke vi har snakket om det i det hele tatt dette året, så det er jo litt dårlig. Jeg føler at det burde være et årlig kurs eller et eller annet om det, bare for å få det frisket opp». Ved å fortelle at hen synes det var dårlig, og ønsker kurs rundt det, kan tyde på en viss motivasjon for folkehelse- og livsmestringsarbeid. Samtidig svarer samme informant at som nyutdannet, strekker ikke tiden til å undersøke alt rundt den nye læreplanen. Informanten poengterer likevel fordelene av å være nyutdannet, da det har for det meste vært den nye læreplanen som har vært i sentrum av alle forelesninger gjennom utdannelsen. Planlegging med den nye læreplanen i tankene vil nok derfor kunne være mer naturlig for en nyutdannet, enn erfarne lærere som har arbeidet gjennom en eller flere andre læreplaner. På en annen side kan en erfaren lærer som har gått gjennom et læreplansskifte fra tidligere av, ta med seg tidligere erfaringer fra læreplanarbeidet. Det kan bli overveldende for en nyutdannet med alt det nye som skal inn i en jobbhverdag, så de gode erfaringene kan komme godt med i perioder som dette.

Det er vesentlig å nevne at det fantes en usikkerhet i svarene til flere av informantene rundt spørsmålet om tidsbruk rundt forarbeidet til Kunnskapsløftet 2020. Det er mellom tre og fire år siden dette arbeidet generelt sett startet rundt om på barneskolene (Utdanningsdirektoratet, 2021a), noe som kan gjøre det vanskelig for noen å huske tilbake. Om det var to timer som var satt av i fellestiden på skolen, eller om det var flere møter over uker. Det som likevel er et faktum, er at dersom det hadde blitt jobbet godt nok med, så hadde ikke denne usikkerheten vært til stede. Da kan det også tenkes at lærerne var mer klar over hva folkehelse og livsmestring inneholdt, og gikk ut på. Informantene beskrev at det var et omfattende arbeid å sette seg inn i en ny læreplan, og spesielt rundt tidsperioden den skulle bli iverksatt.

Informant 2 forklarer at hen ikke har fått vært med på et forarbeid til læreplanen i det hele tatt. Dette er på grunn av hen var tatt ut i permisjon i perioden før læreplanen ble iverksatt. Når hen kom tilbake fra permisjon, brøt Covid-19 ut i Norge. Dette førte til at prioriteringene i skolen ble flyttet over på digitale verktøy som gjorde det mulig å ha hjemmeskole, og etter hvert strenge smittevernregler når skolene begynte å åpne igjen. Barneskolene i Norge hadde generelt sett en uforutsigbar skolehverdag fra mars 2020 til våren 2021 (Nøkleby, 2021). Dette er en lang periode hvor også lærerne blir påvirket, og er nødt til å tenke alternativt.

Læreplanen skulle implementeres i skolen midt i perioden av den uforutsigbare skolehverdagen, altså høsten 2020. Det at det skulle komme en pandemi, kunne ingen forutse, og læreplanen har vært planlagt i flere år i forveien. Skolene ble derfor nødt til å gjøre det beste ut av situasjonen. Spørsmålet er hvordan de enkelte skolene faktisk har gjort det, og tatt opp tråden igjen om at det faktisk ble innført en ny læreplan oppi alt som foregikk.

I tilfellet til informant 2, er hen nødt til å sette seg inn mer individuelt i hva som ligger i den nye læreplanen. I følge Durlak (2015), er det viktig at ledelsen tilrettelegger og skaper tid og rom for implementeringsarbeidet. Det er ikke noe den enkelte læreren skal stå ansvarlig for selv, og det blir da viktig at man har noen kompetansedriverne (Bertram et al., 2015) ved skolene. Kompetansedriverne kan hjelpe med å dele kunnskapen videre til de ansatte, og sikre at det kollektivt er tilstrekkelig med kunnskap. Det kan også nevnes at de to andre driverne også spiller inn, da alle driverne er komplementære og påvirker hverandre.

#### **4.1.2 «Vi bruker hele dagen på å arbeide med folkehelse og livsmestring»**

Med tanke på det tvetydige synet på tidsbruk for studien, kan man se videre på den andre siden av saken. Det er uttalelser fra informanter om at arbeidet med folkehelse og livsmestring tar mye tid av skolehverdagen de har sammen med elevene. Når informantene ble spurt hvor mye tid elevene får i møte med folkehelse og livsmestring, kom det forskjellige svar, men alle svarene var i likhet med temaet oppfor, samkjørte. Informant 3 fortalte at «vi har det hele tiden i baktankene». Noe mer enn dette ble ikke presisert, så det kan også være uklart hva som faktisk er i baktankene. Informant 4 forklarte at «vi veileder elevene ganske mye. Så jeg føler elevene møter det hele veien. Både i fag, men også i oppførsel, da det er mye de skal lære». Her ser vi et eksempel på hva det brukes tid på, altså veiledning. På samme måte, forteller informant 2 at

*Vi bruker mye tid. Det handler om trygghet og at elevene skal få lov til å utvikle seg. Kanskje fordi at vi har fått et nytt team i år, og en god miks mellom erfarne og nyutdannede lærere, så jobber vi mer knyttet inn mot disse temaene nå enn før.*

I dette utsagnet blir det mer tydeliggjort hva som ligger i arbeidet som elevene møter. Denne informanten viser også hvordan sammensetningen av teamet preger arbeidet med folkehelse og livsmestring på en positiv måte. Informant 1 valgte å sette konkret tidsperspektiv og svarte

at «I løpet av en uke bruker vi kanskje gjennomsnittlig tre klokke timer på å prate om ting som inngår folkehelse og livsmestring».

Ut fra kapittelet om tidsbruk, kan det forstås som at elevene møter folkehelse og livsmestring i løpet av skolehverdagen, i større grad enn det lærere gjør fra skoleledelsen. På en måte kan vi se det som to motsetninger, som ikke trenger å henge sammen. Samtidig vil jo all kunnskapen lærere får rundt folkehelse og livsmestring, påvirke elevenes hverdag rundt temaet. Dersom kunnskapsnivået hos lærere spriker en god del, vil det også være tilfeldig hvilke elever som møter temaet i størst grad. Slike tilfeldigheter er som regel uønsket, da vi gjennom den nye læreplanen skal gi elevene et forutsatt skolehverdag, men samtidig med et sunt spillerom for lærere. I tillegg kan man sette spørsmålstegn til hvilken forståelse lærerne har til folkehelse og livsmestring, når de uttaler seg om at dette er arbeid de driver med hele dagen. Oppfatter informanten som sier dette, folkehelse og livsmestring på en annen måte enn læreren som sier at hen bruker tre timer i løpet av uken? I neste kapittel blir det sett på ulike forståelser rundt temaene folkehelse og livsmestring.

## **4.2 Forståelser av temaene folkehelse og livsmestring**

Gjennom intervjuene ble det tydelig at de fem lærerne har forskjellige forståelser for hva folkehelse og livsmestring går ut på. Noe de var samkjørte på, var at folkehelse dreide seg blant annet om fysisk og psykisk helse. Dette kan man se igjen i Kunnskapsdepartementets (2017b, s. 13) definisjon om folkehelse og livsmestring: «[...] skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse[...].» Utover dette, kom det frem ulike synsvinkler fra informantene når det gjaldt begrepet livsmestring. Livsmestring er som beskrevet i kapittel 2.1.2, et nytt begrep, som vi ikke har sett i skoleverket tidligere. Det kan være en av grunnene til at det finnes flere tolkninger av begrepet.

### **4.2.1 «Mestre utfordringer»**

I teorikapittelet om livsmestring, kom det frem at livsmestring handler om elevenes forståelse av mestring av livet, og ens evne til å håndtere utfordringer i hverdagen. Informant 3 beskriver at «Livsmestring er jo det å ha en god hverdag, og mestre dagligdagse utfordringer, både på skolen og hjemme». Dette kan ligne på det teoretiske synet for studien. Informant 4 oppfatter livsmestring som «hvordan du takler livet når du møter motgang». Det å takle livet i møte med motgang kan sammenlignes med det å mestre utfordringer.



Forklart på en annen måte, beskriver informant 1 livsmestring som «[...] hvordan man kan bygge en mer robust person og et robust samfunn hvor en har mennesker som tåler motgang, og det at livet er litt vanskelig av og til». Denne informanten ser forbi skolehverdagen, og ser et helhetlig bilde av elevens liv. Skolen har faktisk et samfunnsmandat, og skal danne elevene til gode og trygge samfunnsborgere. Det gjør at lærere også kan tenke litt lenger enn morgendagens utfordringer, og se mer på at det faktisk skal bli dannet robuste personer som skal takle livets senere utfordringer. Samme informant beskriver videre at det også «[...] handler om å bygge opp samfunnet, og at vi skal kunne snakke åpent om følelser og psykisk helse, som ikke skal bli sett ned på». Her blir det også pratet om samfunnets holdninger. At livsmestring ikke kun tolkes som det å mestre livet, men også danne seg holdninger om at det er sunt og viktig å snakke om psykisk helse.

#### **4.2.2 «At elevene fungerer»**

Andre informanter kom med et annet syn på livsmestring. I deres definisjoner kom det ikke beskrivelser av det å mestre utfordringer eller takle livet i motgang. Det betyr likevel ikke at disse informantene ikke er enige med de informantene oppfor, men det kan være interessant å se på ulikhetene i hva informantene vektlegger i definisjonene sine av livsmestring.

Informant 2 forklarer livsmestring som «[...] hvordan elevene har det. At de har det bra. At jeg legger opp til at de skal ha det bra og trygt, og at de respekterer hverandre. Dette er viktig å implementere i alle fag». Her går vi litt tilbake til overflaten av begrepet, altså det å få til livet. På samme måte beskriver informant 5 livsmestring som

*Det å se at elevene mestrer livet, at de fungerer og klarer kle av og på seg, følge regler og forstår beskjedene. Jeg tenker det viktigste vi lærere gjør er å lete etter gullet i barna, slik at de selv forstår seg som verdifulle.*

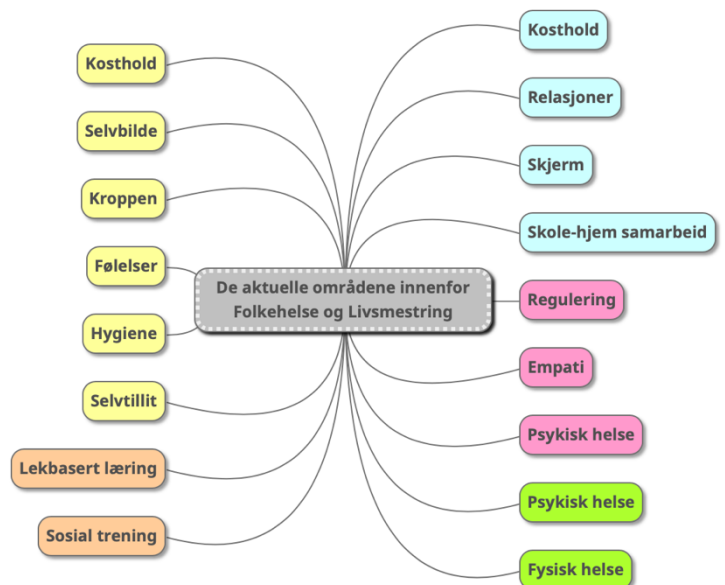
Informant 2 og 5 legger altså vekt på selve mestringen av livet, og nevner ikke dette med å møte og takle motgang. Det betyr likevel ikke at noen av disse informantene svarer feil, tvert imot at deres tolkninger utfyller hverandre.

### 4.2.3 Forståelser av aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring

Utdanningsdirektoratet (u.å.) viser til de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring. Disse finnes i den overordnede delen av læreplanen, hvor vi også finner beskrivelser av det tverrfaglige temaet. Det kan være viktig å poengtere at dette kun er foreslåtte områder, men gir likevel en god indikasjon på hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet folkehelse og livsmestring. Når informantene ble spurt om hva de tenkte lå innenfor begrepet, kom det forskjellige svar. De ble også etter hvert i intervjuet vist de aktuelle områdene, hvor de fikk fortelle om de kjente til dem eller ikke. Der ble områdene gjenkjent av noen, mens en annen informant kjente ikke til dem i det hele tatt. Forskningsspørsmålet handler om hvilke deltema som vektlegges i implementeringen av folkehelse og livsmestring, så det kan være nyttig å se på hva informantene har svart rundt dette.

I modellen nedenfor vises ord og begreper som informantene ser i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Hver informant er presentert med en farge, derfor fem forskjellige farger. Her kommer det også tydelig frem hva informantene mener det er viktig å jobbe med. Noen av begrepene blir nevnt av flere informanter, for eksempel «kosthold» og «psykisk helse».

Informant 2 (gul) nevner flere relevante begreper, som henger sammen med de faktisk aktuelle temaene fra Utdanningsdirektoratet. Man kan også se at selv om informant 3 (grønn) kun har svart at det handler om psykisk og fysisk helse, så kan man se det sammen med begrepene til informant 2. Kosthold, kroppen og hygiene går under fysisk helse, mens selvbilde, følelser og selvtillit hører til psykisk helse. De har da ment det samme, men formulerer seg ulikt. Om man ser på oransje, informant 4, så kan også disse svarene sammenlignes opp mot de to forrige. Lekbasert læring er innenfor fysisk helse, og sosial trening er innenfor psykisk helse. Vi har altså en informant som svarer overordnet, en annen som svarer med konkrete eksempler, og en tredje som svarer med praktiske eksempler. Tre ulike svar, men med lignende innhold.



Modell 2 – Hva informantene tenker er aktuelle områder.

De blå boksene tilhører utsagnene til informant 5. Det var interessant å se hvordan hen er den eneste til å inkludere «skjerm» som et aktuelt område. Mediebruk er en av de aktuelle områdene fra læreplanen, så dette indikerer en mulighet for at læreren mest sannsynlig har tidligere kjennskap til hva som inngår under folkehelse og livsmestring. Man kan også se at rosa, informant 1, har svart at et aktuelt område kan være regulering. I læreplanen står det at det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører under folkehelse og livsmestring. Regulering kan sees på som det å kunne håndtere sine egne følelser, og er derfor en presis tolkning av folkehelse og livsmestring.

