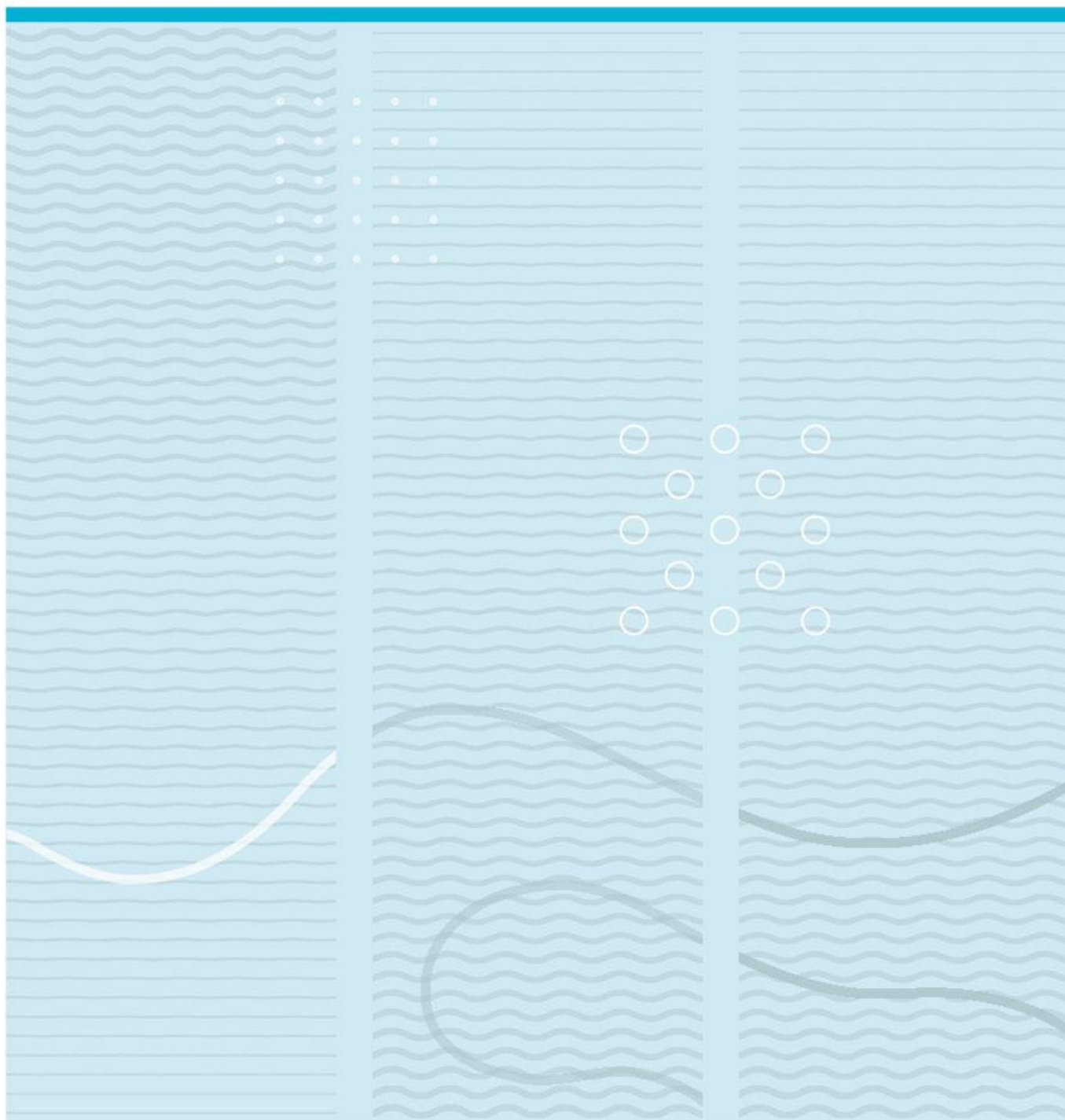


Aase Bakke Norén

## Ledelse av lærerens arbeid med tverrfaglige temaer i klasserommet

*En kvalitativ studie av aksjonslæring som metode for å videreutvikle skolens praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Aase Bakke Norén

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## **Forord**

Da nærmer min tid som masterstudent seg forbi. Jeg har tatt studiet ved siden av 100 prosent jobb som assisterende rektor, så det har vært noen intense, men lærerike år. For meg har det vært befriende å ta et steg tilbake for å fordype meg i studier som har gitt meg nye perspektiver på egen praksis, og berikende lysglimt i hverdagen som skoleleder.

Tiller beskriver en skoleleder som «den som systematisk legger forholdene til rette for elevenes og personalets læring» (Tiller, 1989, s 22). Som skoleleder kan det være nyttig å ta hensyn til elevenes læring i klasserommet når man undersøker hvordan skolen fungerer som organisasjon. Et hvert utviklingsarbeid bør kunne gjenspeiles i praksisen i klasserommet. Målet for studien er å undersøke hvordan jeg som skoleleder kan støtte lærerne i et utviklingsarbeid, og hvordan elevene opplever resultatet.

Jeg må takke alle som har hjulpet meg i arbeidet, og spesielt informantene som har stilt opp til intervju, gyldne øyeblikk som var verdt timene med transkribering i etterkant. Stor takk til lærere som har gitt meg tid i en hektisk hverdag til å innvie meg i deres tanker rundt planlegging og iverksetting av temaet livsmestring i egen undervisning, og ekstra takk til elevene som har gitt meg verdifull innsikt i deres erfaringer med temaet. Intervjuene ga meg rikelig med materiale som ble brukt som utgangspunkt for analysearbeidet videre i studien.

Jeg ønsker å rette en takk til veilederen min Terese Wilhelmsen, for konstruktive tilbakemeldinger, motivasjon og tips til videre arbeid. Takk til eget arbeidsted som har gitt meg nødvendige studiedager, og som har latt meg få bruke egen praksis som grunnlag for studien. Videre vil jeg rette en spesiell takk til mine «medstudiner» Cicilie, Cathrine og Camilla. Dere har vært uunnværlige i prosessen og en fantastisk heiagjeng.

Til sist må jeg takke mine nærmeste som har latt meg få nødvendig skriveid, og som har gitt meg støtte og oppmuntring underveis i prosessen. Jeg gleder meg nå til å bruke tid med dere!

## **Sammendrag**

Målet med studien har vært å undersøke hvordan man som skoleleder kan legge til rette for lærernes videreutvikling av praktiseringen av folkehelse og livsmestring i egen undervisning. Studien tar utgangspunkt i en aksjonslæringsprosess jeg har utført på egen skole. Formålet med studien er å kunne presentere noen tanker om hvordan ulike lærere og elever har erfart prosessen, og å få en dypere forståelse av hvordan de ulike lærerne opplever aksjonslæring som strategi for skoleutvikling. På bakgrunn av dette er problemstillingen min;

*Hvordan kan skoleledere bruke aksjonslæring som strategi for å videreutvikle skolens praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*

Aksjonslæringen startet med en planleggingsperiode hvor lærerne planla ulike tiltak i egen undervisning. Deretter startet vi en fokusperiode på skolen, hvor alle lærerne skulle forsøke å implementere livsmestring som et overordnet tema i undervisningen sin. Til slutt ble perioden avsluttet med evaluering av perioden og erfaringsdeling. For å undersøke lærernes og elevenes erfaringer med aksjonslæringen, og dermed finne svar på problemstillingen min, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere og tre elever før og etter fokusperioden. Studien har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Gjennom den tematiske analysen kom jeg frem til flere funn som kan besvare problemstillingen min. Jeg fant funn som viser at det kan være utfordrende å definere livsmestring, da informantene forklarer begrepet på ulike måter. Videre peker lærerne på at aksjonslæringen har gjort det lettere for dem å utføre undervisningsopplegg som har trivsel og psykisk helse i fokus. Samtlige trekker også frem at aksjonslæringen har bidratt til økt refleksjon rundt temaet, og en avgrenset fokusperiode har skapt en etterlengtet struktur. Elevene trekker frem de sosiale dagene som spesielt vellykket, men gir samtidig uttrykk for at de ikke har merket så mye forskjell på undervisningen. Dette belyser et sentralt funn ved studien; spenningen mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon. Både lærere og elever fremhever at det kan være vanskelig å få tak i forholdet mellom begrepet livsmestring slik det fremtrer som konkrete kompetansemål, og som tverrfaglig tema i overordnet del. Aksjonslæring trekkes frem som en gunstig strategi for utviklingsarbeid, men det fordrer at de involverte er aktive og bidrar til prosessen. Ledelsen beskrives som viktige tilretteleggere av rom og tid i utviklingsarbeid, og lærerne påpeker også at tillit fra ledelsen gir motivasjon i eget utviklingsarbeid. Funn i studien viser også at det kan være ulik oppfattelse blant lærerne i henhold til aksjonslæringens relevans og innhold.

## Abstrac

The aim of this study has been to investigate how you as a school leader can facilitate teachers' further development of the implementation of the interdisciplinary topic Public Health and Life Skills in their own teaching. The study is based on an action learning process conducted at my own school. The purpose of the study is to present some thoughts on how different teachers and students have experienced the process and to gain a deeper understanding of how the teachers perceive action learning as a strategy for school development. Based on this, my research question is as follows:

*How can school leaders use action learning as a strategy to further develop the school's implementation of the interdisciplinary topic of Public Health and Life Skills?*

The action learning process began with a planning period in which teachers planned various measures in their own teaching and classrooms. We then entered a focus period at the school, where all teachers were to have life skills as focus theme in their instruction. Finally, the period concluded with evaluation and sharing of experiences. To examine the teachers' and students' experiences with action learning and thus find answers to my research question, I have conducted qualitative interviews with four teachers and three students before and after the focus period. The study adopts a phenomenological and hermeneutic approach. Through thematic analysis, I arrived at several findings that can address my research question. I found findings that demonstrate the challenges of defining life skills, as the informants explain the concept in various ways. Furthermore, the teachers point out that action learning has made it easier for them to implement teaching activities that prioritize well-being and mental health. All participants also emphasize that action learning has contributed to increased reflection on the topic, and a delimited focus period has created a much-needed structure.

The students particularly highlight the social days as successful, but they also express that they have not noticed much difference in their classrooms. This highlights a central finding of the study: the tension between subject integration and subject concentration. Both teachers and students highlight the difficulty of grasping the relationship between the concept of life skills as it appears as concrete competence aims and as an interdisciplinary topic in the general curriculum. Action learning is seen as a beneficial strategy for development work, but it requires active involvement and contribution from those involved. The school leader is described as an important facilitator of space and time, and teachers also emphasize that trust from the leadership provides motivation for their own development work. Findings in the study also indicate that there may be different perceptions among teachers regarding the relevance and content of action learning.

# Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av problemstilling .....	8
1.2 Tidligere forskning .....	9
1.2.1 Evaluering av fagfornyelsen .....	10
1.2.2 Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025 .....	12
1.3 Kontekstuelle forhold og avgrensning.....	14
1.4 Oppbygging.....	14
<b>2 Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>16</b>
2.1 Rammene rundt ny læreplan og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring .....	16
2.1.1 Goodlads læreplanteori .....	17
2.1.2 Implementeringsarbeid med ny læreplan.....	18
2.2 Skolebasert kompetanseutvikling.....	19
2.2.1 Fem disipliner i en lærende organisasjon .....	19
2.2.2 Ledelse i skoleutvikling .....	21
2.2.3 Elevmedvirkning .....	23
2.3 Aksjonforskning og aksjonslæring.....	24
<b>3 Metode .....</b>	<b>29</b>
3.1 Vitenskapelig perspektiv .....	29
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	30
3.2.1 Utvalg .....	31
3.2.2 Intervjusted.....	33
3.3 Aksjonslæringsprosessen på egen skole .....	33
3.4 Transkribering og tematisk analyse.....	37
3.5 Forskningens kvalitet, troverdighet og overførbarhet .....	39
3.5.1 Makt.....	40
3.6 Etisk refleksjon.....	43
<b>4 Analyse og drøfting av funn .....</b>	<b>45</b>
4.1 Lærernes innledende refleksjoner .....	45
4.2 Hvordan påvirker aksjonslæringsprosessen lærernes praktisering av temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?.....	49
4.3 Lærernes oppfatning av ledelsens rolle i aksjonslæringsprosessen .....	55

4.4 Elevenes innledende refleksjoner.....	57
4.5 Hvordan påvirker aksjonslæringsprosessen elevenes opplæring i temaet folkehelse og livsmestring? .....	61
4.6 Hvordan oppfatter lærerne aksjonslæring som strategi for å videreutvikle egen praksis?..	64
<b>5 Konklusjon og veien videre .....</b>	<b>69</b>
Referanser/ litteraturliste .....	73
<b>Vedlegg 1. Oversikt over aksjonene i aksjonslæringsprosessen: .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elever .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 3. Informasjonsskriv til foresatte.....</b>	<b>81</b>
<b>Vedlegg 4. Informasjonsskriv til lærere .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 5. Intervjuguide – elever .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 6. Intervjuguide – lærere .....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg 7. Evalueringsskjema til lærere .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 8. NSD prosjektvurdering.....</b>	<b>91</b>



# 1 Innledning

Det er nå tre år siden ny læreplan ble innført i Norge. Dette medfører en forventning om endring i skolens praksis, slik at planenes intensjoner blir oppnådd. I overordnet del gjenspeiles dette ved å presisere at det skal utvikles et profesjonsfelleskap hvor «lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.18). Ledelsen skal tilrettelegge for at lærere utvikler seg i profesjonelle felleskap, og at elevene får opplæring i klasserommet som er i tråd med ny læreplan. Ledelsen rolle er å «gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20).

Som en del av ledelsen på en skole, har jeg vært med på å tilrettelegge for implementering av ny læreplan. Vi har blant annet brukt kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet (Udir) som støtte i dette arbeidet. Jeg husker at disse ble aktive i oktober 2019, ni måneder før de skulle praktiseres for første gang høsten 2020. En av lærerne påpekte at «det er jo like lenge som et svangerskap, nå får vi bruke ni måneder på å forberede oss på det nye livet som venter». Nå er «barnet» født, og ny læreplan har vært i bruk noen år. Men klarer det seg fint på egenhånd? Står det på egne ben? Tronsmo (2021) bruker en annen symbolikk og kaller den nye læreplanen for et kart de norske skoler skal bruke når de begir seg ut på den reisen det er å skulle iverksette denne. Felles for begge sammenlikningene, er tidsperspektivet ved innføring av ny læreplan. Det er en reise som tar tid, og som krever refleksjon og evaluering underveis.

På Universitetet i Oslo pågår det et forskningsarbeid som undersøker implementering av den nye læreplanen i norske skoler (EVA2020). Et av hovedfunnene i det pågående forskningsarbeidet, bekrefter at skoleledelsen er viktig i dette arbeidet, og viser til funn som sier at det virket motiverende dersom skoleledelsen støtter arbeidet med implementering av ny læreplan, og at det jobbes strukturert med dette over tid (Burner et. al, 2022, s. 61).

Som skoleleder er det en del av mitt ansvar å legge til rette for at ny læreplan praktiseres i klasserommene, og at elevene går ut med den kompetanse de trenger for å møte fremtidens samfunn. Gjennom strukturerte samtaler med lærere har det kommet fram at en del er usikre på egen praksis av de nye tverrfaglige temaene. Som en del av ledelsen ønsker jeg å støtte lærere i denne praksisen ved å gjennomføre en aksjonslæring på egen skole.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og valg av problemstilling

Høsten 2020 ble den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring tatt i bruk. Læreplanverket består av læreplanene for fag og overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De ulike læreplanene for fag ble trinnvis innført i løpet av en treårsperiode. Første klasse på videregående startet i 2020, det vil si at skoleåret 2022-23 var det første året hvor ny læreplan ble praktisert på alle trinn. Den overordnede delen av læreplanen gjaldt fra innføringsåret 2020. I formålsparagrafen i opplæringsloven finner vi verdigrunnet for norsk og samisk skole (Opplæringsloven, 2008, § 1-1). Overordnet del av læreplanen utdyper disse, og beskriver hvilke verdier og prinsipper som skal prege hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Denne er en forskrift til opplæringsloven, og det er lovpålagt å bruke denne delen aktivt i skolehverdagen til elevene. Nasjonale myndigheters hensikt med fagfornyelsen er at læreplanen skal være fremtidsrettet og aktuell for fremtidige yrker. Fagene er beholdt, men innholdet i fagene er fornyet.

I overordnet del finner vi de tre tverrfaglige temaene som skal være gjennomgående i all opplæring. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I overordnet del står det at tverrfaglige temaer skal ta tak i aktuelle utfordringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Om livsmestring står det spesifisert:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Slik temaet presenteres i overordnet del kan det virke som om livsmestring handler om å utvikle egne ressurser til å håndtere ulike fysiske og emosjonelle situasjoner. Sælebakke (2018) mener begrepet kan beskrives som enkelt fordi de fleste har en umiddelbar tanke om at begrepet handler om å mestre livet (s.24). Samtidig trekker hun frem at det er et omfattende tema dersom man skal forklare alle aspektene som handler om det å mestre livet (Sælebakke, 2018, s. 24). Helsedirektoratet mener at fokus på livsmestring i skolen vil gi elevene muligheter til utvikle kompetanse som kan fremme god psykisk helse og gi dem muligheten til å ta ansvarlige livsvalg som fører til god livskvalitet (Helsedirektoratet, 2017a). Arbeid med livsmestring i skolen skal forberede elevene på ulike utfordringer de kan komme til å møte på senere i livet.

Innledningsvis har jeg forsøkt å presentere hvor vi befinner oss på reisen i det å skulle iverksette ny læreplan. I teorikapitlet mitt vil jeg presentere Goodlads (1979) læreplanteori for å belyse prosessen fra når ny læreplan foreligger som ideer og visjonære tanker, til den blir praktisert i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 17-76). Nielsen og Grøterud (1989) skriver at det alltid vil være en «avstand mellom læreplanens ideelle forventning og skolens etablerte praksis» (Nielsen & Grøterud, 1989, s. 139). Formålet med aksjonslæringen i denne oppgaven vil bli å støtte læreren i dette arbeidet, og å undersøke om aksjonslæring er en egnet strategi for å minske avstanden fra læreplanenes forventning til praksis i klasserommet.

På bakgrunn av dette er problemstillingen for oppgaven min:

### **Hvordan kan skoleledere bruke aksjonslæring som strategi for å videreutvikle skolens praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?**

Med følgende forskerspørsmål:

- 1. Hvordan kan en aksjonslæringsprosess påvirke lærernes praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i egen undervisning?*
- 2. Hvordan kan en aksjonslæringsprosess påvirke elevenes opplæring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*
- 3. Hvordan oppfatter lærerne aksjonslæring som strategi for å videreutvikle egen praksis?*

#### **1.2 Tidligere forskning**

Nye læreplaner er nå i bruk over hele landet, og det er utført, og utføres, forskning som undersøker implementeringsprosessen og hvordan praktiseringen av læreplanene foregår. I dette avsnittet vil jeg presentere tidligere forskning som jeg kan bruke som bakgrunn for min egen studie. For å finne tidligere forskningsarbeid, har jeg søkt i ulike søkemotorer med ord som: fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring, tverrfaglige temaer i ny lærerplan, aksjonsforskning og skoleutvikling. Jeg har søkt i Oria, Google Scholar, USN Open og Utdanningsforskning. Jeg har også sett på referanseliste i relevant, vitenskapelig litteratur.

### 1.2.1 Evaluering av fagfornyelsen

Ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo gjennomføres det et evalueringsprosjekt av fagfornyelsen. Prosjektet har fått navnet *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020), og gjennomføres i perioden 2019 til 2025. Prosjektet er delt i fire delprosjekter, og så langt er det utgitt fem rapporter fra prosjektet.

#### **Rapport 1: Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold.**

Rapporten viser funn rundt hvordan aktørene i læreplangruppene sammen med Udir har opplevd arbeidet med fagfornyelsen (Karseth et al., 2020). Jeg velger å se på funn knyttet til arbeidet rundt de tre tverrfaglige temaene i overordnet del. De tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring innenfor bestemte fag, men de skal også gjenspeile skolens helhetlige virksomhet. De skal «være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Som fremhevet av Karseth og kolleger (2020), gjenspeiler dette spenningen mellom det de kaller fagkonsentrasjon og fagintegrasjon (s. 32). De tverrfaglige temaene skal bidra til verdiløftet ved å skape sammenheng mellom formålsparagraf, ny generell del og lærerplaner i fag, men temaene skal også gå inn i de fagene hvor de er en sentral del av innholdet (Karseth et al., 2020, s. 32). I rapporten påpekes det at de tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene kan møte nye samfunnsutfordringer, men det ikke er mulig å dekke innholdet i temaene gjennom ett fag, eller ett fagområde. Derfor kan det virke som det er vanskelig å konkret få tak i hva som skal integreres på tvers av alle fag, kontra det som konsentreres i spesifikke kompetansemål. Forholdet mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon gjenspeiles også i min studie, og det blir relevant å se på hvilket fokus læreren har når de underviser om temaet, og hvordan elevene opplever dette.

#### **Rapport 2: Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger**

I denne rapporten blir det satt fokus på hvordan aktørene på en skole forbereder seg på igangsettelsen av ny lærerplan (Ottesen et al., 2021). Alle skolene som var med på denne undersøkelsen fremhevet at de startet implementeringsarbeidet med den overordnede delen, fordi denne danner grunnlag for videre arbeid med fagene (Ottesen et al., 2021, s.83). Funn viser også at ledere på begge nivå tok ansvar for fagfornyelsen, samtidig som de opplevde at det var satt av for liten tid til dette arbeidet. Det blir også avdekket funn som viser til spenninger i implementeringsarbeidet og Ottesen og kolleger sier at «ledelse av endringsarbeid handler gjerne om håndtering av spenninger» (Ottesen et al.2021, s. 83). De viser til hvordan spenninger oppstår dersom det er svak bevissthet rundt strategiske valg for implementeringsarbeidet hos skolene. I rapporten pekes det på funn som illustrere utfordringene mellom å gi god tid til læreplanarbeid for å sikre at alle er med, kontra å sørge for en god fremdrift i

arbeidet. Samtidig trekkes frem som utfordrende å skulle gi fleksibilitet og lokale tilpasninger i utviklingsarbeidet, samtidig som man må sørge for en felles forståelse og felles retning for arbeidet (Ottesen et al.2021, s. 90).

### **Rapport 3: Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere**

Denne rapporten ser på læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen (Brandmo et al., 2021). I rapporten presenterer de funn som svarer på i hvilken grad fagfornyelsens intensjoner og verdier har blitt iverksatt, og i hvilken grad dette har påvirket elevenes egenvurderinger og holdninger (Brandmo et al., 2021). Målet var å «utvikle indikatorer som kan brukes til å fange opp kjernebegreper i fagfornyelsen og over tid fremskaffe informasjon som kan generaliseres til systemnivå» (Brandmo et al., 2021, s. 9). Resultatene som presenteres var fra spørreskjemabaserte målinger til elever og lærere. Det skal gjennomføres fire spørreundersøkelser og endelig rapport skal foreligge i 2025. Første spørreundersøkelse ble gjennomført fra januar til mai 2021, og innholdet i spørreskjemaet var sentrert rundt sentrale begreper i fagfornyelsen; dybdelæring, å lære å lære og de tverrfaglige temaene. Rapporten presenterer et målingsbarometer relatert til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og sier at «et barometer på livsmestring er hvordan livet oppleves av den enkelte elev til enhver tid» (Brandmo et al., 2021, s. 40).

For å se på mulige konsekvenser av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, har de spurt elevene om trivsel og velvære, og om de har lært seg aktuelle mestringsstrategier. I tillegg finnes det en måling som spør konkret om hva de har lært om temaet på skolen (Brandmo et al., 2021, s. 14). Rapporten viser til funn som kan tyde på at de har utviklet gode målinger for psykometriske egenskaper, men de kan ikke si noe om mulige virkninger før alle undersøkelsene er gjennomført. Lærerne blir blant annet spurt om hva de tenker om implementeringen av de tverrfaglige temaene. De blir spurt om egen opplevelse av ny læreplan, og hvordan de erfarer de tre tverrfaglige temaene i egen undervisning. De blir også spurt om hva som må til for å bidra til økt kvalitet i denne undervisningen (Brandmo et al., 2021, s. 15).

Endelig rapportering fra dette delprosjektet er planlagt i 2025. Dette er relevant forskning for min studie, og jeg tar med meg er at det er utviklet målingsinstrumenter for å måle psykometriske egenskaper, men at det er vanskelig å si noe om effekten før prosjektet er avsluttet.

#### **Rapport 4: Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk**

Rapport 4 er en del av sluttrapporten av rapport 1; Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (Karseth et al., 2020). I rapporten beskrives ulike analytiske tilnærminger til begrepet samfunnsutfordring, og det analyseres i hvilken grad fagfornyelsen skal bidra til økt kompetanse for å møte disse utfordringene. Ved innføringen av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del skal forholdet mellom skole og samfunn bli aktualisert (Karseth et al., 2022, s.47). I Meld. St. 28 (2015–2016) står det: «Temaene skal være overordnede, være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid og de skal være forankret i skolens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). Rapporten beskriver hvordan samfunnsutfordringer blir plassert i fagfornyelsen gjennom de tre tverrfaglige temaene (Karseth et al., 2022, s. 47). Resultatet er at det er ikke tydelig og klart å se hvilke samfunnsutfordringers temaene er knyttet til, og denne vagheten åpner for et stort fortolkningsrom (Karseth et al., 2022, s. 47).

#### **Rapport 5: Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser**

Denne rapporten presenterer funn som gir et bilde av hva som skjer under arbeidet av realisering og iverksetting av den nye læreplanen (Gunnulfsen et al., 2022, s. 9). Funn viser at profesjons-felleskapet er en viktig arena for utvikling av felles forståelse for begreper og prinsipper i læreplanen, men at sentrale begreper ennå ikke har «landet» i skolene (Gunnulfsen et al., 2022, s. 121). Det blir også lagt vekt på at det brukes ulike verktøy for å sikre at «innføringstakten av fagfornyelsen holdes oppe» (Gunnulfsen et al., 2022, s. 121). Rapporten viser at det å innføre nye begrep tar tid, og det er viktig å bruke god tid på innføringen (Gunnulfsen et al., 2022, s. 121).

##### 1.2.2 Evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025

Ved Universitetet i Sørøst-Norge har de undersøkt hvordan fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag. Dette er en del av det tidligere refererte forskningsprosjektet Evaluering av Fagfornyelsen 2025 (EvaFag2025), som foregår ved UIO. Den publiserte rapporten er en delrapport fra et pågående evalueringsprosjekt som har fått navnet «Evaluering av hvordan Fagfornyelsen realiseres i spesifikke fag 2021-2025», forkortet «EvaFag2025» (Burner et. al, 2022, s.2). I denne rapporten presenteres funn som viser hvordan lærere arbeider med implementeringen av ny læreplan. Funn viser at skoleledelse er viktig for implementeringen av ny læreplan, men også at lærere opplever støtte og organisering i ulik grad (Burner et. al, 2022, s. 3). Det presenteres funn som viser at det er utfordrende å være en liten skole med få samarbeidsmuligheter, og at det kan være utfordrende å finne tid til implementeringsprosessen (Burner et. al, 2022, s. 4).

Videre viser funn i studien at noen av lærerne ser på ny læreplan som en tvangstrøye, mens andre oppfatter det som en mulighet til å utvikle seg selv (Burner et. al, 2022, s. 60). Konklusjonen viser også at det fører til mer driv i arbeidet dersom skoleleder holder tak i implementering, og det jobbes tematisk over tid (Burner et. al, 2022, s. 58). Det konkluderes også med at det trengs et metaspråk for konsepter i fagfornyelsen slik at lærere kan få en klarhet i hva undervisningen bør inneholde (Burner et. al, 2022, s.60). Denne refleksjonen viktig i møte med elevene. Dersom lærere ikke er bevisst på hvilke elementer det jobbes med i ny læreplan, vil ikke elevene bli bevisste heller (Burner et. al, 2022, s.60). I rapportens konklusjon står det «det kan derfor være fruktbart å bruke tid i utviklingsarbeidet på skolene til at lærerne setter ord på hva de gjør og relaterer det til konsepter i fagfornyelsen» (Burner et. al, 2022, s.60).

Ytterlige funn viser at det viktig at lærere ikke oppfatter implementering av ny læreplan som en ovenfra og ned bestilling, og at denne balansen er viktig for å få til fruktbare utviklingsprosjekter (Burner et. al, 2022, s. 61). Rapporten presenterer relevante funn i forhold til egen studie, hvor både tid, metaspråk, eierskap til ny lærerplan og lite kollegium blir belyst som elementer som kan påvirke implementeringsprosessen.

### **Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen**

Dette er en delrapport fra EvaFag2025, som viser resultater fra en undersøkelse om fagfornyelsen rettet mot lærere og skoleledere i grunnskolen. Jeg finner den relevant fordi formålet med undersøkelsen er å belyse hvilke endringer fagfornyelsen har ført til i skolen og for den enkelte lærer (Møller et. al, 2023, s.4). De trekker frem funn som viser at 25 prosent av lærere som er spurt mener fagfornyelsen har endret praksis i stor grad, litt over halvparten mener den har endret praksis i noen grad, og 25 prosent mener den i liten grad har endret praksis. Funn viser at endringene har skjedd i planlegging av undervisningen, og at lærerne legger mer vekt på tverrfaglighet og dybdeløring (Møller et. al, 2023, s.5).

I tillegg viser funn at profesjonsfelleskapet har vært viktig i innføringen av fagfornyelsen, men at aktiviteter og arbeid varierer. Det som har hemmet arbeid med innføring av fagfornyelsen er mangel på tid, koronaepidemi og mangel på læremateriell (Møller et. al, 2023, s.6). Videre i rapporten trekkes det frem elementer som fremmer innføring av fagfornyelsen; godt profesjonsfelleskap, samarbeid og egeninnsats, god organisering og oppmuntrende ledelse (Møller et. al, 2023, s.6).

### **1.3 Kontekstuelle forhold og avgrensning**

Som beskrevet tidligere, tar prosjektet utgangspunkt i en aksjonslæringsprosess ved skolen hvor jeg er assisterende rektor. Skolen er en videregående skole som tilbyr studiespesialisering kombinert med toppidrett. Vi er 190 elever, 17 lærere og 24 trenere. Ledelsen består rektor, assisterende rektor på videregående, assisterende rektor på ungdomsskolen og en toppidrettssjef. Vi er en 8-13 skole, med ungdomsskole og videregående i samme bygg, men på adskilte avdelinger. På ungdomsskolen går det 181 elever, så det totale elevtallet er 371 elever.

Hver tirsdag har vi utviklingsmøte med alle lærerne på den videregående delen av skolen. En gang i måneden har vi fellesmøte sammen med lærerne på ungdomsskolen. Skoleledelsen ønsker å utnytte mulighetene som ligger i å være en 8-13 skole, og samarbeider med utviklingsarbeid der det er gunstig. De siste årene har vi brukt mye av utviklingstiden på å planlegge innføring og implementering av ny læreplan. Det er utarbeidet ulike verktøy for skoler til hjelp i dette implementeringsarbeidet, og vi har brukt kompetansepakker fra Udir (2020a) som ressurs og veiledning. I dette arbeidet ble det lagt opp til en kollektiv prosess. Det ble vektlagt å utvikle en felles forståelse av ny begreper i ny læreplan, med hensikt om å utvikle en felles praksis på skolen.

Våren 2022 ba vi lærerne evaluere egen praksis av de tre tverrfaglige temaene i ny læreplan. Alle sendte svaret i en e-post til sin leder. Ved gjennomgang av svarene erfarte vi at mange ga uttrykk for utfordringer med implementering av temaene i egen undervisning. En del var usikre i egen praksis, og mange etterlyste mer støtte i arbeidet. Flere ønsket seg en tydeligere struktur rundt arbeidet.

Dette førte til at vi i ledergruppen på skolen stilte oss selv spørsmålet: *hvordan kan vi som ledelse støtte lærerne med dette arbeidet?* Jeg ble inspirert til å ta tak i disse utfordringene, og la dette bli tema for studien min. For å begrense oppgaven min vil jeg fortelle om utviklingsarbeidet rundt temaet folkehelse og livsmestring, med vekt på begrepet livsmestring.

### **1.4 Oppbygging**

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler; innledning, teori, metode, presentasjon og analyse av funn, drøfting og veien videre.



Innledningskapittelet presenterer studiens problemstilling og utfyllende forskningsspørsmål. Videre forklares bakgrunn, avgrensning og kontekstuelle forhold for studiet, og det blir gjort rede for tidligere og pågående forskning som er relevant for studiens problemstilling.

I teorikapittelet trekkes det frem relevant teori for denne studien. Kapittelet er delt inn i tre deler. Det første presenterer teori rundt læreplanarbeid, det andre handler om skolebasert kompetanseutvikling, og det siste beskriver teori rundt aksjonsforskning og aksjonslæring.

Metodekapittelet gjør greie for studiens forskningsdesign og hvilke metodiske valg som er benyttet. Metodevalg vil bli begrunnet, og det vil bli gitt en detaljert beskrivelse av gjennomføringen av studiet. Deretter følger en gjennomgang av aksjonslæringsprosessen som danner grunnlag for studien. I kapittelet vil det også bli redegjort for studiens analysearbeid med utgangspunkt i tematisk analyse. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av kvalitet og forskningsetikk i studien.

Studiens funn og drøfting presenteres i kapittel fire gjennom tre hovedkategorier. Disse kategoriene er organisert på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien. Funnene organiseres videre i mindre delkategorier basert på kategorier som ble tydelige gjennom tematisk analysearbeid med datamaterialet. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning presentert i kapittel én, og relevant teori presentert i kapittel to.

Det siste kapittelet, kapittel fem, inneholder en oppsummering av drøftingen, og et forsøk på å besvare studiens problemstilling. Avslutningsvis blir min rolle som skoleleder i studien drøftet, og forslag til videre forskning presenteres.

## 2 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Rammene rundt ny læreplan og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Dale (2010) beskriver skolen som en viktig samfunnsinstitusjon, og mener skolen påvirker samfunnet, men også blir påvirket av samfunnet (s.15). Læreplanen organiserer skolens innhold og skal sørge for at elevene blir rustet for å møte samfunnet de lever i. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong». Sitatet illustrerer skolens brede samfunnsmandat, den skal sørge for at elevene skal dannes og utdannes. Den nye læreplanen tar større hensyn til dette, og nye fagområder og læremåter blir introdusert.

Fagfornyelsen fra 2020 er en fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006. Fornyelsen innebærer revidering av læreplan i alle fag, prinsipper for opplæring og generell del. Fornyelse av læreplaner er en følge av at samfunnet og kunnskapsutviklingen endrer seg. Opplæringen i skolen skal gi elevene kompetanse til å kunne tilpasse seg og delta i samfunnet, og må derfor revideres i takt med samfunnsutviklingen. I juni 2013 opprettet regjeringen Ludvigsen-utvalget som skulle revidere innholdet i Kunnskapsløftet opp mot krav til kompetanse i fremtidens samfunns og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 14). Utvalget fikk i oppdrag å gjøre rede for hvilke kompetanser barn og unge bør mestre i fremtiden, og dette arbeidet førte til vektlegging av sosiale og emosjonelle kompetanser, og nye læremåter på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 14). Resultatet ble å bevare de fagene man allerede har i norsk skole, men fagområdene skulle fornyes og nye læremåter skulle inn, slik som dybdelæring og arbeid med tverrfaglig tema. Til slutt kom Ludvigsen-utvalget med en tilrådning til Stortinget som førte til at Kunnskapsdepartementet utarbeidet Meld. St. 28 (2015–2016). Det er denne stortingsmeldingen som har lagt føringer for arbeidet med ny læreplan.

Den generelle delen av Kunnskapsløftet blir i fagfornyelsen erstattet av en overordnet del, og det er her vi finner de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I stortingsmeldingen som har lagt føringer for den nye læreplanen står det følgende om tverrfaglige temaer i Meld. St. 28 (2015–2016):

Dagens læreplaner inneholder temaer som inngår i flere fag. Departementet mener at det bør komme tydeligere frem i læreplanverket at noen prioriterte temaer skal vektlegges i flere fag.

Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. (s. 7)

I min oppgave har jeg fokusert på det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring. Stortingsmeldingen presiserer at temaet har et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 39);

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

Her blir det blant annet fremhevet at det å arbeide med elevenes psykososiale miljø, er en del av temaet i folkehelse og livsmestring. Deltakelse i sosiale fellesskap gir økt trivsel og livskvalitet. Sælebakke (2018) hevder at livsmestring i skolen bygger på at elevene må få en trygghet på at de er gode nok i seg selv (s. 27). Hun mener at trygg selvfølelse skapes gjennom «trygg tilknytning og gode samspill», og påpeker videre at en viktig faktor for å fremme elevenes livsmestring i skolen ligger i relasjonen mellom lærer og elev (s.26) Hun skriver lærernes oppgave er å hjelpe elevene til å bli trygge på seg selv, slik at de klarer å håndtere ulike følelser. De skal også læres opp til å forholde seg til andre og å mestre samspillet som kreves for å være en del av et fellesskap (Sælebakke, 2018, s. 29).

### 2.1.1 Goodlads læreplanteori

John Goodlad (1979) har laget et begrepssystem bestående av fem nivåer, for å forstå hvordan læreplaner oppfattes og praktiseres i skolen. Disse nivåene beskriver veien fra læreplanen når den kun eksisterer som en idé, til den blir praktisert i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 17-76). Disse nivåene er;

- 1) Den ideologiske læreplanen presenterer ideene og de idealistiske forestillingene rundt hvordan læreplanen skal være. Dette nivået inneholder forslag og tanker bak reformarbeid rundt ny læreplan.

- 2) Den formelle læreplanen er den skrevne og vedtatte læreplanen. Denne representerer et politisk og idealisert bilde på hvordan læreplanen bør være.
- 3) Den oppfattede læreplanen er den læreplanen som eksisterer etter at aktørene har tolket den. Aktørene er ledelse og lærere på en skole, og den oppfattede læreplanen er et resultat av den enkeltes fortolkning av den skrevne læreplanen.
- 4) Den operasjonaliserte læreplanen er det som skjer i praksis på en skole, selve undervisningen i klasserommene.
- 5) Den erfarte læreplanen er beskrivelsen av hvordan de som mottar undervisningen oppfatter den, gjennom erfaringer og opplevelser på skolen (Goodlad, 1979, s. 60-63).

Med bakgrunn i denne teorien er det tydelig at det å utarbeide og å praktisere læreplaner er et komplekst arbeid. Det er flere faktorer det skal tas hensyn til. Læreplanen skal gjennom Utdannings og Kunnskapsdepartementet, gjennom skolen og lærerne, før den skal oppleves og erfares av elevene i klasserommet. Dette kan føre til variasjon i hvordan læreplanen opptrer for alle involverte. Jeg vil også bruke Goodlads begrepsteori i denne oppgaven for å utforske hvordan livmestringsbegrepet blir forstått, operasjonalisert og erfart av lærere og elever.

### 2.1.2 Implementeringsarbeid med ny læreplan

Engelsen (2009) påpeker at det må trekkes et skille mellom implementering og institusjonalisering av utdanningsreformer, og definerer implementering som de organisatoriske endringene som følger etter en reformforandring, og institusjonalisering som «de fundamentale og langvarige resultatene av en forandringsprosess» (s. 63). Vi har holdt på med implementeringsarbeid i en god del år nå, men vi er fortsatt ett stykke unna institusjonalisert læreplan. I min oppgave ser jeg på dette arbeidet innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Nielsen og Grøterud (1989) stiller spørsmålet om ny læreplan gir ny praksis, og peker på spenningsforholdet mellom forventinger om endret praksis ved ny læreplan, og det de kaller «skolens treghet mot forandring på den andre» (s. 136). De mener man må ha innsikt i skolens daglige virke, men også ta hensyn til det overordnede perspektivet på skolen i samfunnet (Nilsen, S. & Grøterud, M., 1989, s. 137). Videre påpeker de at ny læreplan bør føre meg seg endret praksis, slik at planenes intensjoner oppfylles (Nilsen, S. & Grøterud, M., 1989, s. 137). Dette er teori som er skrevet lenge før både Kunnskapsløftet og fagfornyelsen, men jeg oppfatter den som relevant, da den belyser egne funn i datamaterialet som gjør greie for lærernes erfaringer med implementeringsarbeid på egen skole.

## 2.2 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er sentral i alle lærende organisasjoner. Bjørnsrud (2015) definerer skolebasert kompetanseutvikling som «det pedagogiske personalets arbeid med interne behov og med eksterne faglige bidrag tilrettelagt i prosess over tid» (s.17). Han mener det er viktig med en delingskultur hvor det pedagogiske personalet kan dele sine erfaringer for hverandre, samtidig som det må tilføres eksternt forskningsbasert kunnskap som gir ny innsikt (Bjørnsrud, 2015, s. 11). Han kaller skolebasert kompetanseutvikling for en prosess som omgjør tanker og ideer til praktiske løsninger i det pedagogiske arbeidet på skolen (Bjørnsrud, 2015, s. 7).

Marit Aas (2013) utdyper dette når hun skriver at den selvutviklingen som skjer på arbeidstedet, gjennom refleksjon, undersøkelser og refleksive dialoger i lærerkollegiet, viser seg å være mest hensiktsmessig i forhold til profesjonell læring (s. 31).

Mitt aksjonslæringsarbeid er en type skolebasert kompetanseutvikling hvor ledelsen og alle de ansatte lærer gjennom utviklingsarbeid sammen. Bjørnsrud (2015) beskriver denne type utvikling som en *bottom – up strategi* (s. 13). Det vil si at starter på «bunnen» av problemet, vi tar tak i et eksisterende problem ved praksis, og forsøker å endre denne sammen med de ansatte. Det motsatte er å komme med krav og arbeidsoppgaver som oppleves som de «tres over hodet» (Bjørnsrud, 2015, s. 13). Jeg vil utdype denne strategien i avsnittet om aksjonsforskning og aksjonslæring.

### 2.2.1 Fem disipliner i en lærende organisasjon

Senge (2004) beskriver fem disipliner som må være til stede for å utvikle en lærende organisasjon. Han understreker at det er en forutsetning at samtlige disipliner er en del av et helhetlig system. «Det er av helt vesentlig betydning at de fem disiplinene utvikles parallelt» (Senge, 2004, s.17). Disiplin kan her defineres som et fagområde som krever visse kunnskaper eller ferdigheter.

#### 1) Mentale modeller

«Mentale modeller retter søkelyset mot den åpenhet som behøves for å avdekke svakheter ved vår nåværende måte å oppfatte verden på» (Senge, 2004, s.18). Mentale modeller kan beskrive hvordan vi oppfatter verden, og hvordan dette påvirker hvordan vi tenker og handler. Her blir det viktig å kunne rette blikket innover for å avdekke tankesett og referanser vi har med oss fra før når vi møter verden. Dette dreier seg om refleksjonsferdigheter som handler om å «redusere tempoet i våre egne

tankeprosesser, slik at vi blir mer klar over hvordan vi danner våre mentale modeller, og hvordan de påvirker våre handlinger» (Senge, 2004, s.196). Bjørnsrud (2015) poengterer at skoler som lærende organisasjoner alltid må ta hensyn til at ny kunnskap bygger på deltakernes forforståelse (s. 15). Han sier videre at «deres erfaringer, læring og kunnskap er sammenvevd og vanskelig lar seg adskille» (Bjørnsrud, 2015, s. 15).

## **2) Personlig mestring**

«Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer» (Senge, 2004, s.145). Organisasjoner består av individer, og organisasjonsutvikling er helt avhengig av at individene lærer og utvikler seg. Uten denne disiplinen, er det vanskelig å gjennomføre organisasjonsutvikling. Senge (2004) sammenlikner personlig mestring med at hvert individ har sin personlige visjon som gjenspeiler et ønske om å lære og om å utvikle seg, og han mener organisasjoner må oppmuntre til personlig mestring for å i det hele tatt kunne utvikle seg mot en felles visjon (s. 233). Jacobsen (2015) skriver at følelsen av mestring ofte er et resultat av å kunne være med på å påvirke organisasjonen (s.172). Det å bli anerkjent som en aktiv deltaker i organisasjonsutvikling, kan føre til at de ansatte får sine visjoner fram i et fellesskap og de utvikler en form for eierskap til hele organisasjonens virke (Jacobsen, 2015, s.172).

## **3) Felles visjon**

Denne disiplinen handler om å få alle organisasjonsdeltakerne til å arbeide mot en felles visjon. Det er sentralt at visjonen utarbeides i fellesskap, slik at alle deltakerne får mulighet til å føle eierskap og engasjement rundt arbeidet.

Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse, snarere enn lydighet. Når de mestrer denne disiplinen, lærer ledere hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for den (Senge, 2004, s.15).

Her må mentale modeller og personlig mestring settes i system slik at det blir mulig for organisasjonen å jobbe mot en felles visjon. Jacobsen (2015) beskriver viktigheten av å skape klima for endring og mener man må sørge for en «aktiv oppslutning rundt endringsforslaget» (s. 193). Denne formen for utvikling forutsetter en demokratisk og menneskeorientert lederstil (Jacobsen, 2015, s. 193).

#### **4) Gruppelæring**

Ifølge Senge (2004) er gruppelæring nødvendig for å utvikle en organisasjon, og han sier at «Gruppelæring utvikler menneskers evner til å søke å forstå det større bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv» (s.18). Enkeltindividet deler kunnskaper, og denne type erfaringsdeling i gruppe vil tydeliggjøre kunnskap som vil gjøre organisasjonen sterkere for utvikling og endring. Denne disiplinen er også viktig i forhold til personlig mestring, mentale kart og utvikling av en felles visjon. Bjørnsrud (2015) skriver at innenfor skolebasert kompetanseutvikling er det viktig at den individuelle kunnskapen enhver lærer sitter med blir delt i personalet (s. 26). Han kaller videre denne samhandlingen for en «kreativ spenning», og sier videre at i en slik læring vil de som deltar finne frem til kunnskap de neppe kunne ha kommet frem til på egenhånd (Bjørnsrud, 2015, s. 26).

#### **5) Systemtenkning**

Senge (2004) mener systemtenkning er den viktigste disiplinen og sier at dette er «disiplinen som integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis» (Senge, 2004, s. 18). Han mener en organisasjon må beherske alle disiplinene for å kunne bli en lærende organisasjon, og systemtenkning er beskrivelsen på hvordan man setter de andre disiplinene sammen i et avhengig forhold til hverandre. «En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den» (Senge, 2004, s. 18). For å skape en lærende skole er man avhengige av at disse fem disiplinene opptrer som integrerte og fungerende deler av organisasjonen. I en lærende organisasjon må menneskene kunne samhandle med andre i grupper, skape felles visjoner, de må være bevisste mentale modeller og kunne utvikle egen mestring. Denne definisjonen av en lærende organisasjon har dannet bakteppe for aksjonslæringen i studien min. Det har vært et ønske å ta hensyn til aktørenes mentale modeller, for så å danne visjoner sammen i grupper. Ved å invitere lærerne inn i utviklingsarbeidet, er målet at de får eierskap og opplever mestring underveis i arbeidet.

#### **2.2.2 Ledelse i skoleutvikling**

Dersom en skole skal nå sine mål, og utvikle seg i tråd med ytre krav og samfunnsforhold, er god ledelse en forutsetning. I overordnet del av læreplanen presiseres at et godt profesjonelt samarbeid ved skolene er avhengig av god ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20). Det står videre at god skoleledelse må fokusere på å utvikle gode relasjoner og tillit innad i organisasjonen, og det er skoleledelsen ansvar å «lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste» (Kunnskapsdepartementet,

2017a, s. 20). I tillegg blir det lagt vekt på at skoleledelsen skal lede på en måte som får de ansatte til å mestre og utvikle seg. Som tidligere beskrevet, er dette en sentral disiplin i Senges teori om lærende organisasjoner (Senge, 2004, s.145).

Postholm (2014) påpeker kommunikasjon som en viktig faktor når skolen skal definere felles mål og det å finne ut av hvilken vei skolen skal gå (s. 25). Hun mener kommunikasjon handler om å utvikle relasjoner mellom mennesker for så å utvikle mål sammen, og også blir enige om hvordan disse målene kan nås (Postholm, 2014, s. 25). Det er viktig å forankre et utviklingsarbeid blant de ansatte slik at de involverte kjenner på et eierskap til arbeidet. Utfordringene til skoleledelsen kan være å skape en intern forpliktelse slik at alle lærere er engasjert i å nå målet (Postholm, 2014, s. 25).

Jacobsen (2018) definerer to hovedstrategier for endringsprosesser; strategi E har fokus på økt økonomisk verdi, mens Strategi O skal utvikle organisasjonens menneskelige ressurser (s.147). Han beskriver videre strategi O som en tilnærming til endring der man analyserer problemer, setter seg mål og iverksetter løsninger på problemer (Jacobsen, 2018, s.147). Denne type endring ses ikke på som en engangshendelse, men heller som en «kontinuerlig, interaktiv, prosess» (Jacobsen, 2018, s.147). Dette kaller han for en deltakende tilnærming for endring, og sammenlikner denne type endringsprosess med organisasjonsutvikling (Jacobsen, 2018, s.147). Endringen følger ikke et lineært opplegg. Han mener man kan se denne type strategi som endring i sirkel, og sier videre at en endring kan føre til stadig nye endringer (Jacobsen, 2018, s. 147).

Denne type endring baserer seg på å skape en lærende organisasjon der individer utvikler seg og samhandler med hverandre. Jacobsen (2018) påpeker at mennesker lærer hele tiden, men vi er avhengige av at denne kunnskapen blir delt med andre (s.147). Han bruker begrepene implisitt og eksplisitt kunnskap, og mener at implisitt kunnskap må defineres og gjøres eksplisitt for at den kan brukes av andre i organisasjonen (Jacobsen, 2018, s. 147). Dette er i tråd med Senges (2004) disiplin om gruppelæring; i en lærende organisasjon må man dele kunnskap for å kunne se mer enn enkeltmenneskets perspektiv (s.18).

Ottesen og Møller (2013) skriver om distribuert ledelse og ønsker å trekke frem ledelse som en aktivitet eller «en samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse» (s. 137). Dette innebærer at ledelsen må ta hensyn til konteksten i situasjonen som enten kan begrense eller gi muligheter. De definerer distribuert ledelse som en praksis som skapes i relasjoner mellom aktører, omgivelser og



teknologi, og det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter (Møller & Ottesen, 2013, s. 136). Ledelse blir sett på som en aktivitet som sammen med andre aktiviteter rettes mot noe man ønsker å forandre, utvikle eller vedlikeholde (Møller & Ottesen, 2013, s. 140). Ved distribuert ledelse er det viktig at samspillet mellom de ulike aktørene fører til en felles oppfatning rundt det man ønsker å gjøre, slik at man har en felles retning for arbeidet.

Utgangspunktet for studien min er en aksjonslæringsprosess som jeg har utført på skolen hvor jeg er en del av ledelsen. Jeg ønsker å utføre en type ledelse som lærerne opplever som støtte, og som fører til utvikling av praksis i klasserommet. Naturen i en aksjonslæring er å forske sammen med aktørene i praksisen det forskes på. I mitt prosjekt skal jeg legge til rette for at lærere selv utformer ulike tiltak som skal utvikle eksisterende praksis. Dette er en form for distribuert ledelse. For å få til dette skriver Postholm (2014) at det er viktig å med et lederskap som gir støtte til lærerne slik at også disse kan ta ansvar for utviklingsarbeid (s. 33).

Stjernstrøm (2013) mener aksjonslæring kan være et nyttig verktøy for skoleledere som driver utviklingsarbeid i skolen (s.177). Hun mener utviklingsarbeidet skal springe ut fra skolens behov i hverdagen, og mener skoleledelsen må legge til rette for at de som arbeider i skolen må bli aktører i sin egen hverdag. De må gripe sjansen til å bli «forskende» praktikere og selv danne ny viten på grunnlag av det de allerede kan og gjør i egen hverdag (Stjernstrøm, 2013, s.177).

### 2.2.3 Elevmedvirkning

I oppgaven min intervjuer jeg tre elever før og etter aksjonslæringsprosessen. Formålet med dette er å undersøke om, og eventuelt hvordan, aksjonslæringen har påvirket praksis. Tiller (1989) påpeker at elevene også bør få sin plass i skoleutviklingen, og sier «vi har lett for å overse elevene i iveren etter å utvikle skolen som organisasjon» (s.19). Han understreker at «den gode skoleledelsen skal kunne dokumenteres i klasserommet og det nære undervisningsfeltet» (Tiller, 1989, s. 19). Min oppgave er å beskrive hvorvidt en temaperiode hvor hele skolen skal ha det tverrfaglige temaet livsmestring som fokusområde, påvirker elevenes læring i temaet. Tiller (1989) spesifiserer at god ledelse er å systematisk legge til rette for både lærerens og elevens læring (s. 22).

Elevmedvirkning er også trukket inn i overordnet del av den nye læreplanen, hvor det står at elever skal oppleve at de har innflytelse og påvirkningskraft i forhold som gjelder dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det står spesifikt at «Elevmedvirkning må prege skolens

praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Robinson (2014) utdyper dette og sier at man kan måle effektiviteten på en skoleledelse på læring og prestasjoner til elevene ledelsen har ansvaret for (s. 15). Hun mener skoleledelsen beslutninger hele tiden må ha som mål å forbedre undervisningen for elevene (Robinson, 2014, s. 15).

Elevmedvirkning er også relevant i artikkelen til Uthus (2020) hvor hun belyser hvordan elevers medbestemmelse i læringsaktiviteter kan påvirke deres helse og livsmestring (s.192). Hun skriver at folkehelse og livsmestring skal inngå i skolefag som har dette som tema, samtidig som skolen skal være en arena som fremmer elevenes mulighet til å mestre egne liv som følge av «inkludering, tilpasset opplæring, gode læringsmiljø og elev- lærer-relasjoner (Uthus, 2020, s.192). I sin forskning har hun sett på elevmedvirkning i undervisningen, og hennes funn viser at elevene oppfatter dette positivt, og at dette hadde stor betydning for innsats, trivsel og motivasjon i timen (Uthus, 2020, s. 191).

Jeg har inkludert elever i min studie, men grunnet oppgavens begrensing, går jeg ikke i dybden på hvordan elevmedvirkning kan påvirke undervisningen. Jeg tar med relevante funn som er med på å finne svar på problemstillingen min.

Ved å bruke Goodlads begrepteori rundt oppfattelse av læreplan, har jeg fått lærernes innblikk i hvordan de oppfatter læreplanen, og praktiserer den i klasserommet. Ved å intervjuere elevene har jeg også fått innblikk i hvordan de erfarer læreplanen i undervisningen (Goodlad, 1979, s. 60-63).

### **2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring**

Aksjonsforskning er en forskningsstrategi hvor forskeren jobber sammen med dem det forskes på. Ulvik (2016) understreker det reflekserive i forskningen, og sier at «gjennom aksjonsforskning granskes undervisning og læring fra innsiden» (Ulvik, 2016, s. 17).

I podkasten hvor Bjørnsrud og Stenshorne (2021) forklarer aksjonsforskning og aksjonslæring defineres aksjonsforskning som en «forskningsstrategi som handler om å påvirke» (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). Videre understrekes det at man må se på de to ordene begrepet består av: aksjon og forskning. Det første hentyder til at det skjer noe aktivt, og forskningen skal si noe om det feltet aktiviteten foregår i (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). Bjørnsrud og Stenshorne (2021) utdyper viktigheten av at forskeren i et aksjonsforskningsprosjekt er transparent. Det må hele tiden være

tydelig i forskningen hva som er blitt gjort, fra begynnelsen til slutt. Det er en strategi hvor man får inn data, samtidig som man driver skoleutvikling. Forskeren påvirker, samtidig som det drives følgesforskning (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). Under en slik strategi presiseres det hvor viktig det er å ha en god relasjon til personalet slik at tilliten ikke blir brutt (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). Her må forskeren legge til rette for at alle involverte er komfortable med å drive refleksiv vurdering av egen praksis. De forklarer videre at et aksjonsforskningsprosjekt bør ha både et individuelt og et kollektivt perspektiv, det bør være nyttig for den enkelte, men det bør også bidra til en kollektiv utvikling (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021).

Olsen og Wølner (2017) refererer i sin bok til den tysk-amerikanske psykologen og forskeren Kurt Lewin som regnes som en av de første som beskrev aksjonsforskning som en strategi for læring og utvikling (s. 109). De beskriver grunnlaget i aksjonsforskning som et sett med sykluser som kan eksistere alene, eller som påfølger hverandre;

#### Syklus 1

- Innhente informasjon om det aktuelle saksområdet
- Planlegge intervensjon i form av et utviklingsarbeid
- Gjennomføre intervensjonen
- Analysere og reflektere med bakgrunn i erfaringer og resultat
- Avslutte og rapportere, eller gå videre til neste syklus

#### Syklus 2

- Reviderer det opprinnelige opplegget
- Gjennomføre intervensjonen på nytt
- Analysere og reflektere med bakgrunn i erfaringer og resultater
- Avslutte og rapportere, eller iverksette ny syklus (Wølner og Olsen, 2017, s. 109).

Tiller (2006) skiller mellom de to begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring, og beskriver det første begrepet som det forskere gjør når de forsker sammen med skoleledere og lærere, og aksjonslæring som det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag (s. 39). Han definerer aksjonslæring som en «kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 2006, s.52). Stjernstrøm (2016) definerer aksjonslæring som en aktivitet som lærere og

ledere gjør i egen organisasjon når de aktivt går inn for å forbedre deler av praksis (s.173). Det er denne forståelsen av begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning jeg legger til grunn for denne studien.

Tiller (1999) kaller aksjonslæring for «aksjonsforskningen lillebror» (s. 38). De er begge strategier for skoleutvikling, men aksjonsforskning brukes gjerne når det kommer en ekstern forsker utenfra for å forske sammen med de ansatte på skolen, mens aksjonslæring beskriver den utviklingen som skjer på skolen uten eksterne aktører, den som skoleleder og lærere utvikler sammen (Tiller,1999, s. 39). Jeg er skoleleder som forsker sammen med lærere og elever, og definerer derfor min prosess som en aksjonslæring. Som tidligere nevnt er det sentrale ordet i begge begrep aksjon. Dette understreker at det er noe aktivt som skjer. I aksjonslæringen er det læringen som oppstår grunnet en aksjon, og i aksjonsforskningen forsker vi på de fenomener som oppstår grunnet en aksjon. Tiller (2006) sier at ordet aksjon retter oppmerksomheten mot en aktiv handling som «pirker borti systemet eller setter det i sterkere bevegelse» (s.28). Det sentrale i begrepet er at det settes i gang en handling basert på et behov som allerede er til stede i en praksis. En aksjonslæringsprosess har som mål å forbedre praksis, gjennom ulike tiltak. Den som forsker skal undersøke fenomenet sammen med dem det forskes på.

Tiller (2006) skriver at styrken i aksjonslæringer er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på, og kan bruke det som allerede er der av kunnskap, og derav skape læring utav de foreliggende erfaringene ved at de «refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens» (s. 46). Refleksjon over egen praksis blir sentralt. Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den fremtidige handlingen (Tiller, 2006, s. 47). Her understrekes aksjonsforskningens natur. Vi ser på noe som ikke fungerer optimalt i egen praksis, og reflekterer sammen over hva som kan gjøres annerledes. Så settes det i gang tiltak (aksjoner) med mål om å forbedre praksis. Avslutningsvis blir resultatet evaluert, og aksjonslæringen avsluttes, eller det settes i gang nye aksjoner.

Aksjonsforskning og refleksiv praksisforskning har mange felles faktorer. Den sentrale aktiviteten innenfor begge strategier er å reflektere over egen praksis. Anders Lindseth (2020) mener definisjonen av praksisnær, refleksiv forskning ligger i selve begrepet (Lindseth, 2020). Det beskriver det å forske på egen praksis, og reflektere over funn som foreligger etter dette. Dette ligger nært opp til aksjonsforskning hvor det å reflektere over egne praksis er et sentralt element. Han skriver at denne forskningen er refleksiv, fordi den utgår fra praktikerens erfaring av egen virksomhet, og praktisk

fordi den sikter mot forbedring av praksis (Lindseth, 2020, s. 76). Han mener at slik forskning oppstår på grunn av behov som viser seg i ulike praksiser. Det er i tråd med aksjonsforskningen som tar utgangspunkt i et fenomen i en praksis som trenger forbedring. Målet er å finne ut av hvor «skoen trykker» for så å sette i gang ulike tiltak med mål om forbedring. Han sier at en som forsker refleksivt må ha et narrativt grunnlag for sitt prosjekt (Lindseth, 2020, s. 76). Det må foreligge en historie som forskeren forteller frem, og som da tydeliggjør et problematisk område eller fenomen som krever forbedring. Han mener dette er begynnelsen på forskningen (Lindseth, 2020, s. 76). Min studie baserer seg på evalueringen av lærernes erfaringer med implementering av livsmestring som tverrfaglig tema i egen undervisning. Dette ble erfaringen som ble starten av mitt forskningsprosjekt.

Lindseth (2020) beskriver den refleksive praksisforskningen som en hermeneutisk metode (s. 77). Hermeneutikken er læren om å fortolke virkeligheten. Jeg vil utdype dette senere i oppgaven. Han deler videre praksisnær forskning i to, ut fra hvilke utgangspunkt for kunnskap som velges i oppstarten av forskningen (Lindseth, 2020, s. 77). Det kan være teoretisk kunnskap, og det kan være praktisk kunnskap (Lindseth, 2020, s. 77). Den første kommer til uttrykk i teorier, mens den andre tar utgangspunkt i handling i praksis (Lindseth, 2020, s. 77). Den teoretiske kunnskapen er kunnskapen som utvikles ut fra eksisterende kunnskap, «en forskning som utgår fra et rådende paradigme uten å true det» (Lindseth, 2020, s. 77). Praktisk kunnskap får man dersom man gjennomfører en praksisnær forskning som ikke tar utgangspunkt i en eksisterende teori, men som ser på eksisterende praksis. Han poengterer at det ikke dermed er sagt at man ikke kan knytte funn til ulike teorier, men disse ligger ikke som utgangspunkt for forskningen (Lindseth, 2020, s. 77).

I aksjonsforskning tas det utgangspunkt i eksisterende praksis og fortolkningen av denne. Vi kommer da frem til ny kunnskap som vi kan bruke i praksis, eller som noe vi ønsker å videreutvikle og fortolke videre. Slik kan man sette aksjonslæring inn i den hermeneutiske sirkel. I en aksjonslæring settes det i gang ulike tiltak med mål om forbedret praksis. Det sentrale i et slikt prosjekt blir å evaluere tiltakene for å se om de har ønsket virkning. Det som kjennetegner aksjonslæring er at man ofte ikke finner løsning i en aksjon, men at den avdekker nye områder som trenger forbedring. En aksjonslæringsprosess deles ofte inn i ulike sløyfer hvor hver sløyfe representerer et ledd i forskningen. Etter hvert som ulike sløyfer i aksjonen dannes, vil det belyse nye erfaringer som igjen kan tolkes videre, og eventuelt utløse nye sløyfer i aksjonslæringen.

Kemmis (2009) skiller mellom teknisk, praktisk og kritisk aksjonsforskning, og sier at i teknisk aksjonsforskning er forskeren deltaker i praksis, og målet er å forbedre egen praksis (s.7). Praksis blir et middel mot et bestemt mål. Andre involverte blir omtalt som tredjeperson. Det vil si at det er forskeren som legger føringer for utviklingsarbeidet, og andre involverte skal ikke involveres i selve prosessen. I praktisk aksjonsforskning er også forskeren deltaker i praksis, men her har flere involverte også en stemme (Kemmis, 2009, s. 7). Her åpnes det for flere perspektiv, og utbytte av forskningen skal være et langsiktig mål. Andre involverte blir ikke omtalt som tredjeperson, men deltakere som også skal ha et forhold til prosess og resultat. Forskeren kan være den som bestemmer hva som skal utforskes, men skal være åpen for andres innspill. I kritisk aksjonsforskning er det ikke bare praksisen som skal endres, men også den sosiale konteksten praksisen foregår i. Her beskrives aksjonsforskning som et kollektivt prosjekt som søker endring på samfunnsnivå (Kemmis, 2009, s. 7). Jeg er deltakende i aksjonslæringen jeg utfører sammen med lærere på egen skole, og definerer derfor mitt prosjekt som en praktisk aksjonslæringsprosess.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metodene jeg har brukt for å svare på problemstillingen i oppgaven min. Jeg vil også vise hvordan metodene har gjort meg i stand til å kunne utforske og reflektere over problemstillingen min. En metode beskriver måten man velger å samle inn forskningsdata på når man gjennomfører en undersøkelse. Jacobsen (2015) kaller en metode for «et hjelpemiddel til å beskrive virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 21). I min oppgave har jeg brukt kvalitative data for å beskrive i hvilken grad en aksjonslæringsprosess har påvirket praksis i klasserommet.

#### 3.1 Vitenskapelig perspektiv

En kvalitativ forskningsmetode henger sammen med fenomenologisk filosofi. Fenomenologi går ut på å se mennesker i den virkeligheten de befinner seg i. Fenomenologien som filosofisk retning stammer fra Husserl og ble grunnlagt på 1900-tallet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). Den ble videreutviklet av blant annet Heidegger og handler om å gjengi det man observeres så riktig som mulig. I en intervjusituasjon handler dette om å kunne avdekke intervjuobjektets oppfatning av fenomenet det spørres om på best mulig måte. Da må man ta hensyn til denne personens livsverden, og ta hensyn til hvordan dette kan påvirke de ulike virkelighetsoppfatningene til intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2018) definerer livsverden som den verdenen som umiddelbart fremtrer for oss i dagliglivet, uavhengig av fortolkninger og forklaringer (s. 46). Jacobsen (2015) forklarer denne livsverden slik: «det er fordi deres virkelighet består av ulike situasjoner, der de eksponeres for systematisk ulike stimuli og ulik informasjon» (s. 49). Han mener mennesker opparbeider seg ulike «kognitive skjemaer» ut ifra opplevelser og erfaringer de gjør seg gjennom hele livet (Jacobsen, 2015, s. 51). Dette kan sammenliknes med de mentale kartene i Senges (2004) teori om lærende organisasjoner (s.18).

Hans Gadamer er en tysk filosof som er en av grunnleggerne for ny-hermeneutikken (Kleven & Hjordemaal, 2020, s. 189). Han mener at forforståelsen til et menneske også er en viktig faktor når menneske oppfatter ny kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2020, s. 187). Vi vil alltid møte nye kunnskap med en forforståelse, og konstruerer dermed ny kunnskap basert på dette. Gadamer (2010) presenterer Heideggers syn på forforståelse i sin bok og sier: «Den alltid praktiserte forståelsens selvforståelse blir korrigeret og rensset for vilkårlige tilpasninger, en prosess som i høyden kommer forståelseskunsten til gode på en indirekte måte» (s. 303). Hermeneutikken er læren om fortolkning, og selve ordet er avledet av det greske hermeneus som betyr å tolke, eller fortolke (Kleven & Hjordemaal, 2020, s. 187). Jacobsen (2015) stiller fenomenologi og hermeneutikk opp mot hverandre,

og sier «mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever et fenomen i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening (s. 33).

Hermeneutikk beskriver hvordan man tolker mening inn i en større helhet, og forstår begge deler grunnet et gjensidig avhengighetsforhold. Denne vekselvirkningen kalles ofte den hermeneutiske spiral, og beskriver hvordan man forstår helheten bedre etter hver omdreining man har tatt (Kleven & Hjordemaal, 2020, s. 188).

Min studie bygger på en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. Jeg vil gå i dybden på hvordan deltakerne opplever et gitt fenomen, og se på hvordan tidligere og nye erfaringer sammen kan skape ny viten og nye former for praksis.

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Jeg har brukt kvalitative forskningsintervjuer når jeg har intervjuet deltakerne i prosjektet mitt. Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å forstå verden sett fra intervjuobjektets side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Postholm (2010) kaller det kvalitative forskningsintervjuet for «semistrukturelt eller et halvplanlagt, formelt intervju» (s. 73). Intervjuet har noen faste spørsmål i en intervjuguide, men åpner for samtale og oppfølgingsspørsmål underveis. Det viktigste er å få til en flytende samtale om fenomenet som undersøkes. Jeg var interessert i å finne ut av hvilke erfaringer lærere og elever gjorde seg i løpet av aksjonslæringsprosessen, og hvilke tanker lærere har rundt aksjonslæring som strategi for skoleutvikling.

I et kvalitativt intervju er det viktig å ikke stille ja eller nei spørsmål, men heller stille spørsmål som åpner for samtale og tilnærming til informantens opplevelse av fenomenet det spørres om. I en slik situasjon kan også valg av informanter og intervjusituasjon bli sentrale for dataene som samles inn. Jeg valgte denne metoden fordi jeg vil finne ut av hvordan elever og lærere opplever praksis rundt et gitt fenomen. Kvale og Brinkmann (2015) sier at «den kvalitative orienteringen innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (s. 30).

Aksjonslæringsprosessen min er, som jeg har beskrevet ovenfor, å sette av en periode hvor livsmestring skal fremtre som det overordnede temaet i all undervisning. Jeg intervjuer utvalget mitt før og etter perioden, og målet er å finne ut av i hvilken grad prosessen har påvirket praksis. Derfor blir det viktig for meg å komme grundig inn i den enkeltes oppfattelse av situasjonen, både før og



etter perioden. Kvale og Brinkmann (2015) mener målet bør være «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (s. 20).

Hadde jeg valgt et kvantitativt forskningsdesign, kunne jeg for eksempel ha målt i hvilken grad har elevene opplevd fokus på livsmestring i perioden, men jeg ønsker å høre mer om hvordan de har opplevd det, og i hvilken grad dette har påvirket deres erfaringer med temaet før og etter perioden. Jacobsen (2015) beskriver kvantitativ tilnærming til forskning som en metode hvor man måler virkeligheten med verktøy som gir oss resultater i form av tall (s.24). Om den kvalitative tilnærmingen sier han «en kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom» (Jacobsen, 2015, s. 24). Han sier videre at når man samler inn data i form av ord, går forskeren inn «i en relativ naturlig relasjon med den eller de som undersøkes» og målet er «å få den undersøktes oppfatning, formidlet gjennom egne ord» (Jacobsen, 2015, s. 129).

Det skilles også mellom induktiv og deduktiv metode når man forklarer ulike tilnærminger til forskning. Ved bruk av en induktiv metode går man fra virkeligheten til teori, noe som fordrer at all teori skal være basert i virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 23). Ved en deduktiv metode går man fra teori til virkelighet, og forskeren har en antakelse eller hypotese klar, som hen ønsker å bekrefte i virkeligheten. Metodene jeg har brukt i min oppgave er kvalitativt forskningsintervju og aksjonslæring. Dette er en induktiv tilnærming hvor jeg samler inn data om virkeligheten, for så å belyse funn med tidligere forskning og relevant teori.

### 3.2.1 Utvalg

For å finne svar på problemstillingen min, har jeg valgt å intervjuet et utvalg av personer som ble berørt av den igangsatte aksjonslæringsprosessen. Da jeg skulle velge intervjuobjektene mine var det to grupper jeg måtte definere. Det ene var et utvalg av lærere og det andre var et utvalg av elever. Jeg ville ha best mulig spredning når det gjaldt fag, erfaring og alder når jeg valgte ut hvilke lærere jeg ville intervjuet. Jacobsen (2015) mener man må definere hvilke trekk utvalget bør ha, og at disse trekkene styres av problemstillingen og hvilken informasjon vi ønsker å få (s.179). Jeg ville tilrettelegge for muligheten til å få innblikk i ulike oppfatninger og erfaringer av fenomenet jeg skulle undersøke. Det hadde vært interessant å intervjuet et større antall, men oppgavens begrensning gjorde ikke dette mulig. Jacobsen (2015) kaller denne type undersøkelser for «Små N-studier», hvor N står for engelsk Numbers og undersøkelsen forholder seg til et lite antall av informanter (s. 106). Denne type undersøkelser har ofte fokus på et spesielt fenomen som belyses fra forskjellige perspektiver

(Jacobsen, 2015, s. 106). Jeg vil finne ut av hvordan implementeringen av ny læreplan går, og hvordan elever og lærere oppfatter fokusperioden som danner grunnlaget for aksjonslæringen i oppgaven. Derfor valgte jeg ut lærere som hadde ulik erfaring med den nye læreplanen. Jacobsen sier «i en slik studie er informantene og respondentene valgt ut med et spesielt fenomen for øye, vanligvis å få ulike perspektiver på ett og samme fenomen (Jacobsen, 2015, s. 107).

Utvalget mitt består av fire lærere og tre elever. For å bevare lærerens anonymitet, beskriver jeg generelle trekk ved utvalget. Det er stor variasjon i hvor lenge de ulike læreren har erfaring som lærer. Jeg la vekt på dette i utvalget mitt, for å undersøke om det hadde noe påvirkning på hvordan de forholdt seg til aksjonslæringsprosessen min. Lærerne i utvalget har bred kompetanse og dekker undervisning i ulike fag. Felles for fagene er at de har livsmestring som konkrete kompetansemål. Denne begrensningen tok jeg grunnet oppgavens omfang. I ettertid ser jeg det hadde vært nyttig å ha involvert lærere som underviste i fag som ikke inneholder konkrete kompetansemål i temaet folkehelse og livsmestring. Det kunne ha gitt meg større innsikt i hvordan lærere uten kompetansemål i temaet i egne fag tolker temaet slik det fremstår i overordnet del. En av lærerne ble syk underveis i prosjektet, slik at jeg har kun fått intervjuet hen før aksjonen min. Jeg tar dette likevel med, siden jeg gjorde interessante funn der som jeg ønsker å ha med i analysedelen min.

For å velge ut informanter fra elevgruppen, snakket jeg først med de ulike kontaktlærerne. Vi har seks klasser på skolen, to parallelle på hvert trinn. Jeg ønsket å involvere lærerne underveis i hele prosjektet mitt, og tenkte at det var nyttig med innspill på hvem de oppfattet som relevante informanter.

Vi landet da på tre VG2- elever, siden disse har erfaring med både gammel og ny læreplan. For å begrense mulige kandidater samarbeidet jeg med kontaktlærer for en av de to VG2- klassene på skolen. Hen var godt informert om prosjektet mitt, og hjalp meg å finne tre representanter hen mente kanskje ville komme til å ha litt ulike oppfatninger av temaet. Dette ble basert på egne oppfatninger både i klasserommet og gjennom faglige prestasjoner. Vi la også vekt på å få representasjoner av elever av forskjellig kjønn, og med ulike valg av programområde.

Alle de aktuelle informantene sa ja til forespørselen min om å bli med på intervjuet. Jeg delte ut informasjonsskriv og sendte også et eget hjem til foresatte til de elevene som skulle bli intervjuet. Her la jeg også med intervjuguiden (se vedlegg 2 og 3).

### 3.2.2 Intervjusted

Selve intervjuet foregikk på mitt kontor, og alle ble forespeilet forventet tidsbruk på rundt 45 minutter på første intervju, og rundt 20 minutter på andre intervju. Intervjustedet kan være en viktig faktor for innholdet i intervjuet, og Jacobsen kaller dette for «konteksteffekten» (Jacobsen, 2015, s. 153). Jeg intervjuet lærere og elever på mitt kontor hvor jeg satt på min plass, og informantene satt vis av vis meg med min pult mellom oss. Jacobsen (2015) skiller mellom to typer intervjusteder, et naturlig og et kunstig (s. 154). Et naturlig sted er et sted hvor informantene føler seg trygge og hjemme, mens et kunstig sted er et sted hvor hverken intervjuer eller informanter føler tilhørighet (Jacobsen, 2015, s. 154). I forhold til at intervjuet ble gjort på min hjemmebane, kan det være at informantene ikke var helt bekvemme i situasjonen. Dette kan også knyttes til at det automatisk forelå en viss form for asymmetri i intervjusituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at man ikke bør se på et kvalitativt forskningsintervju som en helt åpen og fri dialog (s.52). De utdyper videre at; «det empatiske fenomenologiske livsverdensintervjuer kan virke harmonisk, men forskningsintervjuet er midlertidig en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg forsøkte å ta hensyn til dette, både ved utforming av intervjuguide og i intervjusituasjonen. Jeg er oppmerksom på at det foreligger faktorer som kan ha påvirket innsamlet data, og vil senere i oppgaven min gå inn på etikken i det å skulle være leder og forsker på samme sted.

Jeg tok opp intervjuet på en app tilknyttet til Nettskjema, og alle informantene ble forklart sikkerheten rundt personvern både før jeg startet intervjuet, samt i informasjonsskrivet.

### 3.3 Aksjonslæringsprosessen på egen skole

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan jeg brukte aksjonslæring som metode i egen studie. Jeg har i teorikapittelet gjort rede for forskjellen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, og fortsetter å bruke aksjonslæring som betegnelse på mitt prosjekt. Aksjonslæring kan beskrives som en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig metode, og tar utgangspunkt i eksisterende data, i motsetning til deduktiv forskning som tar utgangspunkt i teori (Amble, 2012).

I en aksjonslæringsprosess tar man utgangspunkt i et fenomen i egen praksis. Dette forskes på sammen med alle involverte, og målet er å finne tiltak som kan forbedre eksisterende praksis. Det er

en demokratisk prosess og kjennetegnes av fenomenologisk metode, ved at de involverte i praksisen er med på prosessen. Den er hermeneutisk i den forstand at det kjennetegnes som en prosess som undersøker deler av helhetene i en praksis. Dette belyses i teorien til Schwencke (2020), hvor hun påpeker at forskningsprosessen i aksjonsforskning og aksjonslæring ikke er å forske på, men med folk, og målet er å skape endring (s.56). Det legges til rette for at de som forskes på kan selv være deltakende i endringsarbeidet, og sammen skape ny kunnskap (Schwencke, 2020, s. 56).

Hiim (2020) understreker dette ytterligere ved å kalle alle som er med i et aksjonsforskningsprosjekt for medforskere (s.50). Her blir det demokratiske i en slik prosess understreket, de som er deltakere i en aksjonsforskning kan selv med på å bestemme både tema og metoder for arbeidet. Hun peker videre på utfordringer ved å være en intern eller ekstern forsker (Hiim, 2020, s. 50). Ved å være intern sikrer man relevans og medvirkning, men utfordringen kan være at den som forsker på egen praksis kan bli tilegnet en maktfaktor ved å være den som leder forskningsarbeidet (Hiim, 2020, s. 50). Ved å komme inn som ekstern forsker får man kanskje den nødvendige avstanden for å sikre kvalitet i arbeidet, samtidig som man kan svekke de involvertes autonomi (Hiim, 2020, s. 50). Jeg vil utdype maktforhold i aksjonsforskning og aksjonslæring senere i kapittelet.

Som beskrevet tidligere, har vi satt i gang en aksjonslæringsprosess ved egen skole for å støtte lærerne i undervisningen i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med fokus på livsmestring. Vi i ledelsen bestemte oss for å dele inn året i tre perioder hvor hvert av de tre tverrfaglige temaene skal være fokusområde. Det ble etterlyst tydeligere struktur fra ledelsen, og vi fant ut at dette var noe vi ville prøve, for å se om det kunne støtte lærerne i sitt arbeid. Ledelsen bestemte perioder for temaene før sommerferien, men lærere ble ikke involvert før ved skolestart høsten 2022. Vi delte året inn i tre perioder og la folkehelse og livsmestring fra skolestart og frem til uke 42.

I løpet av sommeren arbeidet vi med en plan for gjennomføring av oppstarten av første temaperiode ved skolestart. Ved skolestart høsten 2022 hadde vi en ukes planlegging sammen med lærere og trenere før elevene startet. På dag tre i denne uken hadde jeg en økt hvor jeg introduserte planen for hele året, og presenterte at første periode kom til å bestå av en aksjonslæringsprosess som også ville danne utgangspunkt for masteroppgaven min. I forlengelse av dette forklarte jeg hva en aksjonslæringsprosess er, og hvorfor jeg fant dette gunstig i arbeidet vi hadde foran oss. Jeg har tidligere gjennomført en aksjonslæringsprosess på skolen i forbindelse med enkeltemne aksjonsforskning, så lærerne er ikke ukjente med hva dette innebærer. Jeg forklarte samtidig hvordan jeg så for meg innholdet i høstens aksjon.

Vi startet perioden med en planleggingsdag hvor temaet var folkehelse og livsmestring. Dagen startet med en forelesning med en ekstern ressursperson fra KORUS sør. Dette er et kompetansesenter i Vestfold og Telemark, Agder og det som før var Buskerud. Senteret består av fagfolk som formidler og bygger opp rusfaglig kompetanse (KORUS Sør, u.å.). Jeg valgte denne foredragsholderen fordi jeg tidligere hadde hørt hen ha et foredrag om livsmestring på en konferanse, og jeg oppfattet både foredragsholderen og innholdet i foredraget som svært engasjerende. Hen holdt et foredrag om livsmestring i skolen for alle lærerne på ungdomsskolen og toppidrett. I foredraget ble det også presenterte ulike definisjoner av begrepet, og konkrete tips til undervisning i temaet. Etter dette presenterte jeg tankene mine rundt masteroppgaven min, og hadde en presentasjon hvor jeg forklarte aksjonslæring som strategi for skoleutvikling. I forlengelsen av dette gikk jeg gjennom min aksjonslæringsprosess, og hva jeg ønsket å oppnå ved å gjøre det på denne måten.

Jeg hadde også en kort presentasjon av begrepet livsmestring, og hvor en finner begrepet i den nye læreplanen. Dette ble en viktig spesifisering for å forsøke å få en felles oppfattelse av begrepet og dets plass i undervisningen. Jeg fokuserte på å belyse formålet med de tre tverrfaglige temaene i overordnet del, samtidig som de fremtrer i konkrete kompetansemål i spesifikke fag.

Når lærerne fikk oversikt over strukturen for de tverrfaglige temaene, fikk vi tilbakemeldinger på at det for noen ville bli problematisk da de allerede hadde laget årsplan i eget fag. I ledergruppen var vi forberedt på dette, og forklarte at dette skulle gjøres dersom det passet i fagene. Vi presiserte at alle skulle se på årsplan for eget fag, både ferdigstilte og de som ikke var klare. Oppgaven lærerne fikk var at de skulle planlegge ulike undervisningsopplegg/ aktiviteter som skulle føre til at elevene på skolen ville sitte igjen med et inntrykk av at livsmestring har vært fokusområdet disse ukene. Vi forklarte at den planlagte fokusperioden skulle fungere som strukturering av temaet slik det fremtrer i overordnet del, men at den også kunne brukes som en fokusperiode for konkrete kompetansemål, dersom det passet inn i lærerens årsplaner. Til slutt ble det lagt vekt på at dette er et prøveprosjekt for å se om en slik type strukturering av overordnet tema virker som støtte for lærerne i egen praksis. Vi understrekte at vi ville evaluere prosessen i etterkant sammen med lærerne, for å finne svar på om vi ønsker en liknende prosess til neste år.

Dagen etter hadde lærerne en planleggingsdag hvor de skulle planlegge fokusperioden. Her jobbet de sammen på trinngrupper for å kartlegge muligheter for tverrfaglig arbeid. Ledelsen var innom gruppene for å høre på, og eventuelt svare på spørsmål.

Alle fikk utdelt et skjema som de skulle fylle ut. Her ble de spurt om hvilke kompetansemål i eget fag som kan knyttes til livsmestring, plan for perioden, og eventuelt samarbeid med andre lærere. Dette skjemaet inneholdt også et evalueringspunkt. Jeg informerte om at dette skulle samles inn anonymt etter endt periode til bruk i min oppgave.

Dagen endte med en oppsummering av hvilke tiltak lærere hadde kommet frem til. Dette gjorde vi i plenum for å dele ideer og erfaringer på tvers av trinn og fag. Grunnet oppgavens omfang har jeg valgt å ikke gjøre rede for teori knyttet til praksisfelleskap.

Ved skolestart foretok jeg intervjuene med utvalgte lærere og elever slik at jeg fikk et innblikk i praksis før temaperioden.

I perioden frem til uke 42 iverksatte lærerne aksjonene de hadde planlagt på planleggingsdagen. Samtidig organiserte ledelsen og lærerne to miljødager for elever, lærere og trenere. Den første sosiale dagen var i uke 41. Alle klassene startet med felles frokost i klasserommene, og etter dette hadde vi en overraskelse til dem. Da de kom ut i skolegården stod Fenriken fra Kompani Lauritzen klar, og hadde en økt med alle elever. Denne bestod av fysisk øvelser og disiplinære oppgaver i skolegården, etterfulgt av et foredrag hvor vi på forhånd hadde bedt ham om å fokusere på livsmestring i hverdagen.

Den 10. oktober var det Verdensdagen for psykisk helse. Denne markerte vi i uke 42. I denne uken oppfordret vi lærere til å vinkle undervisningsopplegg til årets tema som var «løft blikket». For å avslutte uken, og også perioden med livsmestring som overordnet tema, hadde vi en ny overraskelse til elevene. Fredagen denne uken stod alle lærere ute og stekte vafler i storefri. Vi hadde også satt ut høytalere som spilte musikk, slik at det skulle bli en hyggelig felles stund for alle elever og lærere. Vi fortalte til elevene at dette markerte slutten på perioden om livsmestring, og også slutten på uken om psykisk helse. Etter denne uken ba jeg lærerne levere skjemaet (se vedlegg 7) de fikk utdelt på planleggingsdag tidligere i høst. Her hadde de allerede fylt ut planer for perioden, men nå ville jeg at de skulle evaluere egen praksis i perioden vi akkurat hadde avsluttet. Dette skulle leveres til meg anonymt. I de to påfølgende ukene intervjuet jeg de samme lærere og elever som jeg intervjuet før perioden. Målet for disse intervjuene var å kartlegge hvordan perioden hadde vært, og hvilke erfaringer de satt igjen med etter perioden. Jeg ønsket å finne svar på om aksjonslæringen min hadde påvirket praksis av temaet på skolen.

I oktober hadde vi på nytt en hel planleggingsdag med alle lærere. Denne ble brukt som en kick-off til neste periode med temaet demokrati og medborgerskap som overordna tema. Før vi satt i gang arbeidet tok vi en runde med alle team for å høre hva de hadde gjort i avsluttet periode, og hvilke tanker de satt igjen med. Dette gjorde vi for å oppsummere og avslutte perioden, men også for å legge til rette for erfaringsdeling. Etter dette hadde vi en ny ekstern foreleser som snakket om demokrati og medborgerskap i undervisning. Vi brukte samme opplegg for å markere starten på ny periode som vi gjorde ved igangsettelsen av første periode.

På bakgrunn av innsamlet materiale og analyse av disse dataene vil jeg undersøke hvilke erfaringer lærere og elever har gjort seg i denne aksjonslæringsprosessen. Jeg vil forklare analyseprosessen, og drøfte prosjektets validitet og reliabilitet. Dette blir viktige funn som jeg vil bruke som svar på hvorvidt denne aksjonslæringen har påvirket praksisen undervisning og opplæring i temaet livsmestring på skolen.

### **3.4 Transkribering og tematisk analyse**

Transkribering er å gjøre en muntlig intervju samtale om til skriftlig tekst. På denne måten klargjøres intervjuene til analyse. Jeg forsøkte å transkribere rett etter gjennomførte intervjuer, men grunnet ulike omstendigheter, fikk jeg ikke dette til etter hvert intervju. Jeg ble ferdig med alle «før perioden intervjuene» før aksjonen var avsluttet. Dette prioriterte jeg fordi jeg fant det nyttig å kunne gjennomgå svarene mens vi ennå var i perioden, slik at jeg fikk en nærhet og en tydelig situasjonsbeskrivelse før fullført periode. Intervjuene som ble utført etter perioden, ble gjort cirka en måned etter avsluttet aksjon. Det ideelle hadde vært å gjennomføre intervjuene umiddelbart etter aksjonen, men ulike omstendigheter gjorde at det ikke gikk med alle informanter. Noen elever var bortreist med idretten sin, og noen av læreren var ute i sykemelding.

Da jeg starter arbeidet med å transkribere intervjuene merket jeg utfordringer i forhold til dialekt og tempo. Elevene snakket hurtig og brukte mye sleng og engelske uttrykk. Jeg ønsket å transkribere så nært som mulig for å få det muntlige språket over til skriftlig format. Da jeg var ferdig med dette satt jeg igjen med 41709 ord fordelt på 72 sider. Etter transkriberingsprosessen gikk jeg løs på innsamlet tekstmateriale. Jeg bestemte meg for å bruke den tematiske 6-trinns analysemodellen til Braun og Clarke (2006) for å analysere datamaterialet mitt. De beskriver tematisk analyse som en metode for å «identifisere, analysere og rapportere tematiske mønstre i kvalitative datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.79).

### Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet

Det første jeg gjorde etter å ha transkribert alle intervjuene, var å lese nøye gjennom all tekst. Da ble jeg kjent med datamaterialet på en annen måte enn ved transkriberingen. Gjennom en type avstand, identifiserte jeg spor av struktur i tekstmaterialet mitt.

### Trinn 2: Koding

Jeg var usikker på hvordan jeg skulle presentere funn og hvilke strategier jeg skulle bruke ved igangsettelse av koding. Det første jeg gjorde var å dele inn datamaterialet mitt i to, en del bestående av svar fra lærere og en del med svar fra elever. I og med at jeg har intervjuet disse to gruppene før og etter en temaperiode, bestemte jeg meg for å lage fire tabeller hvor jeg kodet funnene mine. En tabell for lærersvar før perioden, og en for lærersvar etter perioden. Deretter lagde jeg tilsvarende tabell for funn fra elevintervjuene. Braun og Clarke (2006) skiller mellom to hovedmåter i arbeidet med å analysere kvalitative data (s.78). Den første beskrives med at det eksisterer teorier eller hypoteser, og man analyserer datamaterialet på jakt etter bestemte mål; «within the first, there are those tied to, or stemming from, a particular theoretical or epistemological position” (Braun & Clarke, 2006, s.78). Denne måten å analysere på, kjennetegnes av en deduktiv analysemetode. Den andre kjennetegnes ved at man finner temaer og svar ved hjelp av analysematerialet og uavhengig av teoretiske rammeverk eller gitte kriterier; «second, there are methods that are essentially independent of theory and epistemology and can be applied across a range of theoretical and epistemological approaches” (Braun & Clarke, 2006, s.78). Dette kan sammenliknes med induktiv forskningsmetode hvor temaene utkrystalliseres mens man arbeider med datamaterialet, kontra en deduktiv metode hvor temaene er gitt før analysearbeidet.

Jeg brukte litt tid på å bestemme meg om jeg skulle ta utgangspunkt i intervjuguidene når jeg skulle lage koder i analysen min, men bestemte meg for å heller lese tekstene nøye å heller la kodene dukke opp mens jeg leste. Jeg så likevel at kodene likner spørsmålene i intervjuguiden, og på denne måten lot jeg teksten bestemme temaet, og jeg var ikke på jakt etter svar ut ifra gitte rammer.

### Trinn 3: Tema

Etter den første grovkategoriseringen satt jeg igjen med fire tabeller hvor jeg hadde direkte sitater fra intervjuene, kodet etter tema som oppstod underveis. Jeg la til to kolonner til tabellene mine, og dykket så inn i datamaterialet i hver kolonne for å dele opp i mindre temaer. I den siste kolonnen prøvde jeg å «oversette» funnene mine til egen tekst. Her forsøkte jeg å svare på spørsmålet: Hva sier de egentlig her? I denne prosessen hadde jeg hele tiden mitt forestående analysearbeid i tankene.



#### Trinn 4: Evaluere temaer

Etter at jeg hadde gjennomgått datamaterialet mitt og delt inn i temaer, så jeg at det fantes like temaer innenfor de ulike kodingene. For eksempel fant jeg utsagn som beskriver ledelsens rolle innenfor flere ulike kategoriseringer jeg brukte for kodingen. Derfor jobbet jeg her for å finne hvilke temaer jeg måtte ha med i analysen min, og gjøre disse noe bredere slik at jeg satt igjen med færre temaer enn ved temainndelingen min i trinn 3.

#### Trinn 5: Definisjon av endelig tema

I dette trinnet definerte jeg de endelige temaene som jeg valgte å bruke i min skriftlige analyse av datamaterialet mitt.

#### Trinn 6: Skriv analysen

Det siste trinnet bestod i å fullføre analysen og å skrive ned funnene i egenprodusert tekst.

Jeg har også samlet inn de ulike evalueringsskjemaene alle lærerne fylte ut etter endt temaperiode. Grunnet studiens begrensninger får jeg ikke plass til en analyse av disse resultatene i denne studien, men bruker data fra skjemaene som støtte til å finne svar på problemstillingen i oppgaven min.

### **3.5 Forskningens kvalitet, troverdighet og overførbarhet**

Et praktisk aksjonsforskningsprosjekt handler ofte om å undersøke et lokalt, gitt fenomen i en liten gruppe lærere, og/eller elever. I vurderingen av reliabilitet i prosjektet tas det stilling til om resultatene kan brukes i andre situasjoner enn kun lokalt i det enkeltstående prosjektet. Dette kaller Jacobsen (2015) for ekstern gyldighet, og sier videre at dette handler om hvorvidt funn fra undersøkelsen vi har gjennomført kan brukes i andre sammenhenger (s. 17). Han påpeker at i en kvalitativ studie undersøker man få enheter, og at disse igjen er valgt ut fordi de kan gi interessant informasjon (Jacobsen, 2015, s. 237). Men han mener likevel man kan stille spørsmålet om det man finner ut i undersøkelsen, også kan gjelde flere (Jacobsen, 2015, s. 238). Kvale og Brinkmann (2015) sier at reliabiliteten i en studie behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om «hvorvidt et resultat kan gjenproduseres på andre tidspunkt av andre forskere» (s. 276).

I min oppgave er det aktuelt å ta hensyn til oppgavens reliabilitet på to områder. Det ene er når jeg undersøker om tiltakene i undersøkelsen min fører til styrket opplæring for elever. Kan det være at funn fra undersøkelsen min kan gjelde et større utvalg enn det som er representert i oppgaven min? Jeg må se på hvordan lærer og elever oppfatter begrepet livsmestring før og etter temaperioden, og ta

stilling til om disse resultatene også kan gjelde for andre lærere og elever på skolen. I tillegg må jeg se på hvordan aksjonslæring fungerer i dette utviklingsarbeidet, og finne ut av om denne strategien også hadde vært relevant i liknende arbeid.

Brett (2017) mener man må snakke om overførbarhet og generaliserbarhet i kvalitativ forskning på en annerledes måte enn når vi snakker om overførbarhet i kvantitativ forskning (s.137). Kvalitativ forskning handler om å forske på fenomener i detalj, og utvalget i en slik forskning blir ofte valgt gjennom målbevisste utvalgsstrategier. Han mener at bred kunnskap og små målrettede utvalg er unike styrker ved kvalitativ forskning, og dette er med på kunne avsløre bredden og naturen til fenomenene som studeres, og dermed generaliserbarheten (Brett, 2017, s. 139). Han trekker også frem at kvalitativ forskning kan kalles generaliserende hvis leseren kjenner seg igjen i forskningen, og har erfaringer som likner på forskningens resultat (Brett, 2017, s. 140). I forlengelsen av dette påpeker han at involvering fra leseren er viktig for å kunne si noe om overførbarhet av studien. Dersom leserne kjenner seg igjen i, eller ønsker å bruke funn som den kvalitative forskningen har identifisert, mener han at det kan kalles overførbarhet i kvalitativ forskning (Brett, 2017, s. 141). Når leseren opplever at forskningen overlapper med deres egen situasjon, og/eller de intuitivt kan overføre funnene til egen handling, kan man påstå at forskningen kan overføres til andre situasjoner. Det oppstår dermed en overførbarhet i form av at forskningen inviterer folk inn i en opplevelse, og påvirker dem til å handle utfra det de har lest eller sett utført (Brett, 2017, s. 141).

Undersøkelsens validitet sier noen om hvordan undersøkelsen har foregått, og om metodene som er brukt er pålitelige. Kvale og Brinkmann (2015) mener validitet handler om hvorvidt metoden som er valgt undersøker det den skal undersøke (s. 276). Jacobsen (2015) sier vi bør stille oss selv spørsmålet om det er noe ved selve undersøkelsen som kan ha skapt de resultatene vi har kommet frem til (s. 241). I min oppgave har jeg valgt å presentere flere element med undersøkelsen som kan ha en påvirkning på resultatet. Jeg vil gjøre rede for noen av disse i neste avsnitt, som tar for seg hvordan ulike maktforhold i en undersøkelse kan påvirke resultatet.

### 3.5.1 Makt

I dette avsnittet vil jeg sette søkelys på hvordan ulike maktforhold kan påvirke forskningsdesignet mitt og resultatet av innsamlet datamateriale. Først vil jeg si litt om maktforhold i aksjonslæring, og deretter ser jeg på hvordan ulike maktstrukturer kan påvirke selve forskningssituasjonen og innsamlet datamateriale.

Det å drive utviklingsarbeid på egen skole gjennom aksjonslæring er et bevisst valg av ledelsesstrategi når det gjelder å unngå det jeg i innledningen kalte en «ovenfra og ned» ledelse. Her forsker jeg sammen med lærerne og i praksisen på skolen, og målet er å utvikle et fellesskap for å forbedre egen praksis. Tiller (2006) mener aksjonsforskning og desentralisering er i slekt med hverandre, og sier at desentralisering knyttes til idealet om like muligheter for alle (s.178). Han mener at læring krever «frie handlingsrom og trygge, sterke mennesker som tør å ta tak sammen eller alene» (Tiller, 2006, s.181). Aksjonslæring kan kjennetegnes av desentralisering av makt og som en strategi for utviklingsarbeid hvor alle involverte skal ha like mye påvirkningskraft.

Hersted og McNamee (2021) beskriver aksjonsforskning som en sosial prosess, og mener forskningsaktiviteten i seg selv utgjør en slags sosial handling (s.141). De mener aksjonsforskning har demokratiske trekk, og kjennetegnes av medbestemmelse og dialog. Det er viktig å inkludere og lytte til alle som er med i utviklingsarbeidet, og bygge opp et «samarbeidsbasert fellesskap for læring, deling og kunnskapsutvikling» (Hersted & McNamee, 2021, s. 142). De skriver videre at «som tilrettelegger for aksjonsforskning må vi forholde oss refleksivt til spørsmål som gjelder makt, og bidra til å myndiggjøre mennesker i stedet for å styre, kontrollere eller utestenge dem når beslutninger skal tas» (Hersted & McNamee s.145). I et slikt samspill er det sentralt å se på ulike roller man inntar, og sørge for en bevisstgjøring av hvordan vi posisjonerer oss og andre gjennom bruk av diskurser (Hersted & McNamee, s. 142). Som tidligere nevnt, påpeker også Hiim (2020) at det å være en igangsetter av en aksjonslæringsprosess, kan oppfattes som en rolle som kan inneholde en viss maktfaktor (s.50).

Jacobsen (2015) skriver at en viktig strategi for endring er å gi alle som er med på en endring en følelse av eierforhold og involvering i prosessen (s. 172). Han mener at endringsprosessen må legge til rette for bred deltakelse og en «delegasjon av myndighet og mulighet for den enkelte å påvirke retningen på endringen» (Jacobsen, 2015, s. 172). Her påpeker han at ledelsen ikke skal være den gruppen som bestemmer og gjennomfører endring, men heller jobbe med å skape engasjement blant de ansatte (Jacobsen, 2015, s. 164). Han sier at dette kan skje ved «at ledelsen begrenser sin rolle til å sette de sentrale visjonene for endring og deretter, gjennom utstrakt grad av deltakelse og delegering, legger til rette for at de ansatte selv utvikler løsninger de kan få et eierforhold til» (Jacobsen, 2015, s. 164).

Jeg er assisterende rektor på skolen hvor jeg utfører aksjonslæringen, og jeg har vært bevisst at dette kan påvirke innsamlet materiale i prosjektet mitt. Både lærere og elever kan kjenne på en kunstighet

og en asymmetri når de skal intervjues av meg. Jeg har gjort mange valg for å la intervjusituasjonen bli så naturlig som mulig, og med en avslappet og fortrolig tone. Det ble også lagt vekt på å forberede alle intervjuobjektene godt, men det er vanskelig å komme unna at de ulike rollene vi har på skolen kan påvirke situasjonen. Jeg har en relasjon med alle intervjuobjektene mine, og det er viktig for forskningen min at jeg tar hensyn til at denne relasjonen kan påvirke forskningsresultatet.

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det er mange forhold som kan spille inn og nevner blant annet kjønn, alder, bekledning og stemme (s. 224). Her kommer også ulike roller på arbeidsplassen inn. De sier at man ikke kan kontrollere disse forholdene, og at det heller ikke er noe man skal strebe etter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). De sier: «forskeren skal være åpen på hvordan hun eller han opplevde relasjonen, og dermed gjøre det mulig for leseren av forskningen å selv reflektere over hvor troverdig den virker» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Det var viktig å påpeke ovenfor intervjuobjektene at deltakelse er frivillig. Stjernholm (2020) skriver at det er viktig å tenke på at som en autoritetsperson har man et maktovertak på de som blir spurt, noe som kan gjøre at det kan være vanskelig for dem å si nei (s. 74). Jeg opplevde at flere lærere sa nei da jeg spurte om de ville være med på prosjektet mitt, og håper derfor at de som faktisk sa ja, gjorde det av egen interesse. Jeg håper at de som har valgt å bli med ser på det som en positiv erfaring. Jacobsen (2015) skriver at det å ta med de enkelte i utviklingsarbeid kan også virke inspirerende fordi man «føler seg ikke bare som en i mengden, men som et individ som utgjør en forskjell» (s. 164).

I tillegg er det viktig å nevne at de ulike intervjuobjektene kan oppfatte forskningsspørsmålet ulikt. Jeg er leder på skolen og spør om lærerens praksis rundt et tema de skal ha iverksatt i undervisningen sin. Jeg er klar over at dette kan føles som om jeg er ute etter å «kontrollere», og at dette kan eventuelt påvirke lærerens svar i intervjuet. Postholm og Jacobsen (2018) mener at noen vil kunne oppfatte et forskningsspørsmål som truende, og at «studier av enkeltlærers undervisning kan fort bli tolket som kritisk evaluering eller kontroll» (s. 226). I en slik situasjon kan lærere ofte være selektive med informasjon slik at de tilpasser svaret til det de tror intervjueren vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226).

Som tidligere nevnt mener Kvale og Brinkman (2019) at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er en åpen dialog mellom to likestilte parter, og mener det er viktig å ta hensyn til det asymmetriske maktforholdet som foreligger mellom forskeren og den som bli intervjuet (s. 51). Videre presenterer de ulike asymmetriske forhold i et kvalitativt forskningsintervju som kan påvirke resultatet;

- Intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon- det er ikke er en åpen, likestilt samtale mellom to partnere. Intervjueren bestemmer tema og har vitenskapelig kompetanse.
- Intervjuet er en enveisdialog, det går i en retning hvor intervjueren spør og den intervjuede svarer.
- Intervjuet er en instrumentell dialog, det er ikke den gode samtalen som er et mål i intervjuet, men et middel forskeren bruker for å få frem data som hen kan bruke i egen forskning.
- Intervjuet kan være en manipulerende dialog, intervjueren kan være ute etter informasjon som intervjuobjektet ikke er klar over.
- Intervjueren har monopol på å fortolke, det er kun forskeren som fortolker intervjuet og forklarer hva den intervjuede egentlig mente (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 53).

Når jeg skal tolke mine data, er det sentralt for meg å være klar over ulike elementer som kan påvirke oppgavens validitet. Jeg oppfatter at det å inneha rollen som leder på en skole, kan påvirke både aksjonslæringen og forskningen min. Dette har vært viktig å hensynta, og jeg har foretatt etiske refleksjoner underveis i prosjektet mitt.

### 3.6 Etisk refleksjon

For å sikre riktig oppbevaring av innsamlet datamateriale meldte jeg inn til NSD før intervjuet med elevene (se vedlegg 8). Etter å ha fått prosjektet godkjent sendte jeg ut informasjonsskriv både til elever og foresatte før intervjuene (se vedlegg 2 og 3). Som tidligere nevnt kan det være utfordringer rundt det å sitte i ledelsen og å gjennomføre et utviklingsarbeid på egen skole. Det er viktig å hele tiden gjøre mitt beste for at arbeidet er forankret hos læreren, og fremstår som noe de har lyst til å jobbe med, ikke et krav de føler de må oppfylle fra ledelsen. Jeg tar, som nevnt, utgangspunkt i resultatene fra tirsdagsmøtet i vår, hvor vi fant ut at det var ulik praksis og en del usikkerhet rundt implementering av livsmestring i undervisning. Aksjonslæringen har som formål å støtte lærerne i dette arbeidet og å videreutvikle en praksis lærerne selv ønsker å forbedre.

Hermeneutisk metode kjennetegnes av at det tas hensyn til egen forforståelse. Dette gjelder også for meg i min forskerrolle. Dette kan beskrives med en episode jeg opplevde på lærerværelset på skolen. Vi er 17 lærere på skolen og tre av disse er også trenere. Vi har et godt miljø, og det er rom for diskusjoner og fagprat i kulturen vår. Jeg fortalte om planlagt masteroppgave, og mange engasjerte seg. Jeg fortalte at jeg hadde lyst til å vinkle det mot den utfordