



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Livsmestring som tverrfaglig tema - sett fra et lederperspektiv

En kvalitativ studie av skolelederes forståelse av livsmestring i fagfornyelsen, samt hvordan skolelederne planlegger å implementere temaet på 1.-7. trinn.

Anne Grethe Mannsverk

Mastergradsoppgave i profesjonsfag, LRU-3901F, mai 2020.

Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen er å belyse skolelederes forståelse av livsmestring, og hvordan de planlegger å implementere emnet i skolen. Gjennom fagfornyelsen i læreplanverket blir livsmestring sammen med folkehelse et av tre tverrfaglige temaer.

Utgangspunktet er følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn livsmestring, og hvordan planlegger de å implementere livsmestring i skolen?

Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming, der jeg har foretatt halvstrukturerte intervju av to skoleledere på 1.-7. trinn. Empirien bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Funnene analyseres på bakgrunn av oppgavens teoretiske inngang, før de presenteres og drøftes. For å forstå samhandling og interaksjon i et livsmestringsperspektiv, vektlegges sosiokulturell teori i lys av Vygotskij. Videre belyser Banduras sosial-kognitive læringsteori hvordan mestringsforventning og kildene til mestring er med på å rasjonalisere livsmestring. Relasjonskompetanse betraktes som grunnlag for livsmestring, som gjør det nødvendig å avklare relasjonens betydning. På bakgrunn av dette vil Noddings definisjon av omsorgsrelasjon komme til syne. I lys av Honneth sin anerkjennelsesteori synliggjøres det hvordan anerkjennelsens tre sfærer vektlegges, samt hvordan en anerkjennende innstilling fra læreren er av betydning for elevens mestring og velvære. Med hensikt å identifisere skoleledelsens implementeringspraksis, vektlegges implementeringsteori. Den bygger i hovedsak på Røvik, Eilertsen og Moksnes bruk av hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen, frikopling og translasjon. Teorien bidrar til å forstå hvordan skolen planlegger å innføre livsmestring i skolen, sett fra et lederperspektiv.

Funnene fra mitt datamateriale vitner om at intervjupersonene vektla relasjoner, respekt, positivt syn på seg selv, tilhørighet, motivasjon og forventninger som vesentlige elementer i oppfattelsen av livsmestring. Disse aspektene anså de som fundamentale i arbeidet med elevene. Intervjupersonene hadde tro på at innføringen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen ville gagne elevene. På bakgrunn av implementeringsteori, viser mine funn at skoleledernes planer om implementering er komplementære. Lederne kombinerer translasjonsteorien, med enkelte trekk fra både hierarkidoktrinen og profesjonsdoktrinen. Lærerne involveres og får påvirke beslutninger, i en langsiktig prosess, som er initiert av Utdanningsdirektoratet. Det kan være med på å danne et godt utgangspunkt i arbeidet med å

implementere livsmestring i skolen. Funnene ga et klart bilde av at skoleledelsen ønsket å bruke god tid på å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om temaet gjennom Utdanningsdirektoratets kompetansepakke og seminarer. Skolelederne formidlet at de betraktet livsmestring som aktuelt, og derfor nødvendig å få inn i læreplanen.

«Er livsmestring summen av alt det eleven skal lære? Ønsker vi ikke heller barn som mestrer livet med dårlige faglige prestasjoner, framfor et faglig geni som ikke mestrer livet?»

(sitat, intervjuperson)

«Alle i denne verden fortjener kjærlighet og glede – du også! Jeg trenger deg i livet mitt»

(Maud Angelicas tale i Ari Behns begravelse, 2020)

Forord

Denne masteroppgaven ble innledet med et sitat fra en av mine intervjupersoner, og et utdrag fra Maud Angelicas avskjedstale til sin avdøde far. Sitatene kan oppleves motstridende, men jeg tror ordene gjenspeiler profesjonsutøverens betydning for barn og unge. Læreren skal legge til rette for mestringsopplevelser hos barnet, parallelt med å være til stede og vise trygghet og anerkjennelse.

Samfunnet vårt har hatt økt fokus på psykisk helse de siste årene. Fra høsten 2020 vil psykisk helse inngå i læreplanen gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Det er noe av bakgrunnen for mitt valg av tema. Jeg ønsker større innsikt i hvordan jeg som lærer kan bidra til å styrke eleven, ikke bare på det faglige planet, men også det sosiale og psykiske. Dermed har jeg undersøkt hvordan skoleledere oppfatter og ønsker å implementere temaet livsmestring i skolen.

Dette forskningsarbeidet har vært anstrengende og slitsomt, men også utrolig lærerikt og interessant. Det har vært et tidkrevende prosjekt, der coronapandemien førte til at den mest effektive arbeidstiden har vært tidlig på morgenen, før hjemmeskolen begynte. Den nye tilværelsen og denne masteroppgaven har gitt meg erfaring og kunnskap som jeg vil anvende i min jobb som lærer. Forhåpentligvis kan også andre dra nytte av forskningen min.

En stor takk vil jeg rette til min veileder Kirsten Stien, ved UiT Norges arktiske universitet. Du har gitt meg mange refleksjoner jeg behøvde for å ta steget videre, og vært til stor støtte og gitt god veiledning gjennom prosessen. Også mine intervjupersoner fortjener en stor takk. Dette hadde ikke vært mulig uten dere.

Nå skal mann og barn slippe å se kjøkkenbordet full av bøker. De pakkes bort, i alle fall for en stund.

Alta, mai 2020

Anne Grethe Mannsverk

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og formål for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring og operasjonalisering av problemstilling	3
1.4	Oppgavens oppbygning	4
2	Tidligere forskning.....	7
3	Teoretisk forankring	9
3.1	Sosiokulturell læringsteori.....	9
3.2	Mestringsforventning.....	10
3.2.1	Kilde til mestring.....	11
3.2.2	Livsmestring og opplevelse av mestring	12
3.3	Relasjonskompetanse.....	13
3.3.1	Relasjoner.....	13
3.3.2	Relasjonskompetanse i livsmestringsbegrepet	14
3.4	Anerkjennelse	15
3.4.1	Anerkjennelsens sfærer	15
3.4.2	Livsmestring og anerkjennelse.....	17
3.5	Implementering.....	18
3.5.1	Hierarkidoktrinen	18
3.5.2	Profesjonsdoktrinen.....	21
3.5.3	Frikopling	22
3.5.4	Translasjon	23
3.5.5	Oppsummering	26
4	Metode	27
4.1	Kvalitativ metode	27
4.2	Vitenskapsteoretisk posisjonering	28

4.2.1	Ontologi, epistemologi og aksiologi	28
4.2.2	Fenomenologi og hermeneutikk.....	29
4.3	Intervju.....	30
4.4	Utvalg	31
4.5	Forskerens rolle og gjennomføringen av intervjuet.....	32
4.6	Analyse av empiri.....	33
5	Kvalitet i forskningen.....	37
5.1	Pålitelighet/reliabilitet	37
5.2	Gyldighet/validitet.....	39
5.3	Etiske betraktninger og dilemmaer.....	40
6	Presentasjon av funn – analyse og diskusjon.....	43
6.1	Sammendrag av intervju med skolelederne.....	43
6.2	Oppfattelsen av temaet livsmestring.....	43
6.2.1	Relasjoner.....	45
6.2.2	Mestring	47
6.2.3	Anerkjennelse.....	49
6.3	Implementering av livsmestring i skolen.....	50
6.3.1	Tilegnelse av kunnskap	51
6.3.2	Lærernes involvering i implementeringen	52
6.3.3	Skolelederens kompetanse	53
6.3.4	Implementeringsprosessen	55
7	Oppsummering og konklusjon.....	57
7.1	Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn livsmestring?	57
7.2	Hvordan planlegger skolelederne å implementere livsmestring i skolen?	58
8	Avslutning	61
	Referanseliste.....	62
	Vedlegg 1: INFORMASJON OG SAMTYKKESKJEMA FRA DELTAGERNE.....	66

Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE	68
Vedlegg 3: GODKJENNING FRA NSD	71

1 Innledning

I dette første kapitlet belyser jeg bakgrunnen og formålet for valg av problemstillingen i oppgaven. Deretter avklarer jeg relevante begreper og foretar en avgrensning. Til sist i kapitlet presenteres oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema

Opplæringsloven (§1-1) forklarer formålet med opplæringen i skolen: «...elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine». Skolen skal altså ivareta hele eleven, ikke bare den faglige utviklingen.

En studie om læreres og rektorers erfaringer med å støtte ungdommers psykiske helse gjennom undervisning og læringsarbeid, ble i 2018 gjennomført av Mælan, Tjomsland, Baklien og Thurston. Utvalget i den kvalitative studien var rektorer fra ti ungdomsskoler og seks fokusgruppeintervju. Studien referer til Holte som uttrykker: «Det er ikke i helsevesenet helsen produseres. Den produseres der folk lever sitt liv». Han hevder skolen er en av de viktigste livsarenaer for barn og unge (Holte, 2012; Mælan et al., 2018). Videre argumenter han for at skolen når alle unge, i en alder der psykiske helseproblemer kan oppstå og utvikle seg til mer alvorlige vansker. Det gjør arenaen viktig for å forebygge psykiske helseutfordringer. Resultatene fra studien viser at rektor kan ha en nøkkelrolle i å tilrettelegge for tverrfaglig samarbeid, og i arbeid med å fremme lærernes kompetanse. Lærere ser ut til å kunne hjelpe elever med psykiske utfordringer, gjennom å legge til rette for mestring av problemer de står overfor, eller kan møte på senere i livet.

Hovedelementer i Mælans et al. (2018) studie kan knyttes mot fagfornyelsens (2020) satsning på det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Temaet iverksettes til dels som et svar på statistikk om økning i lettere psykiske helseplager hos unge de siste årene (Departementene, 2017:41-43). Behovet for livsmestring i skolen begrunnes også med en samfunnsutvikling, der det stilles høyere krav til enkeltpersoners evne til å håndtere livsutfordringer (NOU 2015: 8, 2015:50).

Livsmestringsbegrepet er flertydig. Det kan tilknyttes mestring og psykisk helse, men berører samtidig mange sider av livet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forskning gjennomført av Gjernes (2019) viser livsmestring i et sosialkonstruksjonistisk og kritisk perspektiv.

Hovedfunnene i hans diskursanalyse er at livsmestring konstrueres som en prosess, der eleven erverver visse typer kunnskap, kompetanser og holdninger. Noe som ifølge studien kreves for å bli et friskt, sterkt og kompetent individ. I diskursene legges ansvaret for livsmestring i stor grad hos eleven, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever. Hvilket fordrer kritiske spørsmål til om dette er del av en individualiserende samfunnsutvikling (Gjernes, 2019:61).

Kunnskapsdepartementet står ansvarlig for opplæringen i skolen, der Utdanningsdirektoratet er underlagt departementet i gjennomføringen av politisk vedtatte reformer.

Utdanningsdirektoratet er en autoritativ aktør på toppen av hierarkiet i det norske skolefeltet, som skolelederne er forpliktet til å følge (Røvik, et al., 2014:88). Direktoratets mandat innebærer å autorisere og forsterke reformidéer, samt filtrere og velge hva de ønsker å innføre. Gjennom fagfornyelsen implementeres livsmestring ved å påføre lærere en ny oppgave. Det operer også flere ulike syn på hvordan livsmestring bør gjennomføres i skolen, og læreplanen gir få konkrete føringer for hvordan livsmestring som tema skal innføres i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019; Drugli & Lekhal, 2018; Ringereide og Thorkildsen, 2019; Sælebakke, 2018). Blant annet finnes opplegg for bedring av psykisk helse i skolen der livsmestring-begrepet benyttes, som Livsmestring i norske klasserom (RVTS Sør, 2017), Robust (Læringsmiljøsenderet, 2019) og Tankekraft (Folkehelseinstituttet, 2018). Felles for disse er at de relateres mot psykisk helse. Slike program har høstet en del kritikk fra ulike fagmiljøer, der det hevdes at livsmestringsopplegg i skolen minner om gruppeterapi. Det uttrykkes skepsis til at barn utsettes for tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi (Utdanningsnytt, 2020).

Barns psykiske helse fattet min interesse da jeg gjennom arbeid i skolen møtte på elever med psykiske helseutfordringer. Jeg blir en del av en profesjon med et stort ansvar, der en av de viktigste oppgavene er å gi elevene troen på seg selv. Lærerens verdier, holdninger og handlinger kan påvirke hvordan elevene håndterer livets utfordringer. Som lærer i skolen forpliktes jeg gjennom lærerprofesjonens etiske plattform til et profesjonelt ansvar (Utdanningsforbundet, u.å.) Et ansvar som følger av de grunnleggende verdiene menneskeverd og menneskerettigheter samt respekt og likeverd. Ved at livsmestring implementeres som et tverrfaglig tema, har det høstet mye oppmerksomhet i både

skolesektoren og samfunnet for øvrig. Jeg føler meg derfor heldig som kan utforske noe som er relativt nytt i norsk skolesammenheng.

Hensikten med denne oppgaven er å rette søkelys mot skoleledere, i et forsøk på å belyse deres oppfattelse av livsmestring. Samt deres ønsker for hvordan arbeidet skal gjennomføres i skolen.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av egne interesser, ønsker om å utforske livsmestring i skolekontekst og vedtaket om fagfornyelsen 2020, har jeg utformet følgende problemstilling:

-Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn livsmestring, og hvordan planlegger de å implementere livsmestring i skolen?

1.3 Begrepsavklaring og operasjonalisering av problemstilling

Ifølge Helsedirektoratet (2017) defineres livsmestring som det å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller, og de forutsetningene enkeltmennesket har. I rapporten «Livsmestring i skolen» fra Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner brukes følgende definisjon: «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i framtiden» (LNU, 2017). Også Utdanningsdirektoratet (2018) støtter seg til disse definisjonene, og vektlegger følgende: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv».

Som del av det tverrfaglige temaet, og som sett i sammenheng med livsmestring nevnes ofte psykisk helse. Utdanningsdirektoratet (2015) definerer etter Verdens helseorganisasjon (WHO) psykisk helse slik: «... en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre i samfunnet». Det handler om utviklingen av og evnen til å mestre egne tanker, følelser, atferd og hverdagens krav. Gjennom meld. St. 28 (2015–2016) kap. 4.3.4 framkommer det at livsmestringstemaet ikke bare skal inneha et individuelt perspektiv, men også et samfunnsmessig og sosialt perspektiv.

Det betyr at elevene skal mestre livet for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Videre påpekes det at sosial støtte er av stor betydning når det gjelder den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av selvverd.

Kjernen rundt psykisk helse handler altså om å bruke egne evner, oppleve mening i livet, forme gode holdninger og verdier ikke bare for egen del, men også mestre utfordringer sammen med andre. Med et sosialt fellesskap rundt seg er forutsetningene større for å ivareta god psykisk helse.

Oppgavens avgrensninger er gjort med hensyn til temaets aktualitet og for å minske omfanget. Jeg har ikke valgt hele det tverrfaglige temaet, men konsentrerer meg rundt livsmestring. Selv om jeg argumenterer for at psykisk helse er en stor del av begrepet livsmestring, og bakgrunnen for temaets aktualitet, vil ikke fokuset ligge her. Definisjonene på livsmestringsbegrepet peker på at skolens krav til den enkelte elev skal være realistisk og tilpasset (Ringereide og Thorkildsen, 2019:11). Tilpasset opplæring står sentralt i arbeidet med livsmestring, men heller ikke dette temaet vil ha fokus i denne oppgaven.

Begrepet skoleledere blir brukt gjennomgående i oppgaven, og det vil dreie seg om rektor og inspektør. Rektor er skolens øverste leder, og har ansvar for pedagogisk, personal- og administrativ ledelse. Inspektørens rolle er nærmere tilknyttet organisering, oppfølging av lærere, tilrettelegging og samarbeid mellom lærere og elever.

1.4 Oppgavens oppbygning

I tillegg til dette innledningskapitlet har jeg valgt å dele oppgaven i åtte hovedkapitler, der flere inneholder mindre delkapitler. Innholdet i de ulike hovedkapitlene beskrives kort nedenfor.

I kapittel 2 gjør jeg rede for tidligere forskning som er relevant for min studie.

I kapittel 3 vil jeg gjengi teori som vil være relevant for å underbygge forskningen min. Jeg vil her legge fram teori om sosiokulturell læring, mestringsforventning, relasjonskompetanse, anerkjennelse og implementeringsteori.

I kapittel 4 legges de ulike metodiske valgene som er blitt gjort i denne forskningen fram.

Denne studien er kvalitativ, med en fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken har vært til

hjelp i analyse og tolkningsarbeidet, den presenteres derfor også her. Samt gjennomføringen av forskningen og analysearbeidet.

I kapittel 5 gjøres rede for kvaliteten i forskningen. Her beskrives pålitelighet og gyldighet, samt om min forskning har relevans til andre kontekster. Til sist i kapitlet tar jeg for meg etiske betraktninger og dilemmaer jeg har hatt i forskningsprosessen.

I Kapittel 6 presenterer jeg ved bruk av to overordnede tema, funn som er relevante for problemstillingen. Disse temaene er: *Oppfattelsen av temaet livsmestring og implementering av livsmestring i skolen*. Datamaterialet fremstilles ved hjelp av skoleledernes utsagn, før de tolkes og diskuteres opp mot forskningens teoretiske forankring.

I Kapittel 7 oppsummerer jeg funnene i datamaterialet med å besvare forskningsspørsmålene, før jeg avslutter oppgaven med en beskrivelse av egne erfaringer i arbeidet med prosjektet, samt veien videre.

I kapittel 8 avrunder jeg oppgaven med en kort avslutning.

2 Tidligere forskning

I 2015 signerte Norsk Psykologforening, Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag og Norsk psykiatrisk forening oppropet «Boken som mangler», der de fremmet ønske om psykisk helse i læreplanen (Halvorsen, 2018; Wiker, 2015). Kunnskapsministeren ble utfordret gjennom krav om psykisk helse inn i læreplanen, der det ble argumentert for at først da er skolen komplett. I «Mestre hele livet», regjeringens strategiplan for god psykisk helse fra 2017-2022, blir det tydeliggjort hvorfor mange ønsker psykisk helse i skolen (Departementene, 2017). Basert på tall fra Ungdata-undersøkelsene fra 2014, 2015 og 2016, SSBs levekårsundersøkelse og Ung i Oslo-undersøkelsen, vises det i strategiplanen en markant økning av psykiske helseplager blant unge. Det trekkes fram at mange unge med psykiske helseplager vil kunne klare seg godt gjennom et lavterskeltilbud og tidlig intervensjon (Departementene, 2017:41). Det påpekes videre at en del av dette innebærer å bedre det psykososiale miljøet på skolen, der de viktigste tiltakene handler om å fremme livsmestring. Et av tiltakene kan direkte knyttes mot implementeringen av livsmestring i læreplanen (Departementene, 2017:44, 55).

Livsmestring oppleves for mange som et relativt nytt begrep, og det bekrefter søk etter forskning. Det finnes imidlertid relativt nye mastergradsoppgaver som kan knyttes mot fenomenet, som jeg fant som interessant (Hartwedt, 2019; Røros, 2019; Loftås, 2019). Gjennomgående for flere av oppgavene var hva som er viktig for at elever skal oppleve livsmestring. En kvantitativ analyse av Ungdata-undersøkelsene fra 2017 og 2018 fant en positiv assosiasjon mellom livsmestring og selvaksept hos elever (Hartwedt, 2019). En tematisk analyse av intervjuer med fire lærere fant at de opplevde livsmestring som utfordrende å forstå, hvilket gjorde dem usikre på hvordan emnet skulle implementeres i praksis (Røros, 2019). En annen tematisk analyse av intervju med fire skoleansatte fant at gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev, gode strukturer og systematisk skolebasert arbeid, ble formidlet som viktig i arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring. Videre framkom betydningen av at lærere har kjennskap til hensiktsmessige verktøy som kan bidra til at utfordrende situasjoner blir mer håndterbare for elevene (Loftås, 2019). Hvordan skolen planlegger å implementere temaet, eller legge til rette for livsmestring fant jeg derimot lite forskning på.

3 Teoretisk forankring

For å tilegne meg kunnskap rundt faktorene som har betydning for livsmestring, som igjen kan bidra til at jeg kan svare på problemstillingen, vil jeg presentere teori om mestringsforventning, relasjonskompetanse og anerkjennelse. Til sist vil jeg legge fram fire ulike implementeringsteorier.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Den *sosiokulturelle læringstradisjonen* har sine røtter fra Vygotskij, som hevdet at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger, først i en sosial sammenheng der barnet er i en interaksjon med andre, på et ytre *interpsykologisk* plan. Det blir så en del av barnets indre mentale funksjoner, altså på det *intrapsykologiske* planet (Vygoiskij, 2001:14). Det er også hovedgrunnen til at jeg benytter dette læringssynet i forskningen min, da han hevdet utvikling først finner sted i samspill med andre, deretter som en egenskap i det enkelte barnet. I arbeidet med livsmestring er det en forutsetning at skolen tar hensyn til det sosiale aspektet i barnets utvikling. Innenfor et sosiokulturelt syn på læring, tenkning og handling omfatter det hvordan individer og grupper utnytter sine ressurser. Ifølge Manger (2019:154) må samspillet mellom mennesker stå sentralt under dette perspektivet, da det vil være av betydning hva barnet kan oppnå i et fellesskap og hva barnet kan beherske alene. Vygotskijs teori bygger på at sosiokulturelle ressurser skapes gjennom kommunikasjon, og at kommunikasjonen fører ressursene videre. Barnet lærer og utvikler seg i samhandling og interaksjon med andre individer.

For min forskning vil det være vesentlig at interaksjon og samhandling er to grunnsteiner for barns forutsetning for læring og utvikling. Skolens innhold skal ikke bare omfatte faglig læring, men sosial og psykisk utvikling skal forankres i elevens hverdag. Det sosiale miljøet, samhandling med medmennesker og konteksten vil ha betydning for hvordan barnets utvikling utarter. Bråten (2011:124) hevder barnets samhandling med omgivelsene som et kollektivt og kulturelt fellesskap danner grunnlaget for læring. Læring finner altså sted mellom deltagelse og samhandling med medmennesker, der kommunikasjon vil stå sentralt. Vygotskij mente at barnets tankeprosesser kan forstås som indre tale overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling.

Den *nærmeste utviklingssone* står som et nøkkelbegrep i den sosiokulturelle læringstradisjonen, der forståelsen av barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling knyttes til undervisningsprinsipper (Bråten, 2011:125). Den beskrives som sonen mellom det et barn mestrer alene og det barnet mestrer med hjelp fra andre. Det potensielle utviklingsnivået betegner et nivå som er innen rekkevidde for barnet, og som det under rette omstendigheter kan nå. Vygotskij (2001:15) mente altså at det barnet mestrer med hjelp i dag, vil det senere mestre alene.

Med et slikt syn på eleven kan læreren hjelpe de som står i fare for å ikke håndtere utfordringer. Barnet kan støttes til å komme et steg videre i utviklingen, og dermed overføre erfaringer til kommende anledninger. Skaalvik og Skaalvik (2018:71) hevder kunnskap om elevens nærmeste utviklingssone kan bidra til at lærerne kan gi elevene mestringsopplevelser, samtidig som de har noe å strekke seg etter for å videreutvikles.

3.2 Mestringsforventning

Når en elev skal foreta en utfordring, er det fundamentalt at eleven kjenner til hvordan utfordringen kan løses og har tro på egen *mestring*. Det betyr at vår tidligere opplevde kompetanse er av betydning, noe Banduras sosial-kognitive læringsteori belyser. Han benytter begrepet *self-efficacy*, som på norsk oversettes til tro på egen mestring (Eid og Johnsen, 2018:122). I likhet med Vygotskij er det sosiale aspektet av betydning da han påstår at læring skjer i interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Dette er sentrale faktorer som påvirker hverandre (Bandura, 1997:6) og som viser at et barn påvirkes av miljøet rundt seg. Ifølge Manger og Wormnes (2015:148) er det en vesentlig forutsetning å ha en forventning om mestring for en positiv opplevelse. De hevder systematiske mestringsopplevelser styrker forventningen om fremtidig ny mestring, og dermed skaper en god læringssirkel.

Mestringsforventning er et aspekt ved individets selvoppfatning. Bandura (1997:3) definerer det som menneskets vurdering av de evner de har til å organisere og utføre, de handlinger som kreves for å få gjennomført ulike typer oppgaver. Forventningene en elev har til å mestre vil ifølge han påvirke innsatsen som nedlegges i oppgaven. Hvor lenge det holder ut i møte med hindringer, om deres tankemønstre kommer til nytte og hjelp, eller hvor stor grad av eventuell stress og depresjon som oppleves i oppgaven det står ovenfor.

3.2.1 Kilde til mestring

Menneskets oppfatning av egen mestringsevne utgjør ifølge Bandura (1997:79) et viktig aspekt på dets selvoppfatning og forventningen til seg selv. Denne forventningen bygger på fire hovedkilder: *egen erfaring med å mestre, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner* (Diseth, 2019:146).

Han hevder egen erfaring med å mestre i skolekonteksten handler om å gi elevene reelle opplevelser av mestring både innenfor det faglige og sosiale feltet. Bandura (1997:80) mener det er den mest effektive kilden til oppbyggelse av tro på egen mestringsevne, fordi denne kilden gir flest autentiske bevis på tidligere vellykkethet. Det er en klar fordel om en oppfatter seg selv som en mestrer av det sosiale samspillet. Tror eleven derimot at den ikke vil klare noe, og derfor ikke har noen forventning om mestring, vil dette hindre ny læring.

Modellæring er, med tanke på forventninger om mestring, den læringen som foregår i kraft av at vi observerer og deltar sammen med andre, som viser ulike former for kompetanse i samhandling (Diseth, 2019:146). Eleven observerer altså at andre lykkes, og bygger dermed opp egen forventning om å mestre oppgaven. Utvikling av egne evner baseres på andres oppnåelser, og det vil da være av betydning hvem barnet er i interaksjon med. Den sosiale dimensjon vil dermed være avgjørende. Bandura (1997:87) hevder et viktig element innenfor denne kilden er at eleven observerer andre som de oppfatter er på samme utviklingsnivå som de selv.

Den tredje kilden for å bygge opp mestringsforventning, verbal overtalelse, er også av sosial karakter. Ifølge Diseth (2019:147) uttrykker kilden at andre kan styrke elevens tro på at det kan lykkes, den kalles også modellæring eller observasjonslæring. Barnet kan oppleve at positiv overtalelse øker forventning om mestring, samtidig som negativ overtalelse kan svekke den. Ifølge Bandura (1997:101) er sosial overtalelse mest troverdig når oppgaven overtalelsen er tilknyttet, ligger rett over elevens ferdighetsnivå. Videre påpeker han at det vil være lettere å opprettholde mestringsfølelse i situasjoner der signifikante andre, som betydningsfulle lærere uttrykker tro på at barnet kan klare noe. Verbal overtalelse alene vil ifølge Diseth (2019:147) ha en begrenset effekt, hvis det står i motsetning til egne personlige mestringserfaringer. Det oppleves negativt å høre at en klarer noe, hvis en har erfart at en ikke er i stand til å mestre aktiviteten. Urealistiske ytringer som ikke er sannsynlige kan ifølge

Bandura (1997:101) gi dårligere tro på egen mestring. Det viser at god elevkunnskap er av betydning for hvordan læreren kan gi konkrete forventninger.

Fysiologiske reaksjoner er den siste kilden, men vil ikke være relevant for oppgaven.

3.2.2 Livsmestring og opplevelse av mestring

Diseth (2019:147) refererer videre til hvilke effekter elevs forventninger om mestring har. Han antyder at det påvirker dens valg av oppgaver, anstrengelse og utenholdenhet, beslutningsferdighet og emosjonelle reaksjoner. I Manger og Wormnes (2015:123) gjengis de ulike prosessene som bidrar til å bygge opp vår mestringsforventning, hvordan den positive forventningsprosessen dannes, forsterkes og blir varig. Her vektlegges samhandling med andre mennesker. De hevder virkeligheten kjennes mer virkelig gjennom kommunikasjon med andre, og hva som deles med andre øker opplevelsen av egen eksistens.

Til nå har jeg vist at forventning om mestring er et spørsmål om tro på at eleven skal håndtere de oppgaver en står ovenfor, uavhengig av hva andre behersker, eller hvor flink en føler seg. Dette synet deler Skaalvik og Skaalvik (2018:123) der de hevder mestringsforventning ikke handler om hvilke ferdigheter eleven har. Det handler om hva eleven tror det kan mestre i den gitte konteksten. Ved å selv tro på at en behersker en oppgave, blir det enklere å ta fatt på den.

En elev med positive erfaringer fra tidligere hendelser vil kunne oppleve større utholdenhet, motivasjon og styrke til å håndtere situasjonen den står ovenfor. Det være seg faglige oppgaver eller sosiale og personlige tema. Har eleven derimot negative erfaringer, vil det kunne føre til at han lettere gir opp. Ved tidligere opplevd mestring vil altså troen på seg selv øke, noe som er grunnleggende i undervisning av livsmestringsbegrepet.

Andre faktorer som beskrives som avgjørende for å bygge opp vår mestringsforventning er relasjoner og anerkjennelse. Disse faktorene er fundamentale for oss da det å bli sett skaper nødvendig trygghet og tilhørighet (Manger og Wormnes, 2015:123). Barn som mottar anerkjennelse og støttende relasjoner, vil ifølge Eid og Johnsen (2018:121), kunne øke sin autonomi og tilhørighet. De hevder sistnevnte er en nødvendighet for mennesket fordi det styrker både fysisk og mental helse. Faktorer som er nevnt framstår som avgjørende innenfor livsmestringsbegrepet, og fremheves som tidligere nevnt i fagfornyelsens beskrivelse av livsmestring.

3.3 Relasjonskompetanse

Sælebakke (2018:104-105) hevder relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlaget for livsmestring. Hun viser til erfaringer fra skoler som påpeker at elevens utvikling best ivaretas i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati.

3.3.1 Relasjoner

Ifølge Diseth (2019:48) kan *relasjonsbehovet* defineres som behovet for å ha en sikker tilknytning til andre, og opplevelsen av at man har kapasitet for og er verdig til å få kjærlighet og respekt av andre. Det er altså et psykologisk behov for å bli ivaretatt, gjennom en gjensidig opplevelse av tilhørighet.

Nel Noddings (1997), Kirke Olson (2014) og Angela Vanezuela (1999) trekker fram omsorgsfulle relasjoner mellom lærere og elever som et fundament for å lykkes i profesjonsarbeidet, og grunnleggende for engasjerende læring. Den amerikanske pedagogen og filosofen Noddings utdyper begrepet *omsorgsrelasjon*. Hun hevder det stilles krav om at begge parter bidrar i en slik relasjon, at omsorgen må fullendes av den andre. Noddings har vært en sterk bidragsyter rundt verdispørsmål i pedagogikken, moralsk oppdragelse og omsorgsetikk (Noddings, 1997:224) Ifølge henne er et moralsk liv styrt av omsorgsetikk innrettet mot å etablere, opprettholde og fremme omsorgsrelasjoner.

Også Brandtzæg (2016) og Moen et al. (2016) beskriver betydningen av positive lærer-elevrelasjoner som avgjørende for tryggheten elevene trenger for sosial og faglig utvikling. Gjennomgående for dem begge er at elevers opplevelse av varme relasjoner fører til større trivsel i skolen enn for elever som ikke opplever dette. I sin artikkel «Folkehelse og livsmestring i skolen» uttrykker Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017:766-767) at de er kritiske til undervisning i psykisk helse. De hevder fokus bør rettes mot relasjonen mellom lærer og elev, parallelt med kunnskap om hvordan denne relasjonen skal dannes og opprettholdes. Dette argumenteres med forskning som påpeker at elever med psykiske vansker, oftere har en negativ relasjon til sine lærere enn øvrige elever. Noe Murray og Murray (2004:751-760) bekrefter i sin forskning.

Federici og Skaalvik (2017:189, 191) viser til forskning knyttet til elevens forhold til læreren der de setter søkelys på sosial støtte og tilhørighet. De skiller mellom emosjonell og sosial støtte. Den emosjonelle støtten omhandler i hvilken grad elevene føler seg verdsatt, akseptert

og respektert av læreren, samt følelse av trygghet. Den instrumentelle støtten handler om at elever får støtte og praktisk veiledning i skolearbeidet. De hevder eleven generelt trenger både emosjonell og instrumentell støtte, og at den optimale støtten består av en kombinasjon av begge disse versjonene. Skaalvik og Skaalvik (2018:232) eksemplifiserer dette med at læreren kan oppleves som kjølig og upersonlig ved kun å fokusere på instrumentell støtte, der elevens livsmestring hverken imøtekommes eller ivaretas. Ved ensidig fokus på emosjonell støtte kan det formidle lave forventninger til elevene, som igjen kan føre til lavere selvopfatning og manglende tro på seg selv.

Skolen kan fungere som en ressurs eller en risikofaktor for eleven, basert på samspillet mellom dem og hvordan skolekonteksten fungerer. I den sammenheng vil relasjoner mellom elev og lærer stå svært sentralt. Drugli (2012:66-69) hevder varme og nære relasjoner mellom lærere og elever fører til at elevene trives og utvikler seg både emosjonelt, sosialt og faglig. Videre påpeker hun at positive relasjoner kjennetegnes ved høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering, og respekt mellom partene. Negative relasjoner betegnes som forhold preget av høyt konfliktnivå eller stor avhengighet der eleven viser usikkerhet. Dette synet deles i stor grad av Skaalvik og Skaalvik (2018:232) der de henviser til flere studier som viser at en positiv relasjon er av stor betydning for elevens motivasjon, trivsel og læring. Det utvikles et tillitsforhold til en trygg voksen som eleven våger å betro seg til. Brandtzæg et. al. (2016:11) hevder et barn uten trygghet ikke har forutsetning for å kunne utforske verden, da det skaper nødvendig selvstendighet og rom for utvikling. Drugli (2012:69) beskriver at gode skoleopplevelser bidrar positivt rundt elevens sosiale og personlige utvikling, som igjen kan ha betydning for barns og unges livsmestring.

3.3.2 Relasjonskompetanse i livsmestringsbegrepet

Det kreves pedagogiske evner, kunnskap, ferdigheter og holdninger av læreren for å etablere og utvikle relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016a) støtter seg til Jesper Juul (2003) sin definisjon av relasjonskompetanse, men jeg velger å undersøke det i lys av Longva (2019:81), da hennes arbeid i større grad retter seg mot lærer og elev. Ifølge henne er kjernen i *relasjonskompetansen* at læreren ser og anerkjenner eleven, samtidig som en bevarer seg selv. Det betyr at den voksne skal rette oppmerksomheten både mot seg selv og barnet. Denne kompetansen har altså betydning for hvordan vi tilknytter oss andre mennesker.

Ved å se livsmestring i et relasjonelt perspektiv, støtter jeg meg blant annet til Sælebakke (2018:26) idet hun understreker at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring. Spurkeland og Lysebo (2016:7) tilføyer dette til relasjonskompetansen: «de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Det handler om vår kunnskap og evne til å identifisere og håndtere emosjoner hos oss selv og medmennesker.

Beskrivelsene tyder på at relasjonskompetanse innehar flere komponenter, noe Ekornes (2018:79) kaller en *kunnskapskomponent*, relatert til hva som kjenner og skaper en relasjon. En *ferdighetskomponent*, knyttet til nødvendigheten for å vite hva vi skal gjøre, samt en *holdningskomponent*, et ønske om å gjøre. Det kan peke på at profesjonsutøverens utfordring ligger i å ta ansvar for å tilføre relasjonen det den mangler for å fungere optimalt og modellere ønsket adferd. Det vil ifølge Ekornes (2018:79) være i form av tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse. Den andre delen av relasjonskompetansen handler om å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner, som er en sammensatt kompetanse.

Også Sælebakke (2018:27) framhever trygg tilknytning og godt samspill mellom elev og lærer som viktige faktorer. Hun mener det ville vært umulig å jobbe med livsmestring i skolen uten å trekke inn betydningen av gode relasjoner. Drugli (2012:45-49) påpeker at en relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i eget liv. Noe hun anser som en sentral dimensjon i gode lærer-elev relasjoner er anerkjennelse. Longva (2019:81) bekrefter det samme.

3.4 Anerkjennelse

Anerkjennelsens teoretiske fundament bygger i betydelig grad på arbeidet til sosialfilosofen som Axel Honneth og Charles Taylor. De hevder at *anerkjennelse* stiger ut av to prinsipper. Mennesket har en ukrenkelig verdi, og hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial (Åmot og Skoglund, 2019:20). Det påfølgende avsnitt vil belyse førstnevntes teori om grunnleggende anerkjennelsesbehov. Videre vil jeg forsøke å beskrive anerkjennelsesbegrepet før jeg knytter begrepets relevans opp mot livsmestring.

3.4.1 Anerkjennelsens sfærer

I lys av Hegel differensierer Honneth (2019) sitt begrep om anerkjennelse i tre anerkjennelsesfærer. De benevnes som *den private*, *den rettslige* og *den solidariske sfæren* -

som alle utgjør ulike ontogenetiske trinn i individets dannelsesprosess (Honneth, 2019:10). Disse betingelsene muliggjør altså utvikling av selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd. «Muligheten for selvtillit er nedlagt i kjærlighetsfasen, muligheten for selvrespekt i erfaringen av rettslig anerkjennelse og muligheten for selvverdsetting i erfaringen av solidaritet» (Unneland, 2019:115).

Den private sfæren knyttes til familien og vennskap. Danningens arbeid retter seg mot å kunne tre ut av den følelsesmessige sammensmeltningen og utvikle selvtillit (Honneth, 2019:11). Det bygges gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner, der grunnlaget for barns selvoppfatning og identitetsutvikling etableres (Åmot et al., 2019:21). Barnet blir fortrolige med egne ressurser og verdier, og opplever imøtekommelse.

Når kampen om anerkjennelse utspiller seg i den rettslige sfæren, står den om sosial verdsettelse og retter seg da mot selvrespekt (Honneth, 2019:11). Den knyttes mot samfunnets institusjoner, deriblant skolen. Anerkjennelse handler her om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter, noe som ifølge Åmot et al. (2019:22) utvikler selvrespekt og likeverd. Honneth (2019) mener anerkjennelse i form av rettigheter sikrer oss grunnleggende autonomimuligheter.

Den solidariske sfæren handler ifølge Honneth (2019:11) om sosial verdsettelse, der danningens arbeid rettes mot selvaktelse og verdighet. Å bli anerkjent i denne sfæren gir rom for å verdsette oss selv som medlem av et solidarisk fellesskap (Åmot et al., 2019:22). Følelsen av selvverd avhenger av at barnet opplever å bli verdsatt for den han er, kan og bidrar med i den sosiale konteksten. Det er opplevelser som betinger gjensidighet; nemlig å få og å gi anerkjennelse.

En som har vurdert Honneths anerkjennelsesteori og sett på dens relevans innenfor skole er Patrick Kermit. Han peker på betydningen av en diskusjon rundt hvordan Honneths teori kan egne seg for elever, og på relasjonen barnet har til den voksne. Han stiller spørsmål rundt hvorvidt barn og voksne kan beskrives ut fra samme teori (Kermit, 2019:41). Det er særlig betinget solidarisk anerkjennelse Kermit diskuterer. Han hevder Honneth ikke gir noen konkrete eksempler på solidarisk anerkjennelse som enkelt kan relateres til barn, eller barnets utvikling (Kermit, 2019:53). Det vil altså være enklere å se for seg dette i et likeverdig fellesskap, i den forstand at individene har likeverdige relasjoner som jo ikke er tilfelle i en

barn-voksen relasjon. Solidarisk anerkjennelse er noe alle barn trenger å motta og gi i likeverdige relasjoner, men ikke noe man kan pålegge barn å gi hverandre. Det er dermed ikke noe voksne kan ta ansvar for, men de kan anerkjenne barnas fellesskap (Kermit, 2019:57). I en skolekontekst vil det derfor være viktig at de voksne legger til rette for at barn kan gi og motta anerkjennelse fra hverandre, jf. Vygotskij.

3.4.2 Livsmestring og anerkjennelse

Unneland (2019:115) hevder vi ikke er i stand til å gi oss selv erfaringene som har betydning for anerkjennelse. Hun mener det er umulig å forme en innadrettet tillit som gir individet trygghet, når de skal formulere sine behov og realisere ferdigheter uten anerkjennelse fra andre. Anerkjennelse beskrives som et psykisk behov, noe hun mener gjør oss sårbare.

Ut fra Honneths (2019) terminologi, Åmot et al. (2019) og Unneland (2019) uttalelser kan anerkjennelse ses på i lys av livsmestringsbegrepet. En anerkjennende innstilling fra læreren er av stor betydning for elevens mestring og følelse av velvære i lærings situasjonen (Sælebakke, 2018:109). For å mestre livet er en god selvtillit, selvrespekt og selvfølelse fundamentalt, som igjen omhandler identitetsbegrepet. Honneth mente man ikke kan ha en sunn identitetsutvikling uten anerkjennelse i de ulike sfærene. Anerkjennelse utgjør en nødvendig forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (Åmot et al., 2019:20). Dermed blir anerkjennelse et spørsmål om å danne identitet, og vi er prisgitt andre for å utvikle selvtillit, selvverd og selvbevissthet. Dette ligger til grunn for at anerkjennelse er relevant i livsmestringsbegrepet.

3.5 Implementering

Implementering defineres av Røvik, Eilertsen og Lund (2014:109) som å gjennomføre vedtak i praksis. Det innebærer å tolke og konkretisere vedtak, for så å nedfelle de i strukturer, rutiner og formålstjenlige aktiviteter på skolen. Definisjonen vektlegger at endringen blir en del av praksis ved at idéene blir internalisert. Det kan beskrives som at «noe» kommer utenfra og blir en del av det «indre». Den grunnleggende forståelsen og virkelighetsoppfatningen hos en leder, kan ha avgjørende betydning for hvilke tanker og idealer som vektlegges under en implementering.

Oppgavens problemstilling spør om skoleledernes ønsker for implementering av livsmestring i skolen. Røvik et al. (2014:111) identifiserer fire ulike implementeringsdoktriner som sirkulerer i Utdanningsdirektoratet. For min forskning vil det være interessant å undersøke hvilke elementer i disse doktrinene som er gjeldende for skoleledernes tenkning og ønsker om implementering av livsmestring i skolen.

Felles for doktrinene er at de består av to sammenkoblede elementer, kalt forståelsesmodellen og handlingsmodellen som begge gir en mal på hensiktsmessig og formålstjenlig implementeringspraksis. *Forståelsesmodellen* refererer til hvilke oppfatninger om hva som er hovedutfordringene under en implementering, identifisering av de kritiske variablene for å lykkes, eller for å avdekke mulige mangler som fremkommer hvis prosessen mislykkes. *Handlingsmodellen* er avledet av forståelsesmodellen, og bygger på erfaring om hvilke praktiske grep som er hensiktsmessige å sette inn under en implementering.

Jeg skal i de følgende avsnitt beskrive hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen, frikopling og translasjon. Noe jeg vil undersøke og prøve å forstå i lys av Røviks (2014) translasjonsteori. Deretter vil jeg forsøke å identifisere hvilken implementeringspraksis skoleledelsen ønsker å benytte.

3.5.1 Hierarkidoktrinen

Røvik (2014:111) mener det finnes noen sirkulerende doktriner om implementering, som kan kaller *implementeringsdoktriner*. Han definerer implementeringsdoktriner som en samling av mer eller mindre eksplisitt uttrykt antakelser eller læresetninger om god implementering, med tilhørende gjenkjennbare implementeringspraksiser. Han beskriver *hierarkidoktrinen* som en

av disse implementeringsdoktrinene, og hevder den har sin opprinnelse fra teorien om *rask tilkobling*¹.

Ifølge Nygård et al., (2014:311) dominerer det instrumentelle perspektivet i denne teorien. Organisasjonen blir oppfattet som et instrument for å oppnå et mål. Det betyr at de ansatte i organisasjonen handler formålsrasjonelt ved utførelse av sine oppgaver, der resultatene av handlingene oftest blir som ønsket. Hierarkidoktrinen preges av en underliggende forestilling om at endringer må planlegges, iverksettes og kontrolleres fra toppen av utdanningsbyråkratiet (Røvik, 2014:411). Utdanningsdirektoratet er da den lokalt kyndige iverksetter av tiltak. En påfølgende iverksetterkjede sikrer at alle underliggende nivåer helt ned til lærere og elev nås. Hierarkidoktrinen preges også av detaljstyring, der frihetsgradene innskrenke i hvert ledd, for å sikre at vedtakene er implementert. Dette skal videre sørge for at resultat er i tråd med målsetningene som er vedtatt (Røvik, 2014:412).

Røvik et al. (2014:101) betegner hierarkidoktrinen som *top-down-strategi*. Det kan forstås som en instrumentell tilnærming til implementering, «ovenfra og ned». Med det menes at direktoratet har myndighet til å bestemme hvilken kunnskap som skal prøves ut og implementeres i utdanningsfeltet. Top-down tilnærmingen kjennetegnes av en skepsis til tidlig og bred involvering av kollegiet. I den grad de ansatte involveres er det lengre ut i prosessen, ofte i den hensikt å gi nødvendig informasjon om hva som skal endres, på hvilken måte prosessen skal foregå, eller for å redusere en tenkelig motstand. Den kjennetegnes i mindre grad av motivasjon for de ansatte eller involvering av kollegiet for å inkludere deres kompetanse. Implementeringen er ofte detaljplanlagt, den betraktes som en teknisk utfordring. De ansatte har dermed begrenset frihet til å utrette egne tilpasninger.

Hierarkidoktrinens grunnleggende *forståelsesmodell* er at implementering drives frem av myndighet og kyndighet. *Myndighet* innebærer en dedikert og proaktiv ledelse med tilstrekkelig autoritet som sikrer at underordnende lojalt iverksetter det som er foretatt. *Kyndighet* omhandler to forhold: Ledelsen må besitte stor kunnskap om det som skal implementeres, og kunne velge det som passer best for situasjon så det blir en

¹ Organisasjonsteori med basis i en grunnleggende rasjonell-instrumentell forståelse av organisasjoner (Nygård, et al. 2014:312).

sammenhengende plan. Det andre handler om at alle i organisasjonen må ha samme kunnskap om det som skal gjennomføres, og vite nøyaktig hva som skal forandres (Røvik et al., 2014:111-113).

Hierarkidoktrinen *handlingsmodell* kan beskrives ut fra tre faser: planlegging, styring og kontroll. Prosessen er toppstyrt med klare delmål, tidsfrister og forventninger om fremdrift. Rektoren bruker kontrollrutiner som tilsyn og rapportering underveis i prosessen, der både insentiver og sanksjoner kan benyttes, enten som motivasjon eller disiplinering av de ansatte. Mislykket implementering kan forklares ut fra mangler i ledelsens myndighet eller kyndighet (Røvik et al., 2014:111-113).

I skolekonteksten går iverksettungskjeden fra skoleleder (rektor), til inspektører, teamledere, lærerne, før de til sist ender hos elevene. Hierarkidoktrinen grunn tanke er at forutsetningene for å lykkes er større hvis reformene følges godt opp av alle ledd i kjeden. Det gjennomføres gjerne ved at rektor ved den aktuelle skolen forsikrer at vedtak følges opp. Noen som kan gjøres gjennom detaljstyring, innskrenkede frihet, tilsyn og etterkontroll. Den kjennetegnes i stor grad av kontroll.

For å undersøke om hierarkidoktrinen kan identifiseres i skolelederens implementeringspraksis, kan jeg stille spørsmålet: *Hvordan ville hierarkidoktrinen komme til syne gjennom skoleledernes uttalelser?*

Etter den teoretiske gjennomgangen har jeg en antakelse at den hierarkiske tilnærmingen vil preges av skoleledere som ønsker selv å planlegge og styre gjennomføringen i detalj, med stor grad av *kontroll*. Lærerne gis grundig opplæring i hvordan livsmestringstemaet skal forstås og gjennomføres i skolen. I den grad det oppstår motarbeidelse, vil skoleledelsen forsøke å overkomme det med argumentasjon på et logisk og rasjonelt grunnlag. Skulle ytterligere motstand finne sted, har skolelederne autoritet nok til fortsatt å iverksette tiltak. Skolelederne opererer med klare *tidsfrister* som organisasjonen må forholde seg til. Implementeringen og arbeidet rundt *kontrolleres* nøye.

3.5.2 Profesjonsdoktrinen

Ifølge Røvik et al. (2014:111-112) beskrives *profesjonsdoktrinen* som en sammenheng til det institusjonelle perspektivet. Den har sin opprinnelse fra teorien om *frastøting*². Det grunnleggende er at implementeringen forankres og drives frem nedenfra, og opp i organisasjonen. Profesjonsdoktrinen betegnes av Røvik, Eilertsen og Lund (2014:101) som en Bottom-up-strategi, oversatt som «innenfra og ut». «Den grunnleggende forestilling her er at iverksettingsprosesser må være godt «jordet» og bør være drevet frem nedenfra i utdanningsfeltet og opp» (Røvik, 2014:19). Profesjonen i organisasjonen anses som det sentrale elementet i implementeringen, der de ansattes kunnskap og erfaringer verdsettes som det viktigste element.

Med utgangspunkt i denne teorien kan implementering beskrives som prosessorientert, hvor beslutningstakerne må hente kunnskap fra praksisfeltet. Det sentrale er da prosess, dialog, refleksjon og mindre grad av dybdefenomener som verdier, følelser og holdninger. Arbeidet preges i stor grad av både informering og involvering av kollegiet. Lederen er synlig og nærværende, en som lytter og viser innlevelse, med stor tillit til lærerne. Det innebærer stor frihetsgrad for de ansatte. Den rådende forestillingen her er at de ansatte er dedikert til jobben og styres av en indre motivasjon.

Forståelsesmodellen innenfor profesjonsdoktrinen forutsetter ifølge Røvik (2014:112) en legitimitet hos organisasjonens ansatte, ved at idéene forankres i skolens praktisering. Rektorens oppfatning blir at lærerne innehar den beste kompetansen til å gjennomføre implementering, der de som ledere har begrenset autoritet til å detaljstyre det hele. Profesjonsdoktrinens *handlingsmodell* legger opp til involvering av ansatte for å øke oppslutningen. Det gir tilgang på de ansattes kompetanse og legger grunnlaget for legitimitet.

Innenfor denne tilnærmingen er det en antakelse om at ledelsen innehar begrenset kompetanse om organisasjonen som praksisfelt, samt begrenset myndighet til å kommandere endring

² Teorien om frastøting er avledet av en hovedstrømning i organisasjonsteorien vanligvis referer til enten institusjonell teori, det naturlige organisasjonsperspektivet eller kulturperspektivet. De grunnleggende forestillingen er at organisasjoner – skoler inkludert – er verdibærende og komplekse organisasjoner (Nygård et al., 2014:314).

(Røvik, 2014:112). Det avgjørende utfallet ved implementeringen vil være i hvor stor grad de ansatte involveres i implementeringen, samt hvor godt forankret dette er hos organisasjonsmedlemmene (Røvik, 2014:112-113). Noe som betyr at en mindre vellykket implementering handler om mangel på legitimitet hos de ansatte.

Gjennom å anvende profesjonsdoktrinen i praksis, kan den komme til uttrykk ved at skolelederne *involverer* de ansatte og *vektlegger* deres *kompetanse*. Ved å *lytte* til deres meninger og kunnskap om hva de kan tilføre organisasjonen. Lederen må «*holde øret til marken*», for i størst mulig grad kunne la de ansattes perspektiver komme fram. Lærerne prøver ut ny praksis og forsøker å tilegne seg ny erfaring gjennom eks. kompetansepakken. Kanskje bruker de dette, eller ønsker å benytte andre godt etablerte praksiser. Lederen må på sett og vis anse seg selv som en forsiktig *tilrettelegger*. De kan forsøke å legge et tidsperspektiv, men kan også innse at det er vanskelig.

3.5.3 Frikopling

Innenfor organisasjonsteorien er teorien om *frikopling*. Det blir ofte koblet til det nyinstitusjonelle perspektivet, der organisasjonen befinner seg innenfor institusjonelle omgivelser. Teorien kjennetegnes av sosialt skapte og legitimerede normer for hvordan moderne organisasjoner bør opptre og bør være utformet.

Innenfor frikoplingstilnærmingen preges systemidentiteten av at organisasjoner har relativt like systemer, de består av samme komponenter, som: mål, ledelse, formell struktur, organisasjonskultur, personalhåndtering, kvalitetssystemer, resultatrapportering og revisjon. Institusjonaliserte oppskrifter fremstilles som oppfinnelser gjort av andre kjente autoritære ledere, gjerne med referanser til tidligere internasjonale og velkjente organisasjoner. Ofte med en henvisning til stor suksess. De presenteres som universelle, uten former for tilpasning i den enkelte organisasjonen (Nygård et al., 2014:315).

I disse omgivelsene råder sosialt skapte normer, kalt *myter*. Det kan beskrives som en oppskrift på en totalløsning for hvordan man former en hel og kompleks organisasjon. Disse mytene spres ofte raskt, og tas gjerne inn i organisasjoner uten at det gir instrumentelle effekter. Ofte formidler lederen at de ønsker å implementere en endring, men gjør i praksis lite for at dette skal skje. Grunnen til dette kan være press fra omgivelsene om implementering av tidsriktige oppskrifter. Ledelsen adopterer denne organisasjonsoppskriften

ved kun å implementere den inn i ledelsen, arbeider ikke for å implementere den lenger nede i praksisfeltet. Organisasjonsoppskriften holdes dermed frikoplet. Innen skole har skolelederen implementert et moderne konsept, mens den daglige pedagogiske praksisen er temmelig upåvirket av dette skiftet (Nygård et al., 2014:315-316).

Gjennom frikopplingsdoktrinen har jeg etter teorigjennomgang kommet fram til momenter som kan kjennetegnes hos en leder med utgangspunkt i denne tilnærmingen. Idéene tas altså inn i organisasjonen, men tas ikke i bruk. Skoleledelsen har ikke detaljplaner for implementeringen av livsmestring. De preges av *fornuftig prat* om nye systemer, *uten at det synes* i praksisfeltet. Lederne er mest opptatt av å *imponere* andre, både innad i organisasjonen, men også samfunnet for øvrig. Talen preges av *skrytende* momenter, der hele idéen mest blir framstilt som et «*utstillingsvindu*» for å oppnå legitimitet. Skolelederne har heller ingen klare tidsperspektiver, og presser ikke på for å få igangsatt implementeringen. Gitt at denne teorien har forklaringskraft, forventes det ikke at livsmestring blir implementert ved skolen.

3.5.4 Translasjon

De tre nevnte teoriene omfavner ikke hele spekteret av mulige implementeringsutfall. De tar blant annet ikke nok høyde for tidsaspektet ved slike prosesser, som ofte kan utspilles over lang tid. Derfor beskrives også translasjonsteorien. Den tar i større grad hensyn til tidsaspektet, samtidig som den modifierer og supplerer de tre teoriene ovenfor.

Translasjon som organisasjonsteori-idé ble utviklet av franske sosiologer og nordiske organisasjonsforskere fra midten av 1980-tallet til 1990-tallet (Nygård et al. 2014:316). Begrepet translasjon betyr å oversette. Den forutsetter at det er idéer, og ikke fysiske gjenstander. Ofte må idéen oversettes for å tilpasses organisasjonen den skal innføres i. Translasjonsteorien tar for seg hva organisasjonen skal gjøre med oppskriften, og hvordan de tolkes ved innføringen til en ny kontekst. Begrepet oversettelse er sentralt, der praksiser og idéer omformes ved overføringer. Dette kan ha stor betydning på det som skal oversettes og hvordan denne oversettelsen foregår.

Røvik (2014:41) refererer til begrepene oversettelsesmodus og oversettelsesregler når han omtaler overføringer av ulike praksiser og idéer. Begrepet *oversettelsesmodus* referer til den hensikten eller ambisjon som ligger bak et forsøk på kunnskapsoverføring.

Oversettelsesregler referer til regler og normer som oversetterne, i dette tilfellet skolelederne

forholder seg til (Røvik, 2014:41). Begrepene omfatter prosessene som skjer idet innholdet av idéene forsøkes overført mellom ulike organisatoriske kontekster. Samt i hvilken grad innholdet i idéene endres under overføringsprosessen.

Røvik (2014:41) viser til moduser for translasjon, der jeg beskriver to av dem: den reproduserende og den modifierende oversettelsesmodus. Disse har sine karakteristiske sett oversettingsregler som benyttes i de respektive modusene. Hver oversettelsesmodus karaktiseres ved benyttelsen av bestemte oversettelsesregler som henviser til formelle og uformelle retningslinjer for ønsket kunnskapsoversettelse. Røvik (2016) hevder retningslinjene kan uttrykkes eksplisitt, men oftest kommer implisitt til syne gjennom prosessen overføringen blir praktiserert.

Den *reproduserende modus* fanger inn tilfeller der ambisjonen er å gjenskape en praksis fra en annen organisasjon så presis som mulig. Her vil den tilhørende oversettelsesregelen dermed være kopiering (Røvik, 2014:41). Den neste, *modifierende modus* viser til der ambisjonen er mer pragmatisk, med et ønske om å gjenskape andre praksiser og oppnå gode resultater, men samtidig innser at andres praksiser og ideer må tilpasses trekk ved egen virksomhet. Oversettelsesreglene er ifølge Røvik (2014:41) addering, som legger til ønskende endringer og fratrekking, som trekker fra elementer som er uønskede i endringsprosessen.

For å kunne innføre utviklingsidéer i skolen kreves en *translatørkompetanse* av skolelederen. Translatørkompetanse defineres av Røvik (2014:42) som evnen til å oversette praksis og ideer. Det skjer på måter som øker sannsynligheten for å unngå mislykkethet og oppnå suksess i kunnskapsoverføringer mellom organisasjoner, vurdert i forhold til ønskede mål. Aktørens kunnskap om de organisatoriske kontekstene, samt kunnskap om de ulike oversettelsesreglene vil være av betydning. Han postulerer en generell sammenheng mellom aktørens translatørkompetanse og måten det oversettes på, hvordan det går med reformideene når de skal overføres og iverksettes og hvordan de fungerer i praksis. Denne kompetansen kan dermed forstås som viktig for å forstå hvorfor det i noen tilfeller mislykkes, og i andre tilfeller lykkes med reformarbeid i skolen.

Røvik et al. (2014:108) legger til grunn tre kjennetegn på translatørkompetanse: Det første kjennetegnet er at man er bevisst sin egen rolle som oversetter. Han legger til at man må være

en som besitter og kombinerer stor innsikt i de ulike kontekstene, og som igjen sørger for å gjøre nødvendige tilpasninger.

Det andre kjennetegnet på god translatørkompetanse er at man innehar god kunnskap om ulike kontekster det skal oversettes fra og til. Da vektlegges betydelig erfaring og kunnskap fra egen praksis med systematisk ervervet kunnskap om skolene som mottar kompetanse.

Det tredje kjennetegnet han påpeker er at man har kjennskap til hvordan praksiser og ideer kan oversettes. Han referer til lokale versjoner av praksiser og ideer for å få til best mulig oversettelser. Her vil oppfatningen om hvilke betingelser de ulike modus og regler som er hensiktsmessig å bruke være av betydning (Røvik et al., 2014:109). God translasjonskompetanse betegnes av Nygård et. al (2014:315) som personer med god kjennskap til kontekstene det skal overføres mellom. Samt til innholdet i hva som skal overføres.

I en organisasjon ligger det ofte normer basert på underliggende verdier og antagelser. De er ofte ikke synlige, men regnes inn som en sterk dimensjon i organisasjonens totale kontekst. Eksempelvis i skolekonteksten kan lærere ha opparbeidet seg en kunnskap og ulike metoder å jobbe på, der det lett kan oppstå konflikter og motarbeidelse av nye idéer. Ifølge Røvik et al. (2014:112-114) vil det være ulike arenaer og aktører som involveres når en idé skal oversettes til praksis i en organisasjon. I denne idéoverføringen, kan den *hierarkiske oversettelseskjeden* benyttes. Det kjennetegnes ved at veien blir til mens man går, der det vektlegges hvilken sammenheng man er i, samt at det fokuseres på at implementeringsprosessen er en utviklingsprosess. Lederen ønsker at så mange som mulig skal få eierskap til implementeringen. Legitimiteten øker, og sannsynligheten for at implementeringen blir vellykket er derfor større (Røvik et al., 2014:112-114). Også tidsaspektet spiller en rolle. En langsiktig og skrittvis implementering bidrar til en større grad av eierskap.

For å undersøke translasjonsteorien i praksis kan jeg stille følgende spørsmål: *Hvordan kan translasjonsteorien komme til syne gjennom skoleledernes språk?*

Det teoretiske fundamentet har gitt meg en forståelse av at denne teorien kan synliggjøres. Ved at skolelederne fra første stund er bevisst at temaet livsmestring kan *tilpasses* trekk ved deres lokale skole under implementeringen. I tillegg kan temaet *omformes og tilrettelegges* de

enkelte trinn eller team ved skolen. De kan *ta litt fra*, eller *legge litt til* for å ytterligere tilpasses trekk ved skolen. De har en formening om at ting vil *skje over tid*, og ønsker at idéene skal få *gå seg til*. De tar *tiden til hjelp*. Gjennom at skolelederne ønsker at organisasjonen skal tilpasse seg idéen etter hvert, forstår jeg det som at de *stykkevis* tilegner seg den nye idéen.

3.5.5 Oppsummering

Etter gjennomgang av de fire teoriene som er beskrevet, kan jeg forvente at skolen jeg forsker på har lagt en eller flere av de ovennevnte implementeringsteoriene til grunn for høstens innføring av livsmestringstemaet. Det kan være jeg finner en komplementær tilnærming, altså en blanding av flere. Ifølge Røvik (2014, 415-416) har hierarkidoktrinen styrket seg de siste årene. I mange tilfeller er den dominerende og styrende for implementeringsprosesser i tilknytning til gjennomføring av endring på skoler. Ambisjonen kan være å gi lærerne større handlefrihet til å velge de lokalt beste løsningene under implementeringen (Røvik, 2014, 415-416).

4 Metode

Formålet med denne studien er å belyse skolelederens forståelse av innholdet, og ønsker for arbeidet med livsmestring. Metoden jeg har benyttet er kvalitativ. Kvale og Brinkmann (2015:140) definerer metodebegrepet som «veien til målet». Jeg ønsket å undersøke skoleledernes forståelser og tanker, dermed tok jeg utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. De subjektive forståelser fra skoleledere vil utgjøre studiens empiri. Dette kapitlet vil ta for seg de ulike metodiske avgjørelsene der jeg vil beskrive og begrunne de valgene jeg har foretatt.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder søker, i motsetning til kvantitativ metode, forståelse og innsikt i informantenes personlige opplevelser og erfaringer, med en nærhet til deltagerne, samt et ønske om dybdekunnskap (Tjora, 2018:24) Karakteristisk for *kvalitativ* forskning er at vi søker forståelse for sosiale fenomener, som i denne sammenhengen er hvordan livsmestring er i skolekonteksten (Thagaard, 2018:15). Kvalitativ forskning vil frambringe kunnskap om hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. I kvalitativ forskning skal forskeren ifølge Postholm (2017:17) være åpen om prosessen, og samtidig løfte fram forskningsdeltagernes perspektiver. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan skolelederne fra sin posisjon oppfatter livsmestring i skolesystemet. Jeg har valgt et kvalitativt intervju som metode, da jeg var avhengig av å få kunnskap om deres meninger, holdninger og opplevelser rundt livsmestring. Tjora (2017:15) hevder også at nærheten som forskeren gjennom kvalitative metoder opplever, gjør det både spennende og intenst, men er ofte ikke foruten utfordringer. Blant annet må forskeren være innstilt på å justere studien etter møte med forskningsfeltet, da det kan komme uforutsette hindringer. I utgangspunktet skulle jeg gjennomføre to individuelle intervju, som også var avtalt. Da vi møttes, hadde imidlertid rektoren et ønske om at skolelederne ble intervjuet sammen. Det aksepterte jeg, hvis det gjorde dem mer komfortable i intervjusituasjonen, og dersom begge deltok omtrent likt under den muntlige samhandlingen. Jeg uttrykte at det ikke var planlagt fra starten, i fare for at deres svar ville påvirkes av dette. De hevdet derimot at dette kunne bidra til økt læring og forståelse i alles favør.

4.2 Vitenskapsteoretisk posisjonering

4.2.1 Ontologi, epistemologi og aksiologi

I kvalitative studier nevner blant annet Postholm (2017:34) tre begrep som har betydning for forskningen og forskerens rolle: ontologi, epistemologi og aksiologi. *Ontologi* retter fokuset mot hvordan en virkelighet kan utspilles. En forsker som anvender kvalitativ metode, søker å forstå hvordan virkeligheten på et tidspunkt og i en spesifikk kontekst er. Jakobsen (2015:22) definerer begrepet som «læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut». Alle bærer på ulik bakgrunn som har konstruert den personen en har blitt. Mennesket har gjennom ulik kunnskap og erfaringer dannet et bilde av verden. Denne virkelighetsoppfatningen kan variere mellom land og kulturer, så vel som mellom enkeltmennesker. Jeg vil ha informantenes subjektive opplevelse i sentrum, med en viten om at virkeligheten skapes av deres opplevelser og erfaringer rundt arbeidet med livsmestring. Intervjupersonens perspektiver skal være i fokus under hele forskningen.

Epistemologi handler i kvalitativ forskning om forholdet mellom forsker og intervjupersonene (Postholm, 2017:34). Det dannes i en slik forskning et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltagerne. Det er derfor særlig viktig å være bevisst den rollen en som forsker trer inn i, og ikke minst at jeg som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet. Jakobsen (2015:23) skriver at begrepet omhandler i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om verden. Min epistemologiske oppfatning er at kunnskap er dynamisk, og at jeg vil møte mennesker med ulike erfaringer. Disse skal forsøke å forstå for å utvikle egen kunnskap. Erfaringene mine knyttet til barn med psykiske utfordringer kan føre til at jeg har forutinntatte oppfatninger med meg i møtet med intervjupersonene. Jeg kan anse livsmestring som ekstra viktig å fokusere på. Noe som kan føre til at jeg kan påvirke skolelederne, samtidig er jeg også klar over at jeg selv vil påvirkes av dem.

Aksiologi er læren om verdier, og her framhever Postholm (2017:35) viktigheten av at forskeren legger fram egne perspektiver og meninger i studien. Noe som gir leseren mulighet til å se hvordan jeg som forsker kan ha påvirket arbeidet. Krumsvik (2019:51) beskriver aksiologi som forskerens forståelse av den komplekse forskerrollen. Jeg tror min interesse for livsmestring korresponderer med mitt verdisyn, der jeg anser det som viktig å være proaktiv rundt dette arbeidet, for å forebygge framfor å behandle psykiske lidelser. Dermed kan jeg inneha et forutinntatt syn på hvordan temaet bør innføres og aktualiseres. For å tydeliggjøre

egne perspektiver under datainnsamlingen, har jeg forsøkt å møte intervjupersonene fra et forskerperspektiv. Sitater fra intervjupersonene er tatt med, i et forsøk på å gi leseren innblikk i studiens empiri, noe jeg anser som viktig å få fram gjennom forskningsarbeidet.

Min ontologiske, epistemologiske og aksiologiske oppfattelse er en del av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Med utgangspunkt i at kunnskap ikke er statisk, men at virkeligheten er i endring og skapes i interaksjon mellom mennesker, mener Postholm (2017) og Jakobsen (2018:49) at vi stadig påvirkes av omgivelsene.

4.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Gjennom *fenomenologi* studeres menneskes livsverden, forankret i rom og tid, der subjektet spiller en avgjørende rolle (Justesen og Mik-Meyer, 2010:22). Det kan forstås som at den subjektive opplevelsen og dype meningen bak intervjupersonens erfaringer vil være i fokus. Det foregår en felles kunnskapskonstruksjon. Thagaard (2018:36) hevder at det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de vi studerer, samt beskrive omverdenen slik den erfares av dem, står sentralt innenfor fenomenologi. Det hviler en underliggende antakelse om at realiteten er slik mennesker opplever den. Hun hevder også at forskere som er fenomenologisk orientert vil beskrive de trekk som er felles for de erfaringene deltagerne gir uttrykk for. I min studie er fenomenologi en tilnærming jeg benytter for å synliggjøre systemanliggende erfaringer rundt livsmestringsarbeidet ved skolen. Jeg ønsket å få fram så presise beskrivelser av fenomener som mulig. Fenomenologi vil komme til uttrykk i kapittel 6 der resultatene presenteres ved at blant annet de tankene og erfaringene som er felles for intervjupersonene beskrives.

I *hermeneutikken* står ifølge Thagaard (2018:37-41) fortolkningslære sentralt. Å ha en hermeneutisk tilnærming til en studie vil si at forskeren utforsker deltagerens handlinger. Det gjøres gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En fortolkning starter ikke uten forutsetninger, som betyr at jeg som forsker alltid har noen antakelser med meg inn i forskningsprosessen. Forståelse av et fenomen skjer gjennom en forståelses- og fortolkningsprosess mellom data og empiri. Blant andre Postholm (2017:19) beskriver denne prosessen som den hermeneutiske spiralen. Den kan bare forstås i sammenheng med helheten. Hermeneutikken gjør seg gjeldende i min oppgave gjennom en

kontinuerlig vekslning mellom arbeidet med empiri og teori, der jeg utviklet forståelse ved å analysere og tolke ulike fenomener sammen til et mønster.

Informantenes uttrykk for faglige forståelser og meninger utgjør empirien for dette forskningsprosjektet. For å besvare problemstillingen, har det vært nødvendig å se de ulike informantenes meninger i en større sammenheng enn det fenomenologisk tilnærming tillater. Mine forkunnskaper og erfaringer har kommet til syne under intervjuet ved at jeg har stilt flere oppfølgingsspørsmål rundt svar jeg har opplevd som interessante. Gjennom analysen har jeg også vektlagt funn som samsvarer med mine oppfatninger og erfaringer. Derfor var det nødvendig å tydeliggjøre forståelsen av mine egne fortolkninger i oppgaven. Det har ført meg mot en tilnæringsmetode som er både fenomenologisk og hermeneutisk.

4.3 Intervju

Ifølge Postholm (2017:43) er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan benyttes ved fenomenologiske studier. Forutsetning er at intervjupersonene har opplevd erfaringen det forskes på. Også Kvale og Brinkmann (2018:45) deler denne forståelsen om at forskeren innsnevrer intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden. Det gjør fenomenologien relevant for avklaring av forståelsesformen i kvalitative forskningsintervju. De skriver også at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra deres perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2018:42). Ved å anvende intervjuer får jeg undersøkt meninger, holdninger og erfaringer som gir mulighet for å studere skoleledernes livsverden (Tjora, 2018:114). I lys av problemstillingen kan intervju gi meg muligheten til å komme tett på informantene, basert på at de ønsker å gi meg en dyp og korrekt «versjon». Det gir mulighet for å danne en forståelse av deres subjektive forståelser og erfaringer, knyttet mot lederrollen.

Postholm (2017:69) deler intervju inn i tre intervjuformer: det strukturerte, det halvstrukturerte og det ustrukturerte intervjuet. I det *strukturerte intervjuet* blir alle informantene stilt nøyaktig de samme spørsmålene som er utformet i forkant (Postholm, 2017:69). Jeg valgte å benytte individuelle, halvstrukturerte intervju, ved å stille åpne spørsmål til skolelederne da dette øker sjansen for presise og utfyllende svar (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Jeg ønsket at intervjupersonene kunne reflektere over egne meninger og svar, samt utdype ytterligere hvis de ønsket det. Tjora (2018:113) kaller det

dybdeintervju, der han skriver at målet med dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer. Som allerede nevnt endret intervjusituasjonen seg, og den individuelle intervjuguiden måtte ta noen uforutsette endringer underveis i intervjuet da begge informantene deltok samtidig. Jeg er uvitende om det kan ha gitt materialet konsekvenser, eksempelvis i form av at de ønsket å skryte for hverandre. Noe jeg ikke følte da de også uttrykte at de jobbet tett sammen. Det kan derimot ha ført til at de stimulerte hverandre under intervjuet. De ga inntrykk av å være utforskende på det nye temaet. I ettertid så jeg at de sammen bidro til mange interessante diskusjoner der og da, som ga utfyllende svar. Jeg tror det kan ha tilført materialet dybde, samt skapt en ro som gjorde at vi kunne diskutere et spørsmål lengre enn under et individuelt intervju.

4.4 Utvalg

Ifølge Thagaard (2018:60) baserer kvalitative studier seg på *strategiske utvalg*. Det betyr at forskeren velger deltagere som har kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen som skal studeres. Valget baseres også på kjennskap til det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for prosjektet. I denne studien ønsket jeg innsikt i hvordan skoleledere opplever og erfarer arbeidet med livsmestring. De har for det første det overordnet ansvaret for skolens virksomhet, og for det andre deltatt på kurs om fagfornyelsens innhold. Noe som førte til at de hadde innsikt i de tverrfaglige temaene. Jeg valgte å kontakte en inspektør ved en skole jeg har kjennskap til, der jeg la fram prosjektet mitt. Miljøet ved skolen oppfatter jeg som utviklende og nytenkende, særlig med tanke på å holde seg oppdatert på nyere forskning og skoleutvikling.

Utvalget vil ifølge Jakobsen (2015:177) ha stor betydning for studiens troverdighet, som betyr at forskeren må være oppmerksom på hvem som deltar. Jeg ønsket at utvalget skulle representere mangfoldet i denne type stilling så langt det lar seg gjøre, med hensyn til erfaring, alder og kjønn. Inspektøren kontaktet rektor, som begge viste deg å være positiv til mitt prosjekt. Denne måten å tilegne seg intervjupersoner på omtaler Thagaard (2018:61) som *tilgjengelighetsutvalg*. Han forklarer det med at en formell henvendelse rettes mot en kontekst der informanter kan finnes. Videre hevder han utvalget defineres som strategisk hvis deltagerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, samt at fremgangsmåten for å velge deltagere er basert på tilgjengelighet for forskeren.

Ifølge Jakobsen (2015:178) innebærer kvalitativ metode at det forskes på svært få personer, for å ha mulighet for å gå i dybden. Både Postholm (2017:43) og Kvale og Brinkmann (2015:148) påpeker at det kan være fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen. Dette for å bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene, noe de mener kan bidra til forskeren får en grundigere tolkning av datamaterialet. Samtidig indikerer Christoffersen og Johannesen (2012:50) at min utvalgsstørrelse kan være i minste laget. Med tanke på oppgavens tidsramme og omfang, valgte jeg utvalg bestående av en rektor og en inspektør. Jeg har tro på at det kan gi en grundigere analyse, og helhetlig oppfatning av forskningsdeltagernes tilnærminger og erfaringer.

4.5 Forskerens rolle og gjennomføringen av intervjuet

Kunnskapstilnærming som jeg foretok gjennom intervju, krever refleksjon over egen rolle og påvirkning. En utfordring jeg anså som høyst aktuell, var faren for å stille ledende spørsmål. Noe jeg gjorde mitt ytterste for å unngå.

På bakgrunn av Kvale og Brinkmanns (2015) metodologi skriver Krumsvik (2019:164) at den beste måten å lære det metodiske håndverket med intervju, er gjennom praktisk øvelse. Jeg valgte å gjennomgå et reelt intervju ved å dramatisere det for en venninne, med tanke på å forberede meg på denne settingen. Det førte til at jeg endret noen av spørsmålene og utelot ett.

Som nevnt ville jeg unngå ledende spørsmål. Som hjelp til det utarbeidet jeg en intervjuguide med åpne spørsmål med hensikt å lede intervjusamtalen. Denne ble tilsendt deltagerne seks dager før intervjuet, for å gi de mulighet til å forberede seg og reflektere over spørsmålene. Den inneholdt spørsmål jeg benyttet som mal for samtalen, men som ikke slavisk måtte følges. Kvale og Brinkmann (2015:48) hevder at ved bruk av åpne spørsmål er det opp til intervjupersonen å få fram det de ønsker å frambringe. Intervjuerens rolle blir å lede deltagerne gjennom intervjuet ved å spørre om deres opplevelser rundt temaet.

Under selve gjennomføringen ønsket jeg en så stor grad av åpenhet og medbestemmelse som mulig. Dette for at deltagerne skulle føle seg komfortable og dele sine erfaringer. I forkant hadde jeg derfor latt de bestemme dag, tidspunkt og møtested. Intervjuet ble foretatt på et møterom ved skolen der skolelederne jobber. Det kan være med på å skape en avslappet stemning, noe som er en forutsetning for å lykkes med intervjusituasjonen (Tjora, 2018:118). Samtalen startet med at jeg forklarte formålet med prosjektet mitt. Deltagerne fikk et

samtykkeskjema som vi gikk igjennom sammen, før jeg informerte om bruk av lydopptak og signering av godkjenning. Bruk av lydopptak var også informert om på forhånd. Etter endt intervju takket jeg for deres engasjement. Jeg poengterte deres anonymitet og informerte om at de skulle få lese utkastet av oppgaven før innlevering, sendt via epost.

Under intervjuprosessen benyttet jeg lydopptak som dokumentasjon. Det ga meg større frihet til å konsentrere meg om innholdet i dialogen uten å måtte føre notater. I tillegg kunne jeg i ettertid kunne forflytte meg fram og tilbake i samtalen. Tjora (2018:166) hevder bruk av lydopptak sørger for god kommunikasjon og bedre flyt i samtalen. Samtidig presiserer Kvale og Brinkmann (2015:206) at det å transkribere et intervju fra tale til tekst vil strukturere datamaterialet i større grad og gjøre at det egner seg bedre for analyse. Jeg førte noen notater underveis, som hjalp til å stille mer utfyllende spørsmål rundt elementer jeg ikke var forberedt på. Det hjalp meg også til å sikre min egen forståelse, samt at det kan støtte troverdigheten i svarene.

4.6 Analyse av empiri

I dette avsnittet tar jeg for meg analyseringsprosessen av den empirien som forskningsdeltagerne ga. I følge Thagaard (2013:120) starter analysen og tolkningen allerede i forskningsfeltet. Hvilke observasjoner som forskeren anser som relevant, og hvilke temaer som utdypes i et intervju, vil være basert på forskerens tolkninger av situasjonen. Johannessen et al. (2018:22) hevder analyse er en spørsmåldrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål. Jeg har gjennomgått og analysert min empiri med den hensikt å kunne besvare min problemstilling på best mulig måte. Til hjelp i dette arbeidet har jeg benyttet *tematisk analyse*. En prosess Johannessen et al. (2018:282) hevder er grundig, systematisk og overkommelig. Valget mitt falt naturlig på det, da jeg tidlig merket meg momenter som kunne knyttes opp mot temaer jeg hadde valgt i oppgaven. En tematisk analyse består av fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. For å synliggjøre mine valg og begrunnelser underveis i prosessen, tar jeg for meg hvert av stegene. Johannessen et al. (2018:301), fastslår at det ikke behøver være tydelige grenser mellom fasene, noe jeg selv erfarte gjennom analyseringsprosessen.

Det første steget er *forberedelsesfasen*. Forberedelse handler om å skaffe til veie og få oversikt over data (Johannessen et al., 2018:283). Denne fasen brukte jeg lang tid på fordi jeg

hadde behov for god tid til å sette meg inn i alle deler av teksten. Analyseringsprosessen vil farges av mine erfaringer og opplevelser, samt de subjektive forståelser jeg bringer med meg (Postholm, 2017:86). Allerede i analyseringen gjør forskeren ifølge Nilsen (2012) en tolkning, noe jeg har forsøkt å være bevisst. Jeg brukte mye tid på å reflektere over min forforståelse. Med hensyn til mine antakelser av hvordan skolen jobbet med livsmestring, men også rundt min erfaring fra arbeid med barn som har psykiske utfordringer. Jeg forsøkte å holde meg reflektert rundt vektlegging av svar som støtter mitt syn rundt livsmestring, eller oppfølgingsspørsmål rundt svar jeg «ønsker» å høre. Det vil være vanskelig å velge bort det en selv synes er mest interessant. Disse elementene kan påvirke både intervjusituasjon og analyseringsprosess, så jeg bestrebet meg med å møte materialet med et så åpent sinn som mulig (Postholm, 2017:86).

Etter endt intervju hadde jeg nærmere to timer med lydopptak. Like etterpå påbegynte jeg transkriberingen for å kunne gjengi hvordan intervjupersonene besvarte spørsmålene. Det ble 14 sider. Transkriberingsprosessen beskriver Kvale og Brinkmann (2015:205) som utfordrende, da en velformulert muntlig formulering kan virke usammenhengende og gjentakende når det nedskrives. Jeg førte ned alt som ble uttrykt, inkludert pauser som «mmm» ol. Tjora (2018:174) påpeker at det er en nødvendighet da det kan synliggjøre om intervjupersonen leter etter ord eller sliter med å ordlegge seg. Likevel kan jeg ikke garantere at enkelte nyanser er utelatt, da både stemmeleie og kroppsspråk har en kommunikativ kraft. Notater benyttet jeg som nevnt under intervjuet, der jeg ønsket utdypelse rundt spørsmålet. Like etter intervjuet noterte jeg elementer jeg ikke var forberedt på, og under transkriberingen førte jeg ned tanker, forståelser og oppfattelser.

Det neste steget i en tematisk analyseprosess er *koding*, som ifølge Johannessen et al. (2018:284) innebærer å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene. Etter gjennomlesing markerte jeg med markerinstusj ord og uttrykk jeg anså som viktige for å belyse meningsinnholdet, samt interessante refleksjoner. Johannessen et al. (2018:285) påpeker videre at man ved å kode empirien stiller seg selv kritiske spørsmål. Det mener han kan bidra til å besvare problemstillingen, som er målet med hele forskningen. Som hjelp i kodingsarbeidet benyttet jeg det digitale tekstanalyseverktøyet NVivo (Alfasoft, 2020), der jeg utformet kodekategoriene på bakgrunn av inndelingen i intervjuguiden og mine funn. Krumsvik (2019:174-175) omtaler programmet som meningsfortsettende, og anbefaler slike

kvalitative programvarer på masternivå. Jeg fant nøkkelord som oftest gikk igjen i intervjumaterialet, som dermed også styrket min egen koding. Noe jeg anså som bekreftende med tanke på at jeg transkriberer materialet alene.

Etter å ha kodet datamaterialet mitt, følger det tredje steget i analyseringsprosessen: *kategorisering*. Det innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier (Johannessen et al., 2018:295). De elementene som hadde noe til felles samlet jeg i egne kategorier, som igjen representerte kodenenes fellestrekk. Stikkordene var til hjelp i dette arbeidet, videre opprettet jeg åtte kategorier for å strukturere funnene.

Etter kategoriseringen av intervjumaterialet, kunne jeg starte på resultatdelen. Dette siste steget i analyseringsprosessen kalles *rapportering*. Johannessen et al. (2019:301) hevder det innebærer å skrive fram temaene og innholdet i dem, for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Jeg valgte å skrive fram temaene ved hjelp av de tre temaene jeg hadde i intervjuguiden. Det følte riktig da det ga en ryddig og målrettet framstilling av funnene. I ettertid har jeg endret disse temaene til to: *oppfattelsen av temaet livsmestring*, etterfulgt av underkategoriene relasjoner, mestring og anerkjennelse. Samt *implementering av livsmestring i skolen*, med underkategoriene tilegnelse av kunnskap, lærernes involvering i implementeringen, skoleledernes kompetanse og implementeringsprosessen.

Som tidligere nevnt vil den hermeneutiske forståelsen bidra til analyse og tolkning i denne oppgaven. Postholm (2017:105) hevder «den hermeneutiske spiralen gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen. De ulike datasekvensene vil etter hvert som de samles inn, ved analysen under datainnsamlingen påvirke den helhetsoppfatningen forskeren så langt har i forskningsforløpet». Jeg arbeidet grundig med hvert intervju spørsmål, før jeg forsøkte å finne sammenhenger og deretter se de i lys av konteksten. Etter å ha redusert materialet til en håndterbar størrelse, drøftet jeg informantenes utsagn opp mot det teoretiske bakteppet i oppgaven.

5 Kvalitet i forskningen

Postholm og Jacobsen (2018:219) påpeker at forskningens kvalitet ikke bare kan relateres til det spesifikke resultatet forskningen gir. Det er også avgjørende hvordan kunnskapen er arbeidet fram. Dette kapitlet vil ta for seg hvordan empirien i forskningen frambringes. Prosjektets troverdighet kommer til syne gjennom å framlegge datamaterialets reliabilitet og validitet. Deretter vurderer jeg om forskningen min kan være overførbar til andre kontekster, før jeg avslutter med etiske betraktninger i forskningen.

Under skriveprosessen har jeg drøftet hvordan mine funn kan relateres til annen forskning rundt livsmestring, ved å lese andre artikler og eventuelt knytte mine funn mot tidligere resultater. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:220) benytter de begrepet *substansiell tolkning*, der de hevder forskeren går i dialog med andre forskere og deres funn. Jeg har reflektert rundt Hartwedt (2019), Røros (2019) og Loftås (2019) sine artikler. Det vil kunne styrke og bekrefte kvaliteten i forskningen. Det er også nærliggende å tro at analyse og tolkninger ble farget av min forståelse. Jeg har valgt å redegjøre for mitt teoretiske ståsted, da det gir leseren mulighet for å vurdere mitt arbeid. Forskningens teoridel har også vært med på å sikre at mine fortolkninger ikke bare baseres på subjektive forståelser, da teori og funn på ulikt vis samsvarer med hverandre.

5.1 Pålitelighet/reliabilitet

Det stilles krav til *reliabilitet* i forskning, som viser til i hvor stor grad den gjennomførte forskningen er pålitelig. Hvordan forskeren redegjør for hvordan dataene er utviklet, hvordan forskeren framlegger relasjonene til deltagerne og ikke minst i hvilken betydning forskerens erfaringer har påvirket datamaterialet, er ifølge Thagaard (2018:194) sentrale elementer. Postholm og Jacobsen (2018:225-228) påpeker at forskeren må reflektere over egen påvirkning. For at forskningen skal framstå pålitelig, hevder de relasjonen mellom forsker og forskningsdeltagerne må beskrives, forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltager, forskningens kontekst, samt beskrive om all viktig informasjon er dokumentert.

Etter fire praksisperioder ved skolen der intervjudeltagerne jobber hadde jeg kjennskap til både rektor og inspektør. Som beskrevet i kapittel 4.4 var utvalget mitt strategisk. Jeg søkte personer jeg trodde kunne bidra med kunnskap om livsmestring, samtidig som de hadde kompetanse om implementering. Fordi vi hadde en relasjon til hverandre, tror jeg

intervjupersonene ga oppriktige svar. Jeg hadde kjennskap til organisasjonen, og hadde fra deres ståsted derfor en mulighet til å sammenligne om svar gjenspeiler skolens virksomhet. Samtidig er de to ledere og jeg en student, noe som ikke kan betegnes som et likeverdig maktforhold.

Intervjupersonene hadde ifølge seg selv liten kjennskap til livsmestring, men tidligere erfaringer med implementering. Rektoren startet intervjuet med å poengtere at han tror han vet lite om livsmestring ennå. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:226) vil noen kunne oppfatte forskningsspørsmålene som truende. For å unngå dette tydeliggjorde jeg at intervjuet ikke er en kunnskapstest, men tvert imot så er det skolelederens subjektive forståelser og ønsker, på et nåværende tidspunkt jeg undersøker.

Konteksten rundt innsamlingen av datamaterialet var preget av fokuset på fagfornyelsen. Skolelederne uttrykte at lærere på skolen ofte diskuterte hvordan innholdet i læreplanen skulle praktiseres. Slike diskusjoner kan ha påvirket skolelederne i implementeringsspørsmålet, og kan også ha berørt livsmestring. Hele skolen hadde nettopp avsluttet et helsesøsterprosjekt som omhandlet psykisk helse, som kan ha virket inn på hvordan skolelederne opplever livsmestring.

For å styrke reliabiliteten i forskningen har jeg dokumentert min empiri på en pålitelig måte. Her referer jeg til kapittel 4.5 hvor intervjuet ble registrert med diktafon, samt kapittel 4.6 hvor jeg beskriver analyseringsprosessen med NVivo. Når det gjelder mine intervjudata, avhenger reliabiliteten av om mine transkripsjoner gjenspeiler det intervjupersonene svarte. Jeg har vært bevisst på å inkludere alle utsagn, uavhengig om jeg anså det som relevant for temaet eller ikke. Dette for å bevare intervjudataenes reliabilitet. Fortolkningene baseres på relevante utsagn fra intervjupersonene, som er svar jeg tror kan føre meg mot en konklusjon på problemstillingen. Disse fortolkningene har jeg kontinuerlig og systematisk forsøkt å bearbeide for en dypere forståelse. I arbeidet med å styrke validiteten ytterligere valgte jeg å legge fram relevante sitater fra deltagerne gjennom funn og drøfting. Det for å tydeliggjøre deres utsagn og mine tolkninger.

Kvale og Brinkmann (2015:15) fastslår at pålitelighet også referer til om en annen forsker på et senere tidspunkt ville kommet fram til tilsvarende resultater, gjennom samme metode. I min kvalitative studie vil det antakeligvis være utelukkende, fordi møtet mellom meg,

deltagerne og forskningsfeltet var knyttet opp mot konteksten som utspilte seg der og da. Jeg har hatt mine subjektive teorier inn i feltet, samtidig som vi involverte utvikler oss og endrer vårt syn på virkeligheten. Noe som gjør det utfordrende å oppnå identiske resultater på et senere tidspunkt (Postholm og Jacobsen, 2018:224). Det er nærliggende å tro at utfallet også ville blitt annerledes hvis forskningen fant sted ved en annen skole der andre skoleledere ble deltagere, eller med en annen intervjuer.

5.2 Gyldighet/validitet

Forskningens *validitet* omhandler ifølge Thagaard (2018:204) å stille spørsmål om de tolkningene som forskeren gjør, har noen sammenheng med det som studeres. Samt om disse tolkningene viser seg gyldig i tilknytning til det studerte. Også Justesen og Mik-Meyer (2010:40) viser samme forståelse idet hun påpeker det handler om hvilken grad tolkningene belyser forskningsspørsmålene. Postholm og Jacobsen (2018:229) benytter begrepene *indre* og *ytre gyldighet*. Førstnevnte referer til samsvaret mellom virkeligheten, teorien og begrepene forskeren benytter i beskrivelsen av virkeligheten. For at studiens gyldighet skal kunne vurderes, må begrepene som benyttes i forskningen gi mening for leseren. Forskeren må ha grunnlag for de tolkningene som gjøres, som i mitt tilfelle er det teoretiske bakteppet for oppgaven. Når det kommer til fenomenologiske studier, der man søker menneskelige erfaringer blir ikke spørsmålet om det er overenstemmelse mellom teksten og virkeligheten. Spørsmålet om validiteten, baseres på om leseren kan følge med gjennom hele prosessen, noe jeg har forsøkt gjennom å forklare stegene i metoden. Postholm og Jacobsen (2018:230) hevder videre at det er elementært at forskningsdeltagerne kjenner seg igjen i begrepene, noe de kaller deltagervalidering. Dette har vært forsøkt ivaretatt ved at jeg etter intervjuene har fått bekreftet min forståelse. Deltagerne har fått gjennomgå hele forskningen, og jeg har vært åpen for tilbakemeldinger. I slutfasen fikk begge intervjupersonene tilsendt oppgaven i sin helhet, med en frist på syv dager for revidering. Det kom imidlertid ingen synspunkter.

Krumsvik (2019:25-26) hevder kvalitativ metode kan oppklare og verifisere intervjupersonenes selvrapporing på særdeles god måte, der gapet mellom ord og handling kommer til syne. Denne metodetrianguleringen er viktig for å øke validiteten i forskningen, da en kritisk analysing mellom intensjon og realitet viser samsvar eller diskrepanser. Jeg ser i ettertid at mine første tanker om å kombinere observasjon og intervju ville vært positivt for validiteten, men av tidsmessige årsaker valgte jeg kun å gjennomføre intervju. Postholm og

Jacobsen (2018:237) bekrefter nettopp det idet de påpeker at det innenfor et masterstudium vil være begrenset tid, og at det derfor kan være hensiktsmessig å benytte en metode. Jeg opplevde at det bidro til at jeg kunne gå dypere inn i datamaterialet.

Ytre gyldighet eller *overførbarhet* handler om funnene kan generaliseres til andre kontekster som ikke er studert i denne forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018:238). Det vil innenfor dette forskningsfeltet kunne være andre skoler, der leseren må vurdere hvorvidt forskningen kan være aktuell i deres kontekst. Forskningen er beskrevet systematisk og framstår transparent med hensyn til valg jeg har tatt, noe som kan hjelpe leseren til å overføre funnene. Forskningen har gitt meg større kunnskap rundt arbeid med livsmestring i skolen, samt måten skolen implementer reformidéer. Arbeidet mitt kan gi profesjonsutøvere større innsikt om temaet. Samtidig vil på ingen måte hevde at forskningen min kan generaliseres til å gjelde alle skoler eller skoleledere.

Postholm (2017:142) hevder god forskning og etiske prinsipper bør gå side om side gjennom hele forskningsforløpet fra start til slutt. Jeg vil i neste avsnitt ta for meg forskningsetikken i oppgaven.

5.3 Etiske betraktninger og dilemmaer

Som forsker må jeg være bevisst mitt etiske ansvar gjennom hele prosessen, og utvise redelighet og nøyaktighet i framstillingen av datamaterialet (Thagaard, 2018:24). Postholm og Jacobsen (2018:247) viser til tre grunnleggende krav som danner utgangspunkt for forskningsetikk i Norge, som jeg systematisk har forsøkt å ivareta. Det er informert samtykke, krav på å bli konkret gjengitt og krav på privatliv.

Deltagerne har signert et informert samtykkeskjema som beskrev formålet med prosjektet og forskningsdeltagernes rettigheter for å sikre at begge er kjent med hva de deltar på (Postholm, 2017:152). Det kan også være med på å skape et tillitsforhold mellom oss. Deltagelsen har vært frivillig, og deltagerne har hatt mulighet å trekke seg når som helst, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deltageren ville da blitt slettet omgående. Jeg har vært åpen om min oppgave, og har som tidligere nevnt sendt utkast på epost før innlevering. Dette for å la de komme med innspill og tilbakemeldinger før publisering (Postholm, 2017:150), og for å avdekke svakheter som kan føre til gjenkjenning av deltagerens identitet. Det har også vært viktig å sikre at intervjudeltagerne ikke kan identifiseres.

Tjora (2018:46) benytter begrepet etiske betraktninger da hun mener det bør foreligge en etisk vurdering implisitt helt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Hun hevder tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege forholdet mellom forsker og deltager. Jeg var dette bevisst ved å forsøke å legge til rette for trygghet der deltagerne kunne uttale seg fritt, og ikke føle seg vurdert for det de uttrykte. Jeg var tydelig på at det var deres subjektive opplevelser som skulle danne min empiri, noe jeg opplevde påvirket kommunikasjonen til deltagerne i positiv retning. Kvalitative metoder kjennetegnes av nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltager. Det innebærer at intervjupersonene føler seg konkret gjengitt, uten at de identifiseres.

Etiske dilemmaer knyttet til intervjuet viste seg da den ene intervjupersonen ønsket felles intervju. Jeg måtte ta en rask beslutning på bakgrunn av mulige konsekvenser for den andre deltageren, for selve intervjuresultatene og min egen forberedelsesplan. Løsningen kunne ha flere minussider, men jeg vurderte dette ønsket som fruktbart da den andre deltageren uttrykte seg positivt til det. Jeg kunne risikert at dette likevel ikke hadde vært ønskelig, og at den andre dermed hadde begrenset sine svar i forhold til sitt potensiale. Selv tror jeg det ble en mer transparent situasjon, enn om jeg hadde enkeltintervjuer. Et annet dilemma jeg kjente på var mine tidligere relasjoner til deltagerne. Selv om vi ikke har jobbet direkte sammen, hadde jeg ved flere anledninger møtt lederne. Det gjorde det heller ikke mindre komplisert da jeg ble tilkalt på jobbintervju ved skolen bare en uke før jeg skulle foreta mitt eget forskningsintervju der. Det ble viktig for meg å skille mine roller og sørge for at mine verdier og interesser ikke kom i konflikt med hverandre. Som forsker har jeg reflektert rundt troverdigheten av datamaterialet jeg fikk, med tanke på om skolelederne justerte sine svar etter mine forventninger. Det opplevdes ikke som at de ga meg svar de trodde jeg ønsket å høre.

Jeg står til ansvar for at ingen av mine deltagere kan identifiseres i studien, og at alt identifiserbart materiale destrueres i ettertid (Thagaard, 2018:25). Alle personopplysninger har blitt behandlet konfidensielt. Både skole og personnavn har vært anonymisert også under hele analyseringsprosessen, og ivaretar dermed krav til privatliv. Intervjumaterialet som har vært innhentet gjennom lydopptak og mine egne notater. De har blitt lagret anonymt på forsvarlig måte, samt at alt blir slettet etter prosjektslutt 30.06.20.

I god tid før innhenting av empiri meldte jeg prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig forskningsdata) for godkjenning, da behandling av personopplysninger og bruk av lydopptak gjorde prosjektet meldepliktig. Prosjektet ble godkjent 14.11.19. (vedlegg 3)

6 Presentasjon av funn – analyse og diskusjon

Formålet med dette kapitlet er å presentere relevante funn fra mitt forskningsmateriale. De er basert på temaene jeg utformet under analyseringsprosessen. På den måten får jeg strukturert og synliggjort vesentlige deler av intervjuet. For å ivareta intervjupersonenes anonymitet velger jeg å referere til tittelen skoleleder. Enkelte utsagn i kapittel 6.3 er spesifikt knyttet opp mot oppgaver tillagt skoleledernes stilling, noe som fører til at jeg benytter titlene inspektør og rektor.

6.1 Sammendrag av intervju med skolelederne

Datamaterialet jeg satt igjen med etter intervjuet med skolelederne oppfattet jeg som innholdsrikt. Både rektor og inspektør bidro med deres forståelser og oppfatninger av livsmestring på en reflektert måte. Deres meninger og ønsker for implementeringen av livsmestring på skolen, bidro til økt innsikt og kunnskap som kan være med å besvare oppgavens problemstilling.

6.2 Oppfattelsen av temaet livsmestring

For å aktualisere skoleledernes oppfattelse av temaet livsmestring, var det nødvendig å belyse hva de la i begrepet. Mitt første spørsmål omhandlet deres kjennskap til selve begrepet, etterfulgt av hvilke elementer de anser som viktige for livsmestring. Skolelederne opplevde begrepet som relativt nytt, og mente det «handler om å takle livet, jeg relaterer det mot psykisk helse». Videre i samtalen trakk de fram gode og trygge relasjoner, samt medbestemmelse som meningsgivende elementer i begrepet.

Kunne stå i, og bestemme over sitt eget liv. Kanskje aller viktigst kunne bestemme over det du møter i livet. Kunne stå i alle mulige situasjoner. Kunne møte med- og motgang, sette grenser for seg selv, og ikke minst å kunne håndtere egne følelser. For å mestre sitt eget liv, må man også mestre sine egne følelser.

De uttrykte enighet om at de forsto begrepet som vidt, men elementer som gikk igjen hos dem begge var relasjoner, respekt, positivt syn på seg selv, tilhørighet, motivasjon og forventninger. Intervjupersonene la vekt på at trygge relasjoner var en forutsetning for å føle seg verdsatt og ha tillit til andre mennesker. De var enige i at først etter at gode relasjoner er etablert, kan elementene i livsmestring slik de oppfatter dem, utvikles.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg ulike definisjoner på livsmestringsbegrepet. Mange av definisjonene kan tolkes som ganske like, da det dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som er avgjørende for å mestre sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018; Helsedirektoratet, 2017; Drugli og Lekhal, 2018:11; Ekornes, 2018:14). I tillegg hevder Ekornes (2018:14) at livsmestring også handler om å håndtere sine egne tanker, følelser og relasjoner. Her ser jeg mange likhetstrekk med intervjupersonenes tolkning. Det kan tenkes at de blant annet av Utdanningsdirektoratet er kurset og «opplært» i disse definisjonene. Det å forstå og påvirke faktorer som er avgjørende for å mestre eget liv, kan relateres mot å kunne sette grenser for seg selv, og bestemme over det du møter i livet. De anvendte ikke samme begreper som definisjonene til Utdanningsdirektoratet, men for å sette grenser for seg selv ser jeg i sammenheng med at du først må forstå dine egne verdier og reflektere over personlige valg. Ved å bestemme over noe en møter, har man muligheten til å påvirke utfallet av utfordringen man står ovenfor. Det å stå i seg selv og håndtere egne følelser kan ses i sammenheng med Ekornes (2018:14). For å håndtere livet, må man være i stand til å håndtere de følelser og tanker som eventuelt kan komme.

Skolelederne benyttet ordene «takle livet» der de relaterte livsmestring mot psykisk helse, noe som kan ses i sammenheng med å håndtere påkjenninger og belastninger i livet uten å bli mentalt syk. De hevdet også at «veien ikke er lang til psykiske plager, dersom man ikke får til å mestre livet». Gjennom å oppleve mening i livet ved bruk av egne evner kan den psykiske helsen styrkes (Drugli og Lekhal, 2018:33; WHO; Folkehelseinstituttet, 2016; Helsedirektoratet, u.å).

Som nevnt framkom det i meld. St. 28 (2015–2016:39) at livsmestring ikke bare skal inneha et individuelt perspektiv, men også skal ses i et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Der vises til at sosial støtte er av stor betydning i forhold til den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av selvverd. Samt at det minsker risikoen for psykiske helseutfordringer. Det kan trekkes paralleller mot Ekornes (2018:14) syn på hvordan man håndterer relasjoner. Skolelederne trakk fram gode relasjoner og medbestemmelse, som begge kan anses som et resultat av sosial samhandling. Det viser at det sosiale aspektet inkluderes i skoleledernes forståelse av livsmestring.

Mine funn viser at skolelederne er kjent med det innholdet Utdanningsdirektoratet legger i livsmestring, men uttrykker samtidig at selve begrepet oppleves som nytt for dem. De har ikke drøftet livsmestring i kollegiet. Det kan være grunnen til at de etter hvert i samtalen uttrykte at de gradvis tilegnet seg større innsikt og bekreftelser på at skolen faktisk jobber med dette.

Skolelederne trakk fram det de anså som viktige elementer rundt livsmestring. Det som kom tydeligst fram var relasjoner, respekt, positivt syn på seg selv, tilhørighet, motivasjon og forventninger. Faktorer som også Utdanningsdirektoratet (2016a) betegner som viktige momenter. Det kan diskuteres hvorfor likhetstrekkene er så mange. Hva skolelederne selv mener, kan være påvirket av Utdanningsdirektoratets føringer for hva skoleledere skal eller bør mene.

Begrepene som framkom er adskilte, men samtidig gjensidige fordi de påvirker hverandre. Jeg velger å se motivasjon i sammenheng med mestringsforventning, og tilhørighet, respekt og selvbilde i sammenheng med anerkjennelse. I følgende avsnitt drøfter jeg relasjoner, mestring og anerkjennelse. Avslutningsvis vil jeg se alle elementene i sammenheng.

6.2.1 Relasjoner

Begge intervjupersonene nevnte trygge og omsorgsfulle relasjoner mellom lærer og elev som et viktig element for å fremme livsmestring. Forut i oppgavens teoretiske del har jeg lagt fram relasjonens avgjørende betydning for faglig og sosial utvikling (Sælebakke, 2018; Diseth, 2019; Noddings, 1997; Brandtzæg et al., 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2017; Drugli, 2012). Intervjupersonene var samstemte i at lærerne kan ha de viktigste relasjonene til barnet etter foreldrene. Kanskje i noen tilfeller viktigere, der de argumenterte for at foreldre kan være ute av stand til å ta vare på barnet. Det pekte de på som hovedgrunnen til at lærernes relasjonskompetanse er så betydningsfull.

Hjelpeapparatet (BUP/PPT) peker ofte på lærerne som de aller viktigste personene. Hvis læreren får tid til *den* samtalen så er det faktisk de som sitter på nøkkelen. Så kanskje må vi bli bevisst vår kompetanse, og tørre å bruke den. I relasjonen ligger det uendelig mye, kanskje kompetanse mer enn nok.

Intervjupersonen utpekte relasjonskompetansen som nøkkelen inn til eleven. Ved at læreren gjennom tillit har lagt til rette for relasjonsbygging, foreligger det en trygghet til grunn som kan hjelpe eleven å betro seg til den voksne (Skaalvik og Skaalvik, 2018:19; Brandtzæg et. al., 2016:11). Det er den voksne som står ansvarlig for at relasjonell tilknytning skal dannes og opprettholdes, jf. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017:766-767). Måten skolelederne uttrykte seg på viser at de forstår skolens kompetanse som god nok for å fremme livsmestring. Deres oppgave blir å legge til rette for at denne kompetansen kan forvaltes av lærerne.

Det framkom under intervjuet at skolen har fokus på relasjonell tilknytning og de voksnes nærvær til elevene. Intervjupersonen gjenfortalte følgende etter at enkelte elever var svært skuffet etter å ha tapt i en kanonballturnering:

Jeg måtte sette meg ned og snakke med dem, forklare at dette vil du møte senere i livet også. Jeg skjønner at du er sint, men det er noe du må tåle. Rett og slett vise at vi er her for dem i slike situasjoner også.

Som tidligere nevnt har forskning knyttet til elevens forhold til læreren satt søkelys på sosial støtte og tilhørighet. Skaalvik og Skaalvik (2018:232) deler den sosiale støtten i emosjonell- og instrumentell støtte. Slik jeg tolker utsagnene relaterer jeg dem mot den emosjonelle støtten: gjennom anerkjennelse av vanskelige følelser verdsettes og respekteres eleven som han er, og gir trygghetsfølelse. Det framkom også i samtalene rundt mestring at skolen verdsetter den instrumentelle støtten, der lærerne støtter elevene i en praktisk oppgave som lesing. Litt forenklet kan man si at den emosjonelle støtten handler om i hvilken grad eleven føler seg verdsatt, mens den instrumentelle retter seg mot praktisk veiledning i skolearbeidet. Fravær av denne støtten kan føre til lavere selvoppfatning og manglende tro på seg selv. I arbeid med å fremme livsmestring må begge formene for støtte ivaretas. Sitatet, med spesielt ordet «nærvær» kan også relateres til det Noddings (1997:224) kaller omsorgsrelasjoner. Måten skolelederen viste eleven omsorg på, ser jeg i sammenheng med å etablere og fremme trygge relasjoner.

I arbeidet med å skape gode relasjoner er det vesentlig å inneha kunnskap om relasjonskompetanse (Longva, 2019:81; Spurkeland og Lysebo, 2016:7). Skoleledernes bevissthet om at relasjonsarbeid er viktig kan ses i sammenheng med det Ekornes (2018:79) betegner som holdningskomponent. Med denne holdningen vil læreren trolig handle mer

aktivt for å etablere relasjoner. Dette forutsetter teoretisk og erfaringsbasert kompetanse, som kan knyttes mot det Ekornes (2018:79) kaller kunnskapskomponent. Lærerens forståelse av seg selv som ansvarlig for dette vil som nevnt være svært viktig. Det bidrar til en bevissthet rundt hva som må tilføres for at en optimal relasjonell tilknytning skal finne sted.

Jeg har nå hatt søkelys på relasjoner, som et av elementene skolelederne mente var viktig for å fremme livsmestring hos elevene. Uten å ha etablert gode relasjoner ville det utfordret elevenes trivsel og utvikling både faglig, sosialt og emosjonelt (Drugli, 2012:66-69).

Skolelederne mente også gode relasjoner kunne stanse konflikter. Det kan ses i sammenheng med negative relasjoner, som tidligere nevnt i teoridelen betegnes er forhold preget av høy konfliktnivå. Jeg har nå vist at gode relasjoner fremmer trygghet, som igjen fremmer trivsel, og dermed også livsmestring. Forskningen av Murray og Murray (2004:751-760) viser også at lærerens fokus på gode relasjoner til elevene er av avgjørende betydning for utvikling.

6.2.2 Mestring

Skolelederne vektla motivasjon og mestring som viktige faktorer i livsmestringsarbeidet. Bandura (1997:6) hevdet oppfatning av egen mestringsevne er et viktig aspekt ved egen selvoppfatning og troen på seg selv. Gjennom å bygge opp en mestringsforventning kan elevene oppleve trygghet for hva de kan klare, og holde ut i møte med hindringer. En av skolelederne nevnte følgende:

Det er bedre å møte de grå dagene allerede som liten, så du er litt forberedt. Da klarer du å møte de svarte dagene som kan komme i ungdomsårene.

Utsagnet kan forstås som prøvelser eleven utsettes for, der det vil være avgjørende å ha bygd opp en forventning om mestring for at eleven skal klare å stå i dem. Manger og Wormnes (2015:148) hevder slike systematiske mestringsopplevelser skaper en god sirkel idet de styrker framtidig mestring, som kan være mer kompliserte problemer på ungdomsskolen.

Ifølge Bandura (1997:79) bygges mestringsforventning opp av fire kilder. Erfaringer med å mestre omtales som den første, og kan gjenspeiles i intervjupersonenes erfaringer: «Vi har stort fokus på tilpasset undervisning, særlig i forhold til å forebygge spesialundervisning. Ved å få ned spesialundervisning, har jeg en tanke om større grad av inkludering». Utsagnet viser at skolen retter søkelys mot den enkelte elevens nivå gjennom tilpasning, som øker sjansen

for å mestre. Økt inkludering kan ses mot mestringsopplevelse også på det sosiale planet gjennom samspill med andre elever. Det kan trekkes paralleller mot det potensielle utviklingsnivået (Diseth, 2019:146; Vygoiskij, 2001:15). Kunnskap om det potensielle utviklingsnivået kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018:71) hjelpe lærere til å tilrettelegge. Elevene erfarer mestringsopplevelser i undervisningen, parallelt med utfordringer.

«Æ skal jo bli fisker, æ treng ikke å lese» Læreren forklarte at en fisker må lese det og det, for å kunne søke opp det og det.. Det gikk etter hvert opp en lyspære for eleven. Han så plutselig nytten av at han måtte lese han også.

Intervjupersonens utsagn kan knyttes mot det Bandura (1997:87) definerer som modellering. Idet læreren relaterer situasjon mot fiskeren, gjenspeiler eleven seg selv mot han. Hvis fiskeren han kjenner har nytte av å lese, så bygges en forventning om at han selv også kan klare det (Diseth, 2019:146). Han kan ha opplevd denne fiskeren som et forbilde, og har en indre motivasjon for å kunne tre inn i samme yrke i framtiden. Det handler om å bygge opp sin egen forventning til å håndtere lignende situasjoner lik andre (Bandura, 1997:87). Det kan gjøres gjennom at læreren deler egne erfaringer eller at eleven observerer medelever. På sett og vis kan forventningene om egen mestring basere seg på andres tidligere oppnåelser.

Den tredje kilden som omtales av Bandura (1998:87), verbal overtalelse ser jeg i sammenheng med skolelederens utsagn som var tilknyttet den nevnte episoden etter kanonballturneringen: «..jeg forstår din frustrasjon, men jeg har tro på at du vil komme deg over det». Inspektøren utviste en ekte og positiv tro på at eleven ved en senere anledning vil kunne lykkes. Gjennom positiv overtalelse kan eleven dra nytte av at læreren eller andre signifikante voksne kommer med realistiske ytringer. Det kan styrke barnets tro på å lykkes ved neste turnering eller lignende situasjoner, fordi eleven påvirkes i positiv retning (Diseth, 2019:147; Manger og Wormnes, 2015:123; Skaalvik og Skaalvik, 2018:123). Læreren må kjenne elevens ferdighetsnivå for ikke å gi urealistiske ytringer som kan ha motsatt effekt.

Mestringsforventningens betydning strekker seg lengre enn om faglige utfordringer, den er et viktig aspekt ved individets selvoppfatning (Bandura, 1997:3). Gjennom vellykkede mestringserfaringer i vanskelige situasjoner kan eleven styrke troen på at lignende utfordringer på andre arenaer i livet også er overkommelig. Skolelederen uttrykte så oppsummerende:

«Er livsmestring summen av alt det eleven skal lære? Ønsker vi ikke heller barn som mestrer livet med dårlige faglige prestasjoner, framfor et faglig geni som ikke mestrer livet?»

Ut fra intervjusituasjonen opplevde jeg ikke sitatet som enten eller. Poenget til skolelederen var å rette oppmerksomheten mot at læreren ikke må glemme å se hele eleven. Det faglige innholdet i skolen må ikke få all fokus, jf. formålet med opplæringen som er å "...utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine" (Opplæringsloven§1-1). Funnene viser at skoleledelsen så på mestring av livet som vel så viktig som elevens faglige utvikling. Det er på bakgrunn av dette Banduras teori om mestringsforventning er relevant for mine forskningsspørsmål. Lederne var bevisste på hvilken påvirkningskraft mestring har på barnets selvfølelse, anstrengelse og utholdenhet, i samsvar med det teoretiske bakteppet for oppgaven.

6.2.3 Anerkjennelse

Skolens overordnede mål rettet seg mot et positivt elevsyn, som innebar å se den enkelte eleven og respektere den andre som et selvstendig individ. Intervjupersonene vektla elementer som jeg tolker som anerkjennende uten å benytte begrepet. Deriblant tilhørighet, respekt og et positivt syn på seg selv.

Skolelederen påpekte at «elevene skal føle seg verdsatt for den personen den er, og vi må, så langt det lar seg gjøre, jobbe for at de har tillit til lærere.» Utsagnet kan relateres til Honneth (2019:10). Han hevder utvikling av selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd skjer gjennom et grunnleggende anerkjennelsesbehov. Bruk av begrepet verdsatt ser jeg det i sammenheng med at eleven kjenner en positiv følelse av å være anerkjent og respektert (Skaalvik og Skaalvik, 2018:104). Sitatet viste også skolelederens syn på hvem som skal ta initiativ til å etablere tillit mellom elev og lærer. Honneth (2019:10) hevder mennesket har grunnleggende behov for å motta anerkjennelse i tre ulike former, som presentert i teorikapitlet. Kjærlighetsfasen, som i første omgang tilknyttes familien, kan også gjelde andre som har nær relasjon til barnet, som læreren.

Læreren er ofte den viktigste, etter foreldrene, kanskje noen ganger viktigere enn dem, i situasjoner der foreldrene kanskje ikke klarer den jobben.

Det viser at ikke alle elever opplever den omsorgen de fortjener og har behov for. Elever som ikke opplever anerkjennelse i kjærlige relasjoner hjemme, bør motta stabilitet og trygghet gjennom omsorg på skolen. Å bli anerkjent for den man er, handler ifølge Honneth (2019:11) om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter. At skolelederne ønsket at elevene ble verdsatt som de var, kan relateres til denne rettslige sfæren (Åmot et al. (2019:22).

Skolelederne uttrykte at de i dag ser flere sårbare barn enn tidligere, og hevdet det var spesielt viktig å inkludere disse barna. Disse ordene kan gjenspeile noe av det Honneth (2019:11) legger i den solidariske sfæren. Han hevder selvfølelsen i stor grad beror på om barnet føler seg som bidragsyter og medlem av det sosiale fellesskapet. Lærerens oppgave blir derfor å styrke barnets tro på seg selv som viktig for fellesskapet. Det motsatte kan føre til krenkelse i den solidariske sfæren. Inkludering ser jeg i sammenheng med at elevene skal føle seg betydningsfull ovenfor hverandre. Uten at jeg kan konkludere med at det legges til rette for anerkjennelse i likeverdige relasjoner, slik Kermit (2012:53-57) fastholder.

Skolelederne verdsetter elevene for de personene de er. Det forstår jeg som at de ser på elevene som subjekter, og ikke objekter. De anerkjenner og ser den enkelte elev, noe som også framkom som ønsket gjennom skolens overordnede mål. Selv om skolelederne ikke brukte begrepet anerkjennelse, tolket jeg utsagnene mot dette begrepet. Jeg har derfor valgt å drøfte uttalelsene. De beskrev at elevene skal anerkjennes for den de er, og som en del av et fellesskap. Den teoretiske rammen viser at flere er av samme oppfatning. Det framkommer hvor viktig anerkjennelse er for identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (Honneths, 2019; Unneland, 2019; Åmot et al., 2019).

6.3 Implementering av livsmestring i skolen

I dette delkapitlet analyseres og drøftes mine funn, i lys av antagelsene utledet av implementeringsteoriene hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen, frikopling og translasjon i kapittel 3.5. På bakgrunn av mitt empiriske materiale har jeg utledet fire temaer: *tilegnelse av kunnskap, lærernes involvering i implementeringen, skoleledernes kompetanse og implementeringsprosessen*. Noe som kan bidra til å systematisere funnene.

6.3.1 Tilegnelse av kunnskap

For å identifisere hvilket ståsted skolelederne har i assosiasjon til en implementeringsteoretisk tilnærming, ønsket jeg å analysere hvordan de henter sin kompetanse om det nye temaet livsmestring.

Rektoren:

Via modulene i kompetansepakken (Utdanningsdirektoratet). Der hente vi i alle fall foreløpig vår kunnskap.

Inspektøren:

På sånne småkurs, vi skal for eksempel snart ha nettverkssamling hvor vi får noen folk fra Utdanningsdirektoratet. Det er de som har vært med og skrevet det her (fagfornyelsen). Dem skal holde foredrag, synes vi får mye bra innputt via det.

Rektoren beskriver at de tilegner seg kunnskap gjennom Utdanningsdirektoratet. Som skoleleder følger forpliktelser knyttet til lover og forskrifter vedtatt av direktoratet. Kompetansepakken er opprettet på bakgrunn av det nye temaet, og skal bidra til økt kompetanse i å tolke og forstå læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagpersoner fra Utdanningsdirektoratet skal gjennom en nettverkssamling framstille innholdet i fagfornyelsen for lederne. Noe som kan gi mulighet for at disse fagpersonene kan påvirke skolesektoren. Røvik (et al., 2014:105) referer til Utdanningsdirektoratet som en svært viktig formidler av kunnskap mellom mange kontekster i skolefeltet. Skolelederne søker kompetanse eksternt, og forholder seg dermed til Utdanningsdirektoratet, som en autoritativ aktør øverst i hierarkiet på det norske skolefeltet (Røvik, et al., 2014:88). Denne kunnskapstilegnelsen kan peke mot en implementering basert på top-down strategi, der direktoratet besitter kunnskapen som skal prøves ut, og implementeres i skolen (Røvik et al., 2014:101). Han hevder videre det kan oppstå problemer i en ren hierarkisk tilnærming, der sentral detaljstyring kan lede til liten grad av handlefrihet. På en annen siden kan det tenkes at oppfatningen og praktiseringen av livsmestring på landsbasis blir tilnærmet lik gjennom en hierarkisk implementeringsteoretisk tilnærming.

6.3.2 Lærernes involvering i implementeringen

For å identifisere hvilken implementeringspraksis skolelederne ønsker å benytte under innføringen av livsmestring, var det vesentlig å kartlegge hvordan lærere ved skolen involveres i dette arbeidet. Det kaster i sin tur lys over hvilke implementeringsdoktriner som vektlegges i prosessen.

Vi sitt i grupper sammen med lærerne og finner veien vi skal gå. Vi følger trinnene i modulene i kompetansepakken. Vi må alltid være bittelitt foran dem, men det er viktig at vi ikke er så langt foran, så vi ikke egentlig har en formening om hva skolen skal ende opp med. For da blir det litt sånn at vi håper bare de oppdager våre gode idéer.

...vi har jo en klar definisjon fra Utdanningsdirektoratet å forholde oss til.

Av beskrivelsene kan skoleledernes involvering av lærerne knyttes mot en underliggende oppfatning av at lærernes meninger er viktig for skolelederne. De ønsker å lære sammen med kollegiet, og vil sikre seg god forståelse for temaet, før de skal introdusere det for lærerne. Mange av elementene er i overensstemmelse med forventningene som er utledet av teorien rundt translasjon. Denne slutningen bygger på funnene der lederne vektlegger lærernes egne formeninger om livsmestring, som kan ses i sammenheng med at temaet tilpasses lokale trekk. Lærerne har anledning til å omforme innholdet og redigere implementeringsideén for å gagne organisasjonens virksomhet (Røvik et al., 2014:112-114). Det gir anledning til at kollegiet kan velge hvilke oversettelsesregler de betrakter som formålstjenlige. Hvilke regler som anvendes, henger sammen med i hvor stor grad livsmestringstemaet er spesifisert av skoleledelsen, og nedfelt i klare forventninger til lærerne (Nygård et al., 2014:329).

Bildet av en implementering basert på translasjonsteorien må modifiseres når flere elementer fra sitatene tas i betraktning. Implementeringsprosessen i sin helhet har sitt utspring fra Utdanningsdirektoratet, og skolens ansatte følger deres definisjoner. Det kan ses i sammenheng med en hierarkisk implementeringstilnærming, der kunnskapen initieres ovenfra og ned. Direktoratet har myndighet til å beslutte hva som skal prøves ut og implementeres i utdanningsfeltet, noe Røvik et al. (2014:101) betegner som top-down-strategi.

Basert på utsagnene framstilles lærernes involvering av tillit og frihet for de ansatte, parallelt med at skolelederne er nærværende og synlige, der kompetansen i kollegiet vektlegges. Disse

implementeringspraksisene kan identifiseres mot profesjonsdoktrinen. På tross av at interessen ikke framkommer fra lærerne, samt at de må forholde seg til Utdanningsdirektoratets definisjon, gis de handlingsrom til å utvikle lokale tilpasninger av reformidéene. I lys av teorien til Røvik (2014:19) anses da profesjonen i organisasjonen som det sentrale elementet i implementeringen. Lærernes kunnskap og erfaringer verdsettes som den viktigste faktoren. Med utgangspunkt i denne teorien beskrives implementeringen som prosessorientert, der skolelederne henter kunnskap fra praksisfeltet ved skolen.

Gjennom skoleledernes utsagn, kan deres implementeringspraksis rettes mot translasjonsteorien, kombinert med sentrale elementer fra hierarkidoktrinen og profesjonsdoktrinen. Det kan tenkes at skoleledernes planer bygger på en komplementær tilnærming. Denne sammensetningen kjennetegnes av å kombinere hierarki og styring med bred deltagelse og medbestemmelse. Det vil kunne gi organisasjonen «et større repertoar av grep som kan kombineres på ulike måter i ulike implementeringsprosesser» (Røvik, 2014:17). For at skoleutvikling skal oppleves som vellykket, bør det foreligge et bottom-up, framfor et top-down perspektiv til grunn for implementeringen. Ved å kombinere hierarkidoktrinen med den translasjonsteoretiske tilnærmingen, der lokale translatører omformer reformidéer til egen skole, og tilpasser konteksten der, vil lærerne kunne føle seg mer inkludert i implementeringen (Røvik et al., 2014:111-113).

6.3.3 Skolelederens kompetanse

I arbeidet med å identifisere hvilken implementeringstilnærming skolelederne anvender, vil det være grunnleggende å kartlegge deres roller.

Rektor:

Vi har mye fokus på at vi legger et stort ansvar på oss selv. Vi setter oss godt inn i ting, for vi vil at det skal være av kvalitet. Vi forbereder oss godt for at hver økt skal bli viktig for lærerne. Vi må være klar over at lærere er ekstremt kritiske, fordi de er høyt utdannede.

Vi må virkelig legge til rette og selge ting inn. Det virker ikke at jeg skal fortelle lærerne hva livsmestring er. Dem må selv finne ut av hvordan de vil ha det.

Sitatene ovenfor kan knyttes mot skoleledernes syn på lærerne, og egen lederrolle. Gjennom beskrivelse av lærere som kritiske på bakgrunn av sin utdanning, kan det ses i sammenheng med at rektoren verdsetter kompetansen i kollegiet. Utsagnene kan relateres til Røviks m. fl (2014:108) beskrivelser av rektorens translatørkompetanse. Ifølge Holte (2012) antydes rektor som en nøkkelperson i tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid blant lærerne.

Translatørkompetansen kjennetegnes for det første av at translatøren, i dette tilfellet rektoren, er bevisst sin egen rolle som oversetter. Rektoren må også inneha kompetanse til å gjøre nødvendige tilpasninger av reformidéer. Basert på utsagnet tolker jeg rektoren som en leder som framstår dedikert, med en grunnleggende oppfatning av at lærerne skal utvikle sin forståelse. Det gjennom selv å undersøke livsmestringsbegrepets innhold. Translatørens beskrivelser kan også ses i sammenheng med at implementering er en læringsprosess.

Organisasjonen har anledning til å endre reformidéene i løpet av prosessen. Gjennom bred deltagelse, lar translatøren flere lærere få eierskap til implementeringen. Noe som kan føre til at legitimiteten øker, og sannsynligheten for at implementeringen blir vellykket er derfor større (Røvik et al., 2014:112-114). Det andre kjennetegnet som Røvik et al. (2014:108) mener underordnes translatørkompetansen, er at rektoren innehar kunnskap om de organisatoriske kontekstene. Fra sitatet kan det tolkes som at rektoren tilegnet seg kunnskap om det nye tverrfaglige temaet gjennom Utdanningsdirektoratet, et organ rektorer kontinuerlig forholder seg til. Intervjupersonene fortalte at de satte seg godt inn i innholdet for det som skal overføres, noe som ifølge Nygård et. al (2014:315) er vesentlig av translatøren for god implementering. Utdanningsdirektoratet vil referere til konteksten reformidéene iverksettes fra, og den lokale skolen vil være konteksten reformidéene oversettes til.

Skolelederne ga et inntrykk av at de kjenner kollegiet godt, og klargjorde på hvilken måte de må introdusere nye temaer for lærerne. Utsagnene kan bety at skolelederne gjør vurderinger basert på tidligere erfaringer om implementeringsprosesser. Det kan relateres til det tredje kjennetegnet innenfor translatørkompetansen. Ved at skolelederne tillater lærerne selv oversette livsmestring slik de ønsker, vil det kunne danne grunnlaget for en lokal versjon av idéen (Røvik et al., 2014:109). Det er på bakgrunn av dette grunner til å foreslå at måten implementeringen av livsmestring gjennomføres på, avslører skoleledernes translatørkompetanse. Kanskje kan den også forklare hvorfor skoler i enkelte tilfeller mislykkes, og i andre tilfeller lykkes med reformarbeid i skolen.

6.3.4 Implementeringsprosessen

For å avdekke hvilken implementeringsteoretisk tilnærming skolelederne legger til grunn for innføringen av livsmestring, har jeg undersøkt hvilket tidsperspektiv organisasjonen skal forholde seg til. De uttrykte:

Vi må ta tiden til hjelp så vi får innført de tverrfaglige temaene litt og litt. Jeg innser at alt er nok ikke på plass til høsten, og kanskje er det ikke et mål heller. Det her skal være en dynamisk prosess der vi ilag må finne ut hvordan vi vil utføre livsmestring her på skolen.

Hvordan skolelederne formulerer tidsbruk under implementeringsprosessen kan gi informasjon om hvilken tilnærming de forholder seg til. Innenfor et hierarkisk perspektiv opererer translatøren med klare tidsfrister som organisasjonen må forholde seg til. Gjennom profesjonsdoktrinen kan lederen forsøke å legge et tidsperspektiv, men det kan knyttes utfordringer rundt dette. Basert på translasjonsteorien knyttes translatørens syn på tidsperspektivet seg i større grad mot at implementeringen vil ta tid. Det foreligger en formening om at idéene stegvis skal forankres i organisasjonen.

Av beskrivelsene i sitatene betrakter ikke intervjupersonene det som et mål at kollegiet har tilegnet seg den kunnskapen som vil være nødvendig før LK20 trer i kraft. Kollegiet skal stykkevis utvikle sin kompetanse gjennom en langsiktig implementering, noe som kan bidra til en større grad av eierskap i kollegiet. Ifølge Røvik (2014:108) bør en god oversetter vise tålmodighet til at kollegiet må gjennom en modningsprosess, i implementeringen av en ny reform. I lys av translasjonsteorien utspilles implementeringen over tid, og skoleledernes syn på tidsperspektivet kan knyttes mot den translasjonsteoretiske implementeringstilnærmingen.

På bakgrunn av mine funn har jeg forsøkt å vurdere hvilken oversettelsesmodus og -regler skolelederne benytter under implementeringen av det tverrfaglige temaet. Oversettelsesmodus referer til ambisjonen bak implementeringen, og oversettelsesreglene til normer og regler skolelederne forholder seg til (Røvik, 2014:41). Inspektøren uttrykte at de under implementeringen av livsmestringstemaet følger definisjonen til Utdanningsdirektoratet: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge Røvik (2014:41) er det avgjørende at rektoren innehar tilstrekkelig kunnskap om hvilke oversettelsesregler man i de ulike situasjonene skal forholde seg til. Ved at organisasjonen forholder seg til

Utdanningsdirektoratets definisjonen, kan det ses i sammenheng med at skolens ledere kopierer Utdanningsdirektoratet. Kopiering er oversettelsesreglen som tilhører den reproduserende modus. Likevel poengterer begge skolelederne at de i samhandling med lærerne vil komme fram til en felles forståelse. Det kan oppfattes som at definisjonen skal tilpasses trekk ved deres skole, gjennom å benytte oversettelsesreglene addering og fratrekking (Røvik, 2014:41). Ved at skolelederne innser at idéer må tilpasses den lokale skolen, kommer modifierende trekk til syne. Lederne forholder seg til definisjon fra Utdanningsdirektoratet, men foretrekker å bearbeide innholdet for å håndtere den enklere. Rektorens bevissthet og anvendelse av ulike oversettelsesregler, kan være avgjørende for hvordan iverksetting av livsmestring blir praktisert. Dermed vil innholdet ved ulike skoler kunne endres i en overføringsprosess.

Gjennom analysering og diskusjon av mine funn, har det også vært nødvendig å betrakte det som kjennetegner teorien om frikopling. I den nyinstitusjonelle teorien er hovedpåstanden at organisasjonen befinner seg innenfor institusjonelle omgivelser. Der finnes sosialt skapte og legitimerede normer for hvordan moderne organisasjoner bør opptre, og bør være utformet (Nygård et al., 2014:315-316). Teorien kjennetegnes ved at ledelsen viser stor endringsvilje utad, men utretter minimalt for å innføre livsmestringstemaet innad i skolen. Eksempelvis ved at skoleledelsen formidler at de ønsker å innføre livsmestring, på en slik måte at omgivelsene opplever at det skjer. I realiteten er implementeringen ikke noe ledelsen er opptatt av. Man vil kunne se en skoleledelse som framstår uklar og fraværende, som er fornuftig i sine uttalelser, men som viser seg å være uten handlekraft. På bakgrunn av mine funn ser jeg på ingen måte at skoleledernes implementeringspraksis kan koples mot denne teorien. Begge skolelederne ytret et tydelig ønske om å implementere livsmestring, der de uttrykte et behov for å fremme dette for sine elever.

7 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å besvare problemstillingen:

Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn livsmestring, og hvordan ønsker de å implementere livsmestring i skolen?

Jeg har presentert, tolket og drøftet mine funn ut fra temaene: *forståelsen av temaet livsmestring og implementeringen av livsmestring i skolen*. Det som framkom av materialet, ønsker jeg i dette kapitlet å oppsummere gjennom å besvare problemstillingen.

Oppgavens metodiske tilnærming har vært kvalitativ, med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Jeg har foretatt et fellesintervju med to skoleledere, som ga meg betydningsfull innsikt i hva intervjupersonene vektlegger i arbeidet med livsmestring i skolen. Jeg er bevisst på at utvalget mitt er lite, og at intervju ved en annen skole antakeligvis ville gitt meg et annet empirisk materiale. Jeg anser det derimot som styrkende at det finnes støtte til intervjupersonenes utsagn i teorien, noe som gir svarene på problemstillingen en bedre holdbarhet.

7.1 Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn livsmestring?

Funnene i min forskning viser at skolelederne mener at livsmestring omhandler å håndtere situasjoner i livet på en god måte, både fysisk, psykisk og sosialt. Det inkluderer å kunne mestre sine tanker og følelser (Drugli & Lekhal, 2018; Ringereide og Thorkildsen, 2019; Sælebakke, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). De hevdet livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som er avgjørende for å mestre sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018; Helsedirektoratet, 2017; Ekornes, 2018:14).

Mine funn viser at skolelederne er kjent med det innholdet Utdanningsdirektoratet legger i livsmestring, men uttrykker at selve begrepet oppleves som nytt for dem. Måten skolelederne uttrykker seg på, viser at de forstår skolens kompetanse som god nok for å fremme livsmestring. Det framkom at relasjoner, respekt, positivt syn på seg selv, tilhørighet, motivasjon og forventninger var elementer de anså som viktige innenfor livsmestringsbegrepet. Gjennom drøfting av funn opp mot oppgavens teoretiske bakteppe, ser jeg tydelig at disse elementene kan styrke individet. Positive mestringsopplevelser og anerkjennelse legger grunnlaget for et godt selvbylde, parallelt med at omsorgsfulle relasjoner og anerkjennelse leder til trygghet. Gjennom verdsetting av sosial samhandling delte

skolelederne en forståelse av at de inkluderer det sosiale aspektet i sin oppfatning av livsmestring, i tråd med Meld. St. 28 (2015-2016:39) og Ekornes (2018:14).

I forståelsen av livsmestring vektla skolelederne relasjonen mellom lærer og elev som avgjørende, idet de hevdet det var nøkkelen til elevens indre (Skaalvik og Skaalvik, 2018:19; Brandtzæg et. al., 2016:11). De delte en oppfatning av at den voksne står ansvarlig for at relasjonell tilknytning skal dannes og opprettholdes (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017:766-767). Skolelederne var også klare på at den voksne skal ta initiativ til å etablere tillit, gjennom å verdsette elevene for hvem de er. Gjennom mine funn oppfatter jeg at skoleledernes syn på elevene preges av en subjekt-subjekt holdning. Intervjupersonene var bevisste på hvilken påvirkningskraft mestring har på barnets selvfølelse, anstrengelse og utholdenhet (Bandura, 1997:3). Gjennom vellykkede mestringserfaringer i vanskelige situasjoner, kan eleven styrke troen på at lignende utfordringer på andre arenaer i livet er overkommelig. Ut fra funnene ga skolelederne også inntrykk av at de forsto anerkjennelse som viktig for elevens identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (Honneths, 2019; Unneland, 2019; Åmot et al., 2019). Funnene vitner om at skolelederne opplever livsmestring som omfattende, samtidig som de ser positivt på at dette temaet nå kommer inn i læreplanen gjennom fagfornyelsen.

7.2 Hvordan planlegger skolelederne å implementere livsmestring i skolen?

Det er flere forhold som fremstår som sentrale i en implementeringsfase, og skolelederne hadde klare oppfatninger av hvordan de ønsker å gjennomføre denne prosessen. På bakgrunn av mine funn, har jeg forsøkt å identifisere skoleledelsens planer for implementeringsprosessen ved skolen. Hovedinntrykket mitt er at den *translasjonsteoretiske* tilnærmingen framstår som sentral. Denne slutningen trekkes på bakgrunn av at skolelederne anså implementeringen som en utviklingsprosess. De ønsker bred deltagelse og involvering av lærere. Skolelederne tillater kollegiet å oversette livsmestring slik de anser det som funksjonelt, som kan danne grunnlaget for en lokal versjon av idéen (Røvik et al., 2014:109). Denne oversettelsen ønsker de å gjennomføre ved å benytte oversettelsesreglene addering og fratrekking, som i henhold til Røviks (2014:41) teori kan relateres til den modifierende oversettelsesmodusen. Translasjonsteorien kommer også til uttrykk gjennom skolelederens translørkompetanse. De forbereder seg godt, og utviser tålmodighet i implementeringen av

en ny reform (Røvik et al., 2014:108). I lys av translasjonsteorien utspilles implementeringen over tid. Skoleledernes syn på tidsperspektivet kan med klare trekk knyttes mot den translasjonsteoretiske implementeringstilnærmingen. Lederne uttrykte at organisasjonen stykkevis skal utvikle sin kompetanse gjennom en langsiktig implementering. Mange av elementene i mine funn er i overenstemmelse med forventningene som er utledet av teorien rundt translasjon. Samtidig har også andre tilnærminger i varierende grad vist seg å være gjeldende under implementeringen.

Fra funnene framkommer det at skolelederne søker kompetanse om det tverrfaglige temaet i Utdanningsdirektoratet, som kan peke mot en implementering basert på *hierarkidoktrinen*, i et top-down perspektiv (Røvik et al., 2014:101). Den preges av en underliggende forestilling om at endringer må planlegges, iverksettes og kontrolleres fra toppen av utdanningsbyråkratiet. Sentrale elementer vil da være detaljstyring, der frihetsgradene innskrenke i hvert ledd, for å sikre at vedtakene er implementert (Røvik, 2014:411-412). Skolelederne følger reformen som er iverksatt av Utdanningsdirektoratet, men viderefører ikke denne praksisen med å innskrenke frihetsgradene. Tvert imot åpner skoleledelsen opp for at lærernes involvering kommer til syne.

Det finnes også faktorer i mine funn som støtter opp om profesjonsdoktrinen, denne tilnærmingen betraktes som en bottom-up strategi. I form av at lærernes kunnskap og erfaringer verdsettes i en prosessorientert implementering, legger skoleledelsen grunnlaget for legitimitet hos de ansatte (Røvik et al., 2014:112-114). Denne implementeringstilnærmingen forutsetter imidlertid at ledelsen innehar en særegen oppfatning av lærerne.

Profesjonsdoktrinen kjennetegnes ved at lærerne besitter den beste kompetansen til å gjennomføre implementering. Med det menes at skoleledere har en innskrenket autoritet. Noe som fører til at profesjonsdoktrinen kommer til syne i begrenset omfang.

Frikoblingsteorien omfatter en ledelse som utviser stor endringsvilje utad, uten at det kommer til syne i organisasjonens virksomhet. Gjennom mine funn har jeg ikke lyktes i å finne elementer som identifiserer Nygårds et al. (2014:315) beskrivelser av frikobling.

Oppsummert har jeg et bilde av at skolelederne planlegger å implementere det tverrfaglige temaet livsmestring på deres skole i form av en komplementær tilnærming. Gjennom deres uttalelser kan det forstås som at de la en translasjonsteoretisk tilnærming til grunn for

implementeringen. Men funnene samsvarer også med elementer som kjennetegner hierarkidoktrinen og profesjonsdoktrinen (Røvik, 2014:17). Denne komplementære tilnærmingen viser at implementeringen er i samsvar med trekk fra flere doktriner. Virkeligheten er kompleks, og det vil være utfordrende å finne en teori som kan dekke alle fenomener. Ifølge Røvik (2014:415-416) er det kanskje heller ikke ønskelig.

8 Avslutning

Denne forskningen har vært en lærerik og krevende prosess, det har vært en forhandling om kunnskap mellom intervjupersoners utsagn, mitt ståsted som forsker og oppgavens teoretiske fundament. Gjennom implementeringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», tyder mye på at arbeid med elevers livsmestring kan komme til å bli et sentralt satsningsområde i skolen fremover. Innledningsvis i kapittel 1.1 nevnes også skolen som en av de viktigste livsarenaer for barn og unge (Holte, 2012; Mælan et al., 2018). Livsmestring innføres av Utdanningsdirektoratet, som har i oppgave å være en autoritativ aktør i norsk skolefelt. Det fordrer at profesjonsutøveren utfører oppgaver som fagmiljøet innen psykiatri er skeptiske til (Utdanningsnytt, 2020). Noe som utfordrer skolesektoren til å forholde seg reflektert og kritisk til vurderingen av det Utdanningsdirektoratet fastsetter. Både fra et lærer- og lederperspektiv.

Denne forskningen anser jeg som et relevant bidrag til fagfeltet, for å kunne identifisere implementeringspraksiser i norsk skole. I en slik studie må det kontinuerlig tas beslutninger for hva som er den beste avgjørelsen for problemstillingen som skal besvares. Jeg har stått ovenfor mange valg i løpet av denne perioden, spesielt knyttet til metodologi. På bakgrunn av studiens troverdighet har jeg vurdert hvorvidt utvalget kunne vært valgt fra to ulike skoler. Det kunne gitt større nyanser i funnene. Ettersom jeg kom litt i dybden av oppgaven, innså jeg at problemstillingen rommer adskillig mer enn det jeg først antok. Kanskje kunne den vært ytterligere avgrenset. Jo dypere man forsker, jo mer interessant blir det.

Gjennom masteroppgaven har jeg utviklet verdifull innsikt og forståelse som vil være relevant idet jeg inntar læreryrket, i oppstartfasen av LK20. Ved en senere anledning kunne det vært nyttig å gjennomføre en lignende forskning, i den hensikt å betrakte hvordan implementering av livsmestring faktisk blir.

Livsmestring kan relateres til mange aspekter i livet. For hver gang Maud Angelica brast i gråt under talen til sin avdøde far, la prinsesse Martha Louise sin støttende arm rundt datteren. På tilsvarende måte ønsker jeg som lærer å være til støtte og hjelp i elevens liv, gjennom å tilrettelegge for å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre.

Referanseliste

- Alfasoft. (2020, 12. februar). *Statistikk og analyse*. Hentet fra: <https://www.alfasoft.com/no>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Psykologtidsskriftet*, 54 (8), s. 766-767. Hentet 18.01.20 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/?s=1>
- Bråten, I. (2011). *Vygotskij i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet - Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 14.01.20 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_og_psykisk-helse_250817.pdf
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonsp psykologi. Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gylden Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. og Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eid, J. & Johnsen, B. H. (2018). *Operativ psykologi*. (3. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Eidsvåg, I. S. (2018). *Psykisk helse og læringsmiljø-en tematisk analyse av hvordan elever i ungdomsskolen forstår disse begrepene* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 06.03.20 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/62700>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Tankekraft - et livsmestringsprogram – prosjektbeskrivelse*. Hentet 30.04.20 fra: <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/mentale-teknikker-i-hverdagen-nt/>
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Halvorsen, P. (2018). *Psykisk helse i skolen fra 2020*. Hentet 06.03.20 fra

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020>

- Hansen, E., Sjøberg, J. & Eilertsen, T. V. (2014) *Finske reformidéer i norsk utdanningsdiskurs*. I: Reformidéer i norsk skole.
- Helsedirektoratet (u.å.) *Psykisk helse*. Hentet 24.01.20 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse: et nytt blikk på et gammelt begrep*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Innst. 19S, 2016-2017 Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 24.01.20 fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. Latvia. Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (NLU) (2017). *Livsmestring i Skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Hentet 24.01.20 fra: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Longva, K. P. (2019). *Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevane*. I: Harkestad Olsen, M. og Mikkelsen, R. Relasjonsledelse. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Læringsmiljøsentret. (2019). *ROBUST – trivsel og motivasjon i ungdomsskolen*. Universitet i Stavanger.
- Manger, T. (2019). *Motivasjon for skularbeidet*. I: Krumsvik, R. J. & Saljø, R. (red.) Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi. Oslo: Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. (2. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Melby, G. (2019). *Får vi mer tverrfaglighet med ny læreplan?* Morgenbladet.

Hentet 09.01.20 fra

<https://morgenbladet.no/idéer/2019/11/far-vi-mer-tverrfaglighet-med-ny-laereplan>

- Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 4, 751–762. Hentet 02.02.20 fra: <https://doi.org/10.1002/pits.20015>
- M elan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2018). *Læreres og rektors erfaringer med å støtte ungdommers psykiske helse*. I: Bedre skole, tidsskrift for lærere og skoleledere. Nr. 1/18.
- Nilsen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige bibliotek.
- Nygård, S. R. & Røvik, K. A. (2014) *Hit, men ikke lenger. Når Lean skal løftes inn i klasserommet*. I: Reformidéer i norsk skole. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV- 1998-07- 17- 61). Hentet 18.03.20 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- RVTS Sør (2017) LINK – Livsmestring i norske klasserom. Hentet 14.03.20 fra: <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Røvik, K. A. (2014). *Reformidéer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet*. I: Reformidéer i norsk skole. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). *Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformidéer*. I: Reformidéer i norsk skole. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjomsland, H. E., & Norman, E. (2018). *Det er tøffere å være ung i dag*. Bergens Tidende. Hentet 06.03.20 fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/a2E6bL/det-er-toeffere-aavaere-ung-i-dag>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Unneland, A. K. R. (2019). *Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering*. I: *Anerkjennelsens kompleksitet* (2. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Hentet 04.01.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Lærer-elev relasjonen*. Hentet 20.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 10.12.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. Hentet 22.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsforbundet (u.å.) Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 20.05.20 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsnytt (2020) *Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi*. Hentet 13.03.20 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wiker, G. (2015). *Krever psykologi i skolen*. Hentet 06.03.20 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. I: *Anerkjennelsens kompleksitet* (2. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: INFORMASJON OG SAMTYKKESKJEMA FRA DELTAGERNE



Forespørsel om deltagelse i studentprosjekt ”Livsmestring i fagfornyelsen”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer 5. året på lærerutdanningen 1-7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Mitt navn er Anne Grethe Mannsverk, og i forbindelse med min avsluttende masteroppgave skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt, der tema for oppgaven er å undersøke hvordan det tverrfaglige temaet "livsmestring" jf. fagfornyelsen 2020, implementeres av skoleledere og lærerteam.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Som nyutdannet lærer vil jeg delta i innføringen av den nye læreplanen i undervisningen, noe som ligger til grunn for at jeg vil undersøke hvilken forståelse skoleledelse og lærerteam har av «livsmestring», og hvilke forberedelser skolen står ovenfor i implementeringen.

Problemstillingen jeg ønsker å undersøke:

-Hvordan oppfatter skoleledere på 1.-7. trinn temaet livsmestring i fagfornyelsen 2020?

-Hva skal skolen vektlegge for å fremme livsmestring hos elevene?

Omfanget av oppgaven vil være på omlag 40-50 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet v/ Kirsten E. Stien er ansvarlig for prosjektet.

Utvalg av informanter

Jeg har valgt å gjennomføre kvalitative intervju i mastergradsoppgaven, og har derfor plukket ut informanter strategisk innenfor målgruppen jeg ønsker å forske på, som er rektor og inspektør på 1.-7. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju hvor jeg ønsker å samtale om temaet «livsmestring». Lengden på intervjuet kan variere, men jeg har satt en maks grense på 60 minutter. Spørsmålene vil bli tilsendt på forhånd. Jeg har valgt å bruke lydopptak og nedskrivning av egne notater i intervjuet, om dette ikke er ønskelig kan andre løsninger vurderes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataene jeg innhenter skriftlig og gjennom lydopptak vil bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte, og du vil heller ikke kunne gjenkjennes i mastergradsoppgaven. Alle opplysninger om deg anonymiseres og lydopptak vil bli slettet innen prosjektslutt 30.06.20.

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.

Med vennlig hilsen

Kirsten Stien
kirsten.e.stien@uit.no
Tlf: 976 22 286

Anne Grethe Mannsverk
ama130@uit.no
Tlf: 984 52 324

(Prosjektansvarlig)

(Student)

Samtykkeerklæring

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Samtykke til deltagelse i studien

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «folkehelse og livsmestring i skolen», og samtykker til å delta.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide skoleledere

- Presentasjon av temaet for masteroppgaven
- Informasjon om, og signatur av samtykkeskjema

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Kjønn:

Utdanningsbakgrunn:

Antall år i grunnskolen:

Hovedspørsmål:

Livsmestring:

Spørsmål 1: Kan du beskrive din kjennskap til begrepet «livsmestring»?

Svar:

Spørsmål 2: Hva mener du er viktige elementer for livsmestring?

Svar:

Spørsmål 3: Har din skole søkelys på livsmestring? Arbeides det/har det vært arbeidet med det blant lærerteam/ i fellestid?

Svar:

Spørsmål 4: Gjør lærerne noe konkret rettet mot tilpasninger i undervisningen for å fremme livsmestring hos elevene? Evt. hva?

Svar:

Spørsmål 5: Hvordan stiller du livsmestring i forhold til psykisk helse, ser du noen sammenhenger? Evt. hvilke?

Svar:

Livsmestring som tverrfaglig tema

Spørsmål 6: Hva tror du er årsaken til at nettopp dette temaet kommer inn i læreplanen nå?

Spørsmål 7: Føler du at lærerne har kjennskap til livsmestring fra tidligere? Kan det allerede være innbakt i LK06?
Svar:

Spørsmål 8: Kunne Utdanningsdirektoratet gjort noe annerledes ved innføringen av de tverrfaglige temaene? Eks. satt livsmestring som et kompetansemål.
Svar:

Spørsmål 9: Har skolen fått tilstrekkelig med informasjon om hvordan det fra departementets side er ment å arbeide tverrfaglig med temaet? Hvor søker dere evt. denne kunnskapen?
Svar:

Spørsmål 10: Hva er dine tanker rundt dette temaet i læreplanen? Opplevs det som nyttig?
Svar:

Spørsmål 11: Hva tror du kan være fordeler, og eventuelt ulemper knyttet til å få inn livsmestring i læreplanen?
Svar:

Innføring av livsmestring i skolen

Spørsmål 12: Hvordan ønsker du at din skole skal praktisere dette temaet i skolehverdagen?
Svar:

Spørsmål 13: Hva er dine tanker rundt skolen som arena for å fokusere på livsmestring?
Svar:

Spørsmål 14: Hvilke konkrete tiltak bør/skal skolen igangsette for å implementere temaet?
Svar:

Spørsmål 15: Hvilken betydning vil innføring av «livsmestring» ha for måten lærerne arbeider?
Svar:

Spørsmål 16: Ser du noen utfordringer knyttet til denne innføringen? Hvis ja, hvilke?
Svar:

Spørsmål 17: Hva er dine tanker rundt lærerens kompetanse tilknyttet arbeidet med livsmestring? Etterspørres det større faglig kompetanse fra andre fagmiljøer?

Svar:

Spørsmål 18: Hvordan er lærerkulturen (lærernes holdninger, verdier, vaner, antakelser og enighet) ved skolen? Har du inntrykk av at de ansatte er positive eller negative til nye endringer?

Svar:

Spørsmål 19: Tror du det vil være store variasjoner i praktiseringen av livsmestringsarbeidet ved de ulike skolene i landet? Hvis ja, har du tanker rundt hvorfor?

Svar:

Tilleggsspørsmål:

**Har du noe å tilføye eller utdype rundt temaet livsmestring?
Er det noe relevant jeg bør belyse i oppgaven?**

Svar:

Vedlegg 3: GODKJENNING FRA NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i skolen

Referansenummer

349993

Registrert

13.11.2019 av Anne Grethe Mannsværk - ama130@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten E. Stien, kirsten.e.stien@uit.no, tlf: 78450250

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Grethe Mannsværk, ama130@uit.no, tlf: 98452324

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.06.2020

Status

14.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.11.2019. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være

nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer

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

RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn

at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