Videre i intervjuet blir informantene presentert for Utdanningsdirektoratet sitt forslag på aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring. Her plukket jeg opp deres reaksjoner, i tillegg til å spørre om deres kjennskap til disse områdene. Informant 1, 3 og 4 viser at de kjenner igjen de aktuelle områdene, og at de har vært inne og lest på dette tidligere. De andre informantene, 2 og 5, viser en usikkerhet og forklarer at de ikke har vært klar over disse aktuelle områdene. Et funn her som kan være interessant, er om vi ser kjennskapsnivået til informantene opp til hva de trodde de aktuelle områdene går ut på. Det er altså 2 og 5, (gul og blå) som har gitt mest relevante begreper, hvor ingen av disse nødvendigvis er feil tolkninger. Det var derfor litt overraskende at de ikke hadde noe kjennskap til Utdanningsdirektoratet sine aktuelle områder, når de hadde ganske presise tanker rundt temaet selv. Generelt sett virker det tilfeldig hva informantene har fått med seg av denne kunnskapen. Det at deltakerne i en intervensjon får med seg innholdet i intervensjonen er helt vesentlig for å få til en god implementering (Durlak, 2015). Det kan derfor virke som at det ligger en utfordring hos kompetansedriverne ved denne skolen (Bertram et al., 2015). Samtidig vises det her at de har en riktig oppfattelse av de aktuelle områdene. Det trenger nødvendigvis ikke være slik for alle lærere, og det er nettopp dette som gjør at kompetansedriverne må være mer nøyaktige og presise i sitt arbeid om å sikre kunnskapsnivået hos lærere.

Fra intervjuene kan det virke som at det i tillegg blir brukt andre strategier for å implementere folkehelse og livsmestring inn i skolehverdagen. I neste kapittel blir det presentert hvordan livsmestringsprogram er med og påvirker implementeringsarbeidet.

### **4.3 Bruk av livsmestringsprogram**

Et tema som tok overraskende mye fokus i flere intervju, og i analyseprosessen etterpå, var bruken av livsmestringsprogram. Kontrastene ved bruken av livsmestringsprogram ble såpass tydelig at det ble valgt som en av fire kategorier for resultatene. En faktor for kontrastene er at det gjelder to vidt forskjellige skoler. Samtidig er det også interessant å se på hvordan livsmestringsarbeidet til skolene er preget av de gjeldende livsmestringsprogrammene. Dette blir studert nærmere i de to neste delkapitlene.

#### **4.3.1 Et diffust program?**

Om man ser på intervjuguiden, så er det spesielt ett spørsmål som kan lede opp til prat om livsmestringsprogram. Spørsmålet lyder: «Har du noen erfaringer med undervisningssituasjoner som tar for seg folkehelse og livsmestring?». Det er bevisst ikke blitt spurt om konkrete livsmestringsprogram, da dette i følge Klomstén (2022) skal være et tillegg til det ordinære tilbudet i skolen. Jeg har tolket dette som at ved å ha folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema, så skal dette være et integrert tema i skolehverdagen som går på tvers av fag. Med tanke på at det er å finne i den overordnede delen av læreplanen, så kan man også tenke at det skal være litt overordnet gjennom undervisning og skoleløpet. Det er ikke et undervisningsfag, men heller et tema som kontinuerlig passer inn i fagene og generelt i skolehverdagen. Dersom noen ønsker å ta nytte av et livsmestringsprogram, så skal dette skje som et tillegg til folkehelse og livsmestring fra læreplanen. Forskjellen kan jo være at man kan implementere et livsmestringsprogram som et undervisningsfag, og sette av tid på klassens timeplan til å undervise i dette.

I intervjuet med informant 1, ble det ikke konkretisert mye rundt livsmestringsprogram. «Vi har jo mitt valg-timene, men der har vi ingen som har planlagt et løp». Hen svarer videre på spørsmålet om undervisningssituasjoner fra naturfag og samfunnsfag, hvor de har sett forskjellige filmsnutter fra NRK TV. Min tolkning av dette er at det her foreligger en undervisningstime hvor det kanskje egentlig er lagt opp til programmet «MITT VALG».

Informant 2 er ansatt ved samme skole som informant 1. I dette intervjuet blir MITT VALG også nevnt ved samme spørsmål. Hen forteller at

*Vi har jo «Det er mitt valg». Det har vi en time i uken, og vi har blitt kurset i å ha undervisning i slike timer. Der handler det mye om disse temaene som går på følelser, respekt for hverandre og hvordan vi har det.*

Videre forklarer informanten at de i starten av skoleåret ser bort fra dette programmet, da det er mer fokus på å la elevene bli kjent med hverandre og skolen. Det blir uttrykt at det da er greit å ha satt av en time i uken til slikt sosialt arbeid. Da vet de at fagene ikke blir bortprioritert fordi navn skal læres. Samtidig forklarer også informanten at det i visse tilfeller blir brukt tid av de faglige timene på sosialt arbeid. Dette begrunnes med at de har behov for lek og sosial læring når de er så små som i første klasse. Lekbasert læring er noe flere informanter vektlegger. Det blir også nevnt at MITT VALG er integrert i timeplanen fra første til syvende klasse ved denne skolen. Inntrykket til informant 2, som har lang erfaring ved denne skolen, er at disse timene ofte avtar fra det gitte undervisningsopplegget når elevene går over på mellomtrinnet. Da kan timene bli brukt til å ta igjen andre fag, til å bruke biblioteket, eller «frilek». Om dette er tilfellet, vil det være motstridende til Durlak (2015) sin teori om å gi riktig rom og tid til lærerike ressurser. Det kan tenkes at et program om sosial og emosjonell læring er minst like viktig på mellomtrinnet, som på barnetrinnet. Det burde derfor prioriteres på samme måte, og settes av tid og rom til.

Måten jeg tolker arbeidet til informant 1 og 2 rundt livsmestringsprogram, er at bruken rundt programmet virker diffust. Relevant informasjon er at informant 1 er nyutdannet, noe som kan være en påvirkningsfaktor for dette arbeidet. Samtidig har informant 2 fortalt om den gode sammensetningen av de ansatte på teamet, noe som sier at de mest sannsynlig samkjører undervisning og samarbeider jevnlig. At informant 1 da spesifikt forklarer at det ikke er noen som har planlagt et løp i MITT VALG, tyder på at hen ikke er klar over det digitale undervisningsmateriellet. Dersom kursingen i MITT VALG foregikk i perioden før informant 1 ble ansatt ved skolen, er det naturlig at hen ikke er oppdatert rundt undervisningsdetaljene. Samtidig er det synd om det ikke finnes mulighet for ekstra kurs for nyansatte. Det blir da en tilfeldighet hvilke elever som får oppleve MITT VALG-undervisning, alt etter hvilken lærer en får.

Slike uheldige tilfeldigheter kan være avgjørende for klasse miljø, ifølge implementeringsteorien til Domitrovich et al. (2008). Det kan altså påvirke implementeringskvaliteten. Dersom lærerne på teamet likevel er flinke på å lære bort sine

erfaringer til kollegaer, og dele kunnskapen med hverandre, kan det hende at det ikke er nødvendig at de nyansatte trenger ekstra kurs. Det må derfor sees an på teamet, klassen og læreren. Det kan derfor tolkes som at MITT VALG-programmet virker diffust ved denne skolen. Dette trenger nødvendigvis ikke å ha noe med selve programmet å gjøre, men mer med implementeringen av det. Dette ansvaret ligger overordnet hos skolen, og dem som står ansvarlig for å ha valgt denne lisensen. Det burde kanskje foreligge mer kursing i programmet, og rom for å dele erfaringer og kunnskap med hverandre, kanskje også på tvers av trinn eller team. Det kan også stilles spørsmål om det finnes et annet program som kan være mer aktuelt, nå etter den nye læreplanen.

Sett fra en annen side, bør det være rom for at tolkningen også kan være feil. Det kan være små tilfeldigheter som påvirker hvordan disse to informantene har fortalt rundt programmet. Hadde jeg stilt direkte spørsmål rundt livsmestringsprogram som de bruker ved skolen, og detaljer rundt dette, kan det hende at svarene hadde vært annerledes. Det som derimot gjør at tolkningen min av at gjennomføringen av MITT VALG-programmet virker diffust på denne skolen, er hvordan de tre andre informantene har fortalt og forklart om det livsmestringsprogrammet de bruker i sin skole. Den største forskjellen mellom de to skolene, var nemlig frekvensen av engasjement rundt livsmestringsprogram, og deres evne til å initiere selv til samtale rundt dette.

#### **4.3.3 Et rigid livsmestringsprogram?**

Informant 5 startet tidlig med å snakke om livsmestringsprogram. Det handlet om hvordan informanten selv forstod folkehelse og livsmestring. Etter å ha forklart hva hen legger i begrepene, legger hen til «Vi bruker jo Zippy, så da er jo det et redskap som vi bruker». Det beskrives videre at på samme måte som ved den andre skolen, så tas ikke dette livsmestringsprogrammet i bruk før litt utpå høsten. Det er også for at elevene skal få bli trygge først på seg selv, på andre og på skolen.

Informant 3 nevner at det blir brukt fellestid på folkehelse og livsmestring i den forstand at lærere blant annet blir kurset i livsmestringsprogrammet Zippy. Det kan diskuteres hvordan informant 3 da oppfatter folkehelse- og livsmestringsarbeid. Det må kunne skilles mellom livsmestringsprogrammet som har vært i den gjeldende skolen i flere tiår, og det tverrfaglige temaet som nylig er blitt implementert gjennom den nye læreplanen. En bør derfor også stille

seg litt kritisk til det informantene svarer, når de velger å bruke Zippy som svar på mange av spørsmålene som tar for seg en del av læreplanen.

Også informant 4 tar det opp tidligere enn de to informantene ved den urbane skolen. Jeg stilte spørsmål om hvilke tema hen tenkte gikk innenfor folkehelse og livsmestring. Hen svarte

*Den sosiale treningen er kjempeviktig. Om du klarer deg faglig, og om du da ikke klarer deg sosialt, så vil du likevel slite. Vi bruker mye frilek, og lekbasert læring. Vi har jo et fag som heter Zippy. Det handler mer om livsmestring, altså hvordan du takler sorg, glede sinne. Dette kurset er evidensbasert, det har altså en hensikt og det er bevis på at det fungerer. Zippy handler om anerkjennende kommunikasjon, at du forstår at du har det vondt eller at du er sur eller sint, men hva kan du gjøre for å få det bedre? Det er stadig det spørsmålet som går igjen.*

For denne informanten så kan man se at Zippy er en stor del av det som inngår under temaet folkehelse og livsmestring. Hos informant 1 og 2, ble det svart mer generelt uten å trekke inn et program. Samtidig har også denne informanten startet med å svare generelt sett, og trekker inn begreper som sosial trening og lekbasert læring. Man kan også få en forståelse for kunnskapsnivået til informant 4. Det virker som at denne læreren har en god forståelse for hva dette livsmestringsprogrammet handler om, og hvordan de bruker dette i skolehverdagen. Dette viser også informant 3 og 5 i måten de beskriver Zippy.

«I prinsippet prøver vi å bruke Zippy gjennom hele skolehverdagen. Dersom elevene havner i konflikter, så må de tenke «hva er en stjerneløsning og hva er en søppelløsning» (Informant 3). Dette er et eksempel på det som informant 4 forklarer er anerkjennende kommunikasjon. Elevene ved denne skolen lærer seg altså måter å tenke på, for å kunne handle på best mulig måte i forskjellige situasjoner, som igjen påvirker de andre rundt seg på en god måte.

Ved spørsmål om hvilke tanker informantene har rundt fordelene og ulemper ved arbeidet med folkehelse og livsmestring, svarer informant 5 mer spesifikt mot Zippy. Som fordel forklarer hen at

*[...]når alle har Zippy på skolen, så lærer man en grunnmur på hvordan man møter disse følelsene. De skal også lære å kjenne seg selv, løse konflikter for eksempel. «Jeg ser at du er lei deg, men hva skjedde, og hva kan du selv gjøre med det?». Vi har altså en felles måte å møte barna på, og vi er opplært i det. Vi skal ikke ordne opp for dem, men de skal få tenke litt selv.*

Når vi ser denne utbredelsen av forståelsen for livsmestringsprogrammet, så kan man se likheter opp mot de to andre informantene ved samme skole. Om man går tilbake til informant 1, så blir hen spurt om å dele erfaringer rundt førsteklassearbeid. Hen forteller at «[...]jeg opplever at det er mye mer oppdragelse i skolen. Vi jobber enormt mye med følelsesregulering, språkbruk og empati. Jeg må hjelpe elevene med å finne andre redskaper enn å for eksempel slå når de er sinte». Det kan virke som at Zippy kanskje kunne vært til hjelp i folkehelse- og livsmestringsarbeidet til informant 1. Ikke nødvendigvis Zippy alene, men måten denne mer landlige skolen har tatt i bruk Zippy, og har fått felles og samme forståelse overfor programmet.

Informant 5 trekker også inn at det er en fordel at elevene skal få tenke selv, og ikke være avhengig av andre. Dette går informant 4 mer inn på, og deler hens inntrykk av at vi i dag lever i et samfunn hvor barn får ting servert på sølvfat. Hen tenker at det er avgjørende å lære elevene det å takle motstand, men at det også ligger et ansvar hos foreldrene. Oppdragelse er et begrep som går igjen hos flere av informantene, og de opplever i dag et vagt skille mellom hva som er lærerens ansvar i forhold til foreldrenes ansvar, spesielt rundt tema som går under folkehelse og livsmestring. Madsen (2020) kritiserte at livsmestring skal komme som en såpass viktig del av skolehverdagen. En del av kritikken handler om spørsmålet om det er skolen som har ansvar for elevenes mestring. Dette kan vi se litt sammen opp mot oppdragelse også. Hvordan skal dagens samfunn kunne bli enig om den vage grensen mellom skolens og hjemmets ansvar? Det er en helt annen diskusjon, men som naturligvis kanskje tas opp i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Som en utfordring rundt Zippys Venner, forklarer informant 5 at man som lærer kan bli litt utfordret på kreativiteten. Selv om man får et detaljert undervisningsopplegg, så er det ikke alltid at alt passer, og man må tilpasse elevgruppen. Hen beskriver at det for eksempel kan fort bli mye prating, noe som ikke egner seg i over lang tid på første trinnet. Hen anbefaler å ikke følge programmet slavisk, men heller å gjøre det til sitt eget.



Det er nå blitt presentert flere utsagn og erfaringer rundt livsmestringsprogrammet Zippy. Bruken av dette livsmestringsprogrammet, kan sees på forskjellige måter. På den ene siden så kan det være nyttig å ha et godt utarbeidet livsmestringsprogram som følger både de ansatte og eleven gjennom skolehverdagen. Det å ha felles måter å møte utfordringer og gleder på, og lage begreper og tankemønstre som gjør det trygt for elevene. Her kreves god implementeringsstøtte, spesielt fra kompetansedriverne ved skolen for å sikre at de ansatte får god nok kunnskapsformidling, men også gjennom organisasjonslederne som skal sikre kvaliteten rundt implementeringen av livsmestringsprogrammet (Bertram et al., 2015). Informant 4 forklarer blant annet at hen bruker Zippy selv. At dette har hjulpet hen i flere kommunikasjonssituasjoner hvor eventuelle uheldige situasjoner har blitt avverget på grunn av strategien både læreren og eleven bruker for å forstå hverandre. Dette viser at kunnskapen om bruken av livsmestringsprogrammet er implementert på en måte som gjør at redskapene blir relevant og nyttig for både elevene, men også lærere.

På den andre siden så kan det også virke overveldende med et livsmestring som tar såpass stor plass. Det kan være nyttig for dem å ha et konkret program å feste folkehelse og livsmestring på, men samtidig må en ikke glemme at det ikke skal erstatte det tverrfaglige temaet. En fordel jeg ser ved å ha et livsmestring såpass godt integrert, er at arbeidet rundt livsmestring allerede er i gang på skoler som dette. Når livsmestring kommer som en stor del inn i en ny læreplan, så kan det tenkes at det er lettere for denne skolen å implementere folkehelse og livsmestring, enn den skolen som ikke jobber like kontinuerlig rundt temaet. Samtidig, om Zippy oppleves som et rigid program, vil det da være lett for skolen å se det helhetlige bildet av folkehelse og livsmestring, eller kan tankene fort låses på programmet? Zippy virker å være et godt hjelpemiddel for den landlige skolen, og er som knagger man kan henge opp nye begreper fra læreplanen på. Det kan derfor være viktig å se på det som et faktisk redskap og et hjelpemiddel, slik som Roland (2015) viser til viktigheten av.

#### **4.4 Varierende implementering**

Den siste kategorien som viser resultatene for studien, er varierende implementering. I dette kapitlet presenteres flere faktorer som til slutt kan oppsummeres som at implementeringsarbeidet virker varierende. Noen av faktorene har allerede blitt nevnt tidligere, mens andre er verdt å nevne før man går over på oppsummeringen.

#### 4.4.1 De aktuelle områdene

En av grunnene til at implementeringen av folkehelse og livsmestring virker varierende, kan være tilfeldigheter rundt forståelsen av de aktuelle områdene innenfor temaet. I intervjuene ble informantene spurt om deres kjennskap til de aktuelle områdene, og hvilke deltema de trodde folkehelse og livsmestring inneholdt (modell 1). Dette så vi på i kapittel 4.2.3. Videre ble informantene presentert de aktuelle områdene, slik som de står i den nye læreplanen. Ved å la informantene få områdene konkret foran seg, kunne vi diskutere blant annet rundt relevansen av disse områdene, se tabell 2. På den måten kunne de også dele erfaringer rundt de forskjellige områdene, eller uttrykke meninger rundt dem.

Først fikk informantene fortelle rundt hvilke aktuelle områder de kjente til, og hvilke de tenker er mest relevant for elever på første trinn. Jeg oppga også at Utdanningsdirektoratet selv ikke gir noen indikasjoner på når disse aktuelle delområdene er mer eller mindre relevante, så det tas utgangspunkt i at de gjelder hele skoleløpet til læreplanen.

<b>RELEVANT</b>					<b>Aktuelt område</b>	<b>IRRELEVANT</b>				
<b>Informanter</b>						<b>Informanter</b>				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
X	X	X	X	X	Fysisk og psykisk helse					
					Levevaner		X			
	X				Seksualitet og kjønn			X	X	X
					Rusmidler	X	X	X	X	X
		X		X	Mediebruk		X		X	
					Forbruk og personlig økonomi		X	X		X
X		X	X	X	Verdivalg					
			X	X	Betydningen av mening i livet		X			
		X	X	X	Mellommenneskelige relasjoner					
X	X			X	Å kunne sette grenser og respektere andres					
X	X		X	X	Å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner					

Tabell 2 - de aktuelle områdenes relevans for 1.trinn

Tabellen viser hva informantene har nevnt som enten relevante eller mindre relevante aktuelle områder. Til venstre ser vi avkryssninger for de nummererte informantene som mener at det aktuelle området er relevant for 1. trinn, og på høyre siden det som oppleves irrelevant. Noen bokser er ikke krysset av på verken som relevant eller irrelevant. Dette er fordi informantene

enten ikke nevnte området, eller stilte seg nøytral til det. Tabellen gjør det oversiktlig å se forskjellen på meningene på tvers av informantene. Man kan se at alle informantene mener at fysisk og psykisk helse er et relevant tema for 1. trinn. På samme måte kan man se at alle er enige om at rusmidler er mindre relevant, eller irrelevant for elever på 1. trinn. Det er heller ingen som mener at verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres og det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner er irrelevant for en på førsteklasing. Ellers er det delte meninger på om områdene er relevante eller ikke. Med tanke på at ikke alle bokser er kryssset ut, og at det er en tabell som er blitt laget i etterkant, så må man se på denne med et kritisk blikk. Det kan hende at resultatene hadde sett annerledes ut dersom informantene selv skulle fylle inn tabellen, eller at det ble mer prat rundt hvert og ett av de aktuelle områdene.

Det går også an til å bruke tabellen til å se forskjeller på tvers av skolene. For eksempel seksualitet og kjønn, der alle informantene fra den mer landlige skolen er enige om dette ikke er relevant for førsteklasingen. Informant 2 har derimot nevnt dette området som en av de mer relevante. Informanten forklarte at helsesykepleierne ved skolen tar initiativ til å besøke elevene den første høsten, og prater over flere undervisningstimer om seksualitet, kjønn og vold. Dette kan være med å normalisere ulike seksualiteter, men også hjelpe barn som for eksempel er utsatt for overgrep eller andre trusler. Det er på den måten viktig å ta opp så tidlig som mulig, men at det likevel er viktig å passe på hvilken måte det blir gjort på. Det kan derfor virke smart å samarbeide med helsesykepleierne, og at de får informert rundt dette på en riktig og skånsom måte for de unge barna. Det er nettopp dette de informantene som mener at området er mindre relevant, begrunner poenget med.

Betydningen av meningen med livet mener informant 4 og 5 at er relevant, mens informant 2 mener at dette er irrelevant. Informant 4 begrunner med at elevene lærer om meningen med livet gjennom KRLE i første trinn, og informant 5 mener det er relevant i den form av at elevene lærer at vi skal ha det bra og være snille med hverandre. I motsetning til disse to, så mener informant 2 at meningen med livet «[...] blir veldig svevende for elevene. Dette hadde likevel vært litt morsomt å spurt de om». Dette viser to forskjellige motsetninger av samme område.

Informantene ble spurt om hvordan de kunne brutt ned de områdene de mente var mindre relevant, for at de faktisk skulle bli relevant for elevene. Her var det tydelig delte meninger.

Informant 1 refererte til det å bruke barnebøker som litterære virkemidler. Det å bruke bøker vil gjøre abstrakte og vanskelige tema for så små barn, lettere å forstå. Et annet lignende eksempel kom fra informant 2. Hen refererte til to serier fra NRK, «Sånn er jeg, og sånn er det» og «Være venner». Det ble da vist relevante filmsnutter laget av fagpersoner for områdene, når det oppstod tema som kunne være vanskelige for elevene å forstå.

Informant 3 mener det er opp til tilfeldighetene rundt disse vanskelige temaene. Hen forklarer at elevene ikke vet hva rusmidler er, så det blir ikke relevant. Dette kan virke som et litt snevert syn på rusmisbruk, da en ikke er åpen for at enkelte elever vet hva det er, eller i verste fall opplever det i hverdagen sin. Om man går videre til informant 4, så stiller hen seg kritisk til disse aktuelle områdene:

*Jeg tenker at ikke alt skal inn i første klasse. Det må være lov å si, for at de er faktisk umodne. Av og til høres det ut som at de som lager disse planene, tenker at disse elevene er noen små voksne, men det er de ikke. Noen er bare fem år, så jeg tenker at alt skal ikke presenteres for dem. Jeg tenker vi kan slappe helt av med at alt ikke skal inn i første klasse. Når det også står «aktuelle områder» så oppfattes det litt vagt, på samme måte som målene i fag. Det kunne stått mer konkret, for å veilede oss lærere mer. Det blir litt opp til den enkelte, men på godt og vondt.*

Det denne informanten gir oss, er et bredere syn på hva lærere mener og erfarer rundt implementeringen av den nye læreplanen. De andre informantene brøt ned de aktuelle områdene til å kunne bli aktuelle for førsteklasinger. Det var derfor interessant å høre hvordan en annen informant så bort fra dette, og heller stilte seg kritisk til både læreplanen og tenkingen rundt den.

Informant 5 vektlegger også hvordan elevgruppen har å bety for hvordan man bryter ned temaet. Hen forklarer: «Da måtte jeg ha funnet ut, basert på hvilken klasse jeg har, hvilken elevgruppe jeg har, og hva slags bakgrunn de har». Dette er også en innsynsvinkel som er interessant. Hvilke valg tar man for hvilke elever? Her komme relasjonsbygging inn. Federici & Skaalvik (2022) viser til viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev. Dette er spesielt i lærerens arbeid med å fremme god psykisk helse og livsmestring hos elevene. Det er lett å si at man kommer langt med gode relasjoner. Ekornes (2018) viser til at lærere mener det er utfordrende å danne gode relasjoner med elever som strever psykisk. Det viser viktigheten av

å drive med forebyggende tiltak, som å starte relasjonsbygging så tidlig som mulig – før eventuelle psykiske plager hos elevene.

Man har nå fått kjennskap til flere utsagn, erfaringer og meninger rundt de aktuelle områdene til folkehelse og livsmestring. Det er en del likheter, men også flere forskjeller. Både på tvers av informantene som egne individer og lærere, men også forskjeller som kan tenkes å være på grunn tvers av skolene. Disse forskjellene utgjør blant annet tilfeldigheter for hvilke elever som blir eksponert for diverse aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring. Det faktum at dette kan skje tilfeldig, er også det som er med å gjør implementeringen av folkehelse og livsmestring på første trinn, varierende. Man kan også se i det større bilde, over ledelsen og det systematiske arbeidet som blir gjort på skolene. Dette kan ha en påvirkning på den varierende implementeringen, noe som blir diskutert i neste kapittel.

#### **4.4.2 Implementeringskvaliteten i skolene**

Domitrovich et al. (2018) viser hvor viktig det er med en god implementeringskvalitet. I intervjuene kom det frem både delte og samme meninger og erfaringer rundt arbeidet folkehelse og livsmestring. De delte meningene lå rundt hva som var mer relevant eller ikke, mens det var en enighet rundt selve arbeidet i forkant og rundt implementeringen.

I kapittelet om tidsbruk, ble det presentert diverse erfaringer og tanker rundt det arbeidet som lå i forkant av en ny læreplan, og hvordan dette arbeidet ble oppfølgt. For eksempel informant 1 som mener at det burde foreligge et kurs, der lærere kan friske opp kunnskapen rundt arbeid med den nye læreplanen, og dele erfaringer med andre. I intervjuene lå det ikke direkte eller konkrete spørsmål rundt fasene før og etter implementeringen av Fagfornyelsen. Samtidig, ved å spørre åpent om tidsbruken til både lærerne og skolen, kunne det gi en indikasjon på arbeidet fra ledelsen. Ut fra spørsmålene kan vi se at informantene ønsker mer oppfølging, både på grunnlag av tapte møter og kurs som naturligvis skjer av diverse grunner, for eksempel fødselspermisjon, men også på et mer generelt grunnlag. Det er en stor helomvending med ny læreplan, og spesielt når den inneholder mange nye deler. Som Durlak (2015) nevner, så er det avgjørende med en stødig og støttende ledelse og et godt arbeidsmiljø for å kunne øke implementeringskvaliteten.

Det kan tenkes at det er nettopp implementeringskvaliteten som kan virke svekket her, i tilfellet hos begge skolene som informantene hører til. På den måten, kan det diskuteres at

dersom ledelsen hadde fått delt sine meninger og erfaringer, om utfordringen ligger i et enda høyere hold, hos Kunnskapsdirektoratet. Minst like viktig er det at skolene får tilstrekkelig med rådgiving og føring for hvordan Fagfornyelsen kan bli iverksatt, og ivaretatt. Ifølge modellen til Meyers et al. (2012), ble det tidligere i denne studien nevnt at man gjerne ligger rundt den tredje fasen, hvor man skal strukturere implementeringsarbeidet. Kanskje det kan virke effektivt å flytte seg litt frem og tilbake på tvers av fase tre og fase fire, som handler om forbedringer? Da kan lærere motta støtte, erfaringer og råd fra andre parallelt med sitt eget arbeid. Det kan virke som en mer effektiv løsning, da lærere slipper å være usikre i arbeidet. De slipper også å finne ut av flere år etterpå, at man enten har tolket Kunnskapsdirektoratet feil, eller at man får gode idéer man skulle ønske man visste før. Ved å gå grundig gjennom de tre driverne til Bertram et al. (2015), kan skolene få et større innblikk i hvor det ligger utfordringer, og hva som bør utvikles bedre. Fra intervjuene kan det tolkes som at utfordringen ligger hos kompetansedriverne. Det er ikke blitt gitt nok kompetanse til at lærerne føler seg veiledet og støttet i arbeidet rundt læreplanen.

For å unngå for mange antakelser i studien, hadde det vært nyttig å fått et innblikk hos både Kunnskapsdirektoratet og skoleledelsen til informantene, men dette er utenfor studiens rekkevidde. Avslutningsvis kan man påpeke det som man faktisk har fått vite. Lærere opplever at de manglet veiledning i forarbeidet til læreplanen, og at det ikke ble brukt nok tid på dette. De skulle også hatt mer støtte underveis, og fått muligheten til en delekultur, for man kan lære av andres erfaringer. Dette er lettere å få til om man har en ledelse som både setter av tid til dette, men også prioriterer og legger til rette for et slikt arbeid. Utvalget i denne studien virker engasjerte i sitt arbeid med folkehelse og livsmestring. Det betyr ikke at alle andre lærere er engasjert. Ved å sikre at alle får den oppfølgingen og veiledningen de har behov for, kan man sikre en større gruppe av engasjerte og motiverte lærere. Dette fører igjen til en økt implementeringskvalitet. En god implementeringskvalitet fører til en grundig kunnskapsformidling rundt folkehelse og livsmestring, noe som det til syvende og sist er elevene som får utbytte av. Det vil da være et steg i riktig retning mot å redusere samfunnsutfordringene vi i dag har, knyttet til det tverrfaglige temaet.

## 5.0 Oppsummering og avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere studien gjennom de to forskningsspørsmålene:

- Opplevs det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring aktuelt for elevene på første trinn?

Hele studien har dreid seg rundt dette, og temaet kan sees på som en rød tråd gjennom alle kapitlene i resultatdelen. Informantene har fortalt om at til tross for lite støtte og veiledning i implementeringsarbeidet, så er folkehelse og livsmestring noe de jobber med kontinuerlig, daglig. Det er et tema som tar for seg mange områder, som lærere tilsynelatende klarer å aktualisere for elevene på første trinn. Det er også blitt forsket mye på behovet for en ny læreplan, hvor man trengte et tema som folkehelse og livsmestring på grunn av de nåværende samfunnsutfordringene. Ett fellestrekk hos informantene, var at de alle var engasjerte rundt temaet, og virket motiverte for å jobbe med dette i sin skolehverdag. Det kan på den måten virke som at informantene til denne studien opplever det tverrfaglige temaet som aktuelt, både for dem som lærere, men spesielt for elevene på første trinn.

- Hvordan implementeres de aktuelle områdene i første trinn, og hvilke områder vektlegges?

I studien har man sett nøye over de aktuelle områdene innenfor folkehelse og livsmestring. Det har vært en balanse mellom det teoretiske fra Utdanningsdirektoratet og informantenes opplevelser og erfaringer rundt områdene. Informantene ga uttrykk for hvilke områder de allerede jobber med daglig, og hvilke de tenkte var mer irrelevant. Alle informantene var enige om at fysisk og psykisk helse var relevant for første trinn, så det kan konkluderes med at det er dette området som vektlegges mest. Ellers var det områder som verdivalg og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner som også ble en del vektlagt i intervjuene. Alle informantene mente at rusmidler var irrelevant område for førsteklasinger, og flere var enige om at seksualitet og kjønn, og forbruk og personlig økonomi var mindre relevant. Det ble diskutert måter for å gjøre disse områdene mer relevant, ved å bryte dem ned. Noen av lærerne brukte konkrete støttemateriell som litterære barnebøker eller faglig relevante videoklipp, mens andre så på rammene rundt og tilpasset elevgruppen. Her dukket det også opp et kritisk blikk fra den ene informanten. Kritikken handlet om at ikke alle områdene skulle vektlegges i første klasse på grunn av alderen deres, og at man som lærer ikke må stresse med at alt skal med det første året.

Det er altså et entydig svar på hvilket område som oppleves mest relevant, og minst relevant for elever på første trinn. Det er også verdt å nevne i oppsummeringen at med litt tilpassing, så kan alle de aktuelle områdene fra Utdanningsdirektoratet virke relevant for elevene. Meninger om relevante og mindre relevante tema kan påvirkes av både fokusområder på skoler, eller interesser hos lærere. Det som er hovedpunktet her, er at folkehelse og livsmestring oppleves aktuelt på første trinn. Hvilke områder som er mer eller mindre aktuelle, bør tilpasses mer til elevgruppen, enn interesser og meninger hos lærere. Det siste spørsmålet jeg skal ta for meg i avslutningen, er selve problemstillingen.

*«Hvordan implementeres folkehelse og livsmestring for elever på 1. trinn?»*

Resultatene viser at folkehelse og livsmestring er noe som blir vektlagt mye i arbeidet på første trinn. Det er likevel mye som ligger i arbeidet rundt implementeringen. Informantene fortalte om arbeid som veiledning, tilpasning og faglig og sosial støtte som måter på å implementere folkehelse og livsmestring inn i skolehverdagen. Det er vist en manglende veiledning og oppfølging fra ledelsen ved skolene. Om mangelen på dette påvirker folkehelse- og livsmestringsarbeidet til læreren, er usikkert. Med tanke på lærernes allerede høye engasjement og motivasjon rundt arbeidet de gjør for elevene, kan det tenkes at det ville skapt en tryggere ramme rundt det arbeidet de gjør. En kunne utviklet ordentlige systemer som lærerne jobbet etter, noe som kunne vært med på å unngå tilfeldigheter.

I dag, tre år etter implementeringen av den nye læreplanen, Fagfornyelsen, kan det virke som at mye relevant arbeid er iverksatt hos skolene. Folkehelse og livsmestring er et kjent begrep for lærere, til tross for at detaljene rundt er mer diffuse hos enkelte. Ut fra mengden arbeid lærere gjør i forbindelse med folkehelse og livsmestring, virker det som at implementeringen av det tverrfaglige temaet allerede er godt i gang. Dette arbeidet er for det meste veiledningsarbeid som foregår gjennom hele skolehverdagen. Flere skoler tar i tillegg for seg et relevant livsmestringsprogram. For noen skoler har livsmestringsprogrammene vært i bruk flere år enn det folkehelse og livsmestring har i læreplanen. Livsmestringsarbeid har derfor alltid vært en eller annen form for sentralt i skolen. Dette er spesielt viktig i et samfunn som i dag, å sette av tid til – både på organiseringsnivå og på klasseromsnivå. At alle lærere på tvers av alle kommune- og fylkesgrenser, skal mestre å finne gullet hos hver og en elev.



# Litteraturliste

- Aked, J., Marks, N., Cordon, C. & Thompson, S. (2008). *Five ways to wellbeing*. The new economics foundation.  
<https://neweconomics.org/uploads/files/five-ways-to-wellbeing-1.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bang, L. (2018). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bergskau, A. (2022). «Vi skal jo ikke være psykologer for barna» - Norsklæreres holdninger til psykisk helse som en del av Folkehelse og Livsmestring [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/3004718>
- Bertram, R. M., Blase, K. A. & Fixsen, D. L. (2015). Improving Programs and Outcomes: Implementation Frameworks and Organization Change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477-487. <https://doi.org/10.1177/1049731514537687>
- Bjørndal, & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C.P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., et al. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Durlak, J.A. (2015). What Everyone Should Know About Implementation. I J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Red.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (s. 395-405). Guilford Press
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2022, 06. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Federici, R. A & Skaalvik, E. M. (2022). Lærer-elev relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 183-198). Gyldendal.
- Flatås, R. M. (2020). *Livsmestring i klassen: håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.

- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Frydenlund, K. (2019). *Lærerarbeid og ledelse fra et lærerperspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. UiO DUO. <https://urn.nb.no/URN:NBN:no-76029>
- Graver, S. M. (2021). *Barnehagelærers syn og erfaringer om arbeid med selvregulering som mulighet for å fremme livsmestring hos barn under tre år* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2775314>
- Haugan, J.A. (2022). Elevenes sosioemosjonelle læring i en helsefremmende skole. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 199-221). Gyldendal
- Kittilsen, A. (u.å.) SMART oppvekst. Smart kompetanse. Hentet 28.februar 2023 fra <https://www.smart-kompetanse.no/tjenester-oppdatert/smart-oppvekst>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Klomstén, A.T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: muligheter og utfordringer. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (s. 246-282). Gyldendal
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3.oppl). Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74:1, s. 9-46.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lions (u.å.). Om MITT VALG-programmet. Lions Norge. Hentet 3.mai 2023 fra <https://www.determinvalg.no/om-oss/om-mitt-valg-programmet>
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

- Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meyers, D.C., Durlak, J.A. & Wandersman, A. (2012). The quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*.
- Modecki, K.L., Zimmer-Gembeck, M.J. & Guerra, N. (2017). Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*, 88(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/cdev.12734>
- Monat, A. & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping: an anthology*. (3. utg.). Columbia University Press.
- Neumer, S.P., Mathiassen, B. & Bjørknes, R. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Zippys venner (2. Utg). *Ungsinn*, 2018 1:2. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/zippys-venner-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/zippys-venner-2-utg/)
- Noon, E. J. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
- Nøkleby, H. (2021, 11. oktober). *Del 2: Skolestenging og barn og unges helse*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/folkehelse/rapporten-temautgave-2021/del-1-9/skolestengning-og-barn-og-unges-helse/>
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2014) *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Teori og tiltak. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19 – 39). Universitetsforlaget.
- SIKT. (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 27.februar 2023 fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Smith, J. A., Flowers, P & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications.
- Sælebakke, A. (2018) *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal

- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-77). Universitetsforlaget.
- Torheim, H. (2021). *Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.  
<https://hdl.handle.net/11250/2783023>
- Universitetet i Stavanger. (2020, 28. september). *Om NVivo*. Hentet 10.april 2023 fra  
<https://www.uis.no/nb/bibliotek/nvivo>
- Universitetet i Oslo. (2018, 29. september). *Retningslinjer for personvern i Nettskjema ved UiO*. Hentet 10.april 2023 fra  
[https://www.uio.no/tjenester/it/admapp/nettskjema/hjelp/retningslinjer\\_personvern.html](https://www.uio.no/tjenester/it/admapp/nettskjema/hjelp/retningslinjer_personvern.html)
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 22. september). Slik ble læreplanen utviklet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 04. oktober). Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Overordnet del – folkehelse og livsmestring. Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal
- Vifladt, E.H. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk – samhandling om læring og mestring*. NK LMS
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19-33). Fagbokforlaget.
- Voksne for barn (u.å.) *Om Zippys venner*. Organisasjonen Voksne for barn. Hentet 27.februar 2023 fra  
<https://vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/zippy/om-zippys-venner/>

World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes.*

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Problemstilling

Denne intervjuguiden tilhører min masteroppgave i spesialpedagogikk. Emnet innenfor spesialpedagogikken er *sosiale og emosjonelle sårbarheter*. Problemstillingen for masteroppgaven er «hvordan implementeres folkehelse og livsmestring for elever på 1. trinn?». Det er også tenkt ut to forskningsspørsmål tilhørende til problemstillingen:

- Opplevs det overordnede temaet folkehelse og livsmestring aktuelt for elevene på første trinn?
- Hvordan implementeres disse områdene på første trinn, og hvilke deltema vektlegges?

### Spørsmål til intervju

Spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?	Hvor lang erfaring har du med kontaktlærer på 1. trinn?
Hvordan forstår du selv det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?	Hvordan ville du definert det?  Hvilke undertema tenker du at inngår under dette begrepet?
Hvor mye tid har skolen brukt på å introdusere dette temaet for dere ansatte?	Brukes det mer tid på teamet til å gå gjennom de tverrfaglige temaene, og hvor mye har dere jobbet med det der?
Hvordan har du selv jobbet med å forstå, og ta i bruk den nye læreplanen, LK20?	Jobbes det kollektivt med dette på trinnet, på skolen, eller er det arbeid du har gjort selv?
Hvordan jobber du med å inkludere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inn i skolehverdagen på 1. trinn?	Hvordan har du endret undervisningen med tanke på folkehelse og livsmestring etter at den nye læreplanen ble iverksatt?  Hvor mye tid får elevene i møte med dette tverrfaglige temaet?

	Er det noe du har i «bakhodet» mens du underviser, eller noe du viser konkret i klassen?
Her ser du en oversikt fra Utdanningsdirektoratet over deltemaene innenfor folkehelse og livsmestring. Hvordan har du vært klar over at det er disse temaene som inngår?	Hvor mye tid har blitt satt av på trinnet/skolen for å se gjennom detaljer som dette?  Eventuelt tid du har brukt selv for å tilpasse undervisningen?
Hvordan opplever du disse deltemaene som relevant for en elev på 1. trinn?	Er det noen deltema her som du mener er mer relevant for en 1.klassing, enn andre?  Hvordan hadde du tilpasset de mer irrelevante temaene, slik at de likevel kan bli inkludert i undervisningen på 1. trinn?
I min oppgave skal jeg fokusere mest på livsmestrings-delen. Hvordan tenker du om at dette tverrfaglige temaet kan føre til at elevene kan kjenne på mer mestring av livet i skolen?	Hvilke erfaringer har du med at en 1. klassing kjenner på livsmestring?  Hvordan kan det komme til syne?  Hvordan er det mulig å finne ut av?
Har du noen erfaringer med undervisningssituasjoner som tar for seg folkehelse og livsmestring?	Tar den for seg ett eller flere av deltemaene over?  Var det en bra eller dårlig erfaring?  Hva tok du med deg videre fra denne erfaringen, og gjorde du noe annerledes en annen gang?

Har du noen konkrete tips til hvordan en lærer kan jobbe med folkehelse og livsmestring i skolen?	Hva skulle du eventuelt ønske at du visste tidligere i arbeidet med dette temaet?
---	---



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til lærerne**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Folkehelse og livsmestring på 1 trinn - hvordan implementeres de aktuelle områdene inn i skolehverdagen?»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er delta på et personlig intervju. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg skriver master i spesialpedagogikk, på Grunnskolelærerutdanning 1-7. Emnet innenfor spesialpedagogikken er sosiale og emosjonelle sårbarheter. Jeg er selv interessert i Fagfornyelsen, og implementeringen av nye læreplaner i skolen. Det har ført meg til følgende problemstilling:

- «Hvordan implementeres folkehelse og livsmestring for elever for 1.trinn?».

Det er også tenkt ut to forskningsspørsmål tilhørende problemstillingen:

- Opplevs det overordnede temaet folkehelse og livsmestring aktuelt for elevene på 1. trinn?
- Hvordan implementeres disse områdene på 1. trinn, og hvilke deltema vektlegges?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Forskningsprosjektet tilhører Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Ingunn Størksen er ansvarlig for prosjektet, i tillegg til å være min veileder.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har spurt akkurat deg om å delta, på grunn av din stilling som lærer på 1. trinn i år. Jeg ønsker å høre om erfaringer og tanker rundt problemstillingen min. Det gjør det derfor mer relevant å intervju en som jobber på 1. trinn, enn på andre trinn. Det er også et poeng, da de nye læreplanene er relativt nye, at det er noen som jobber aktivt med 1. trinn på nåværende tidspunkt, da det er et dagsaktuelt tema dette prosjektet dreier seg om. Jeg har tenkt ut at det vil være passende med 6 informanter, alle lærere på 1. trinn. Utvalget vil spres utover skoler.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, eventuelle erfaringer rundt å implementere temaet i skolehverdagen, og hvordan du som lærer generelt jobber med dette temaet. Jeg vil ta lydopptak på intervjuet, og etterpå transkribere alt som blir oppgitt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som har tilgang til disse opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet jeg får fra deg, vil bli lagret kryptert på en privat PC. Her vil det ikke være mulighet for å lagre i digitale lagringsprogram som iCloud, Google Drive også videre, for å unngå muligheten for at andre får tilgang.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 02.07.23. Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger og datamateriale bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger ved Ingunn Størksen.

Mail: [ingunn.storksen@uis.no](mailto:ingunn.storksen@uis.no)

Tlf.: +47 918 47 157

Student: Adriane Nærland

Mail: [adriane\\_nerland@hotmail.com](mailto:adriane_nerland@hotmail.com)

Tlf.: +47 476 53 565

Personvernombud hos Universitetet i Stavanger, Rolf Jegervatn:

Mail: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingunn Størksen  
(Forsker/veileder)

Adriane Nærland

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Folkehelse og livsmestring på 1 trinn - hvordan implementeres de aktuelle områdene inn i skolehverdagen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: SIKT godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Folkehelse og livsmestring på 1. trinn - hvordan implementeres de a...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
319269

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
26.01.2023

**Prosjekttittel**

Folkehelse og livsmestring på 1. trinn - hvordan implementeres de aktuelle områdene inn i skolehverdagen?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Ingunn Størksen

**Student**

Adriane Nærland

**Prosjektperiode**

12.01.2023 - 02.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

Vi ber om at du oppdaterer feltet «Prosjektbeskrivelse» i meldeskjemaet, med en kort beskrivelse av problemstillingen og hva prosjektet/oppgaven skal handle om – altså det vitenskapelige formålet. Du trenger ikke ta med informasjon om metode og utvalg her.

Du kan redigere feltet «Prosjektbeskrivelse» ved å velge «Gå til prosjektside» og deretter velge blyantsymbolet øverst til høyre. Så kan du fylle ut feltet «Prosjektbeskrivelse». Husk å lagre når du er ferdig.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!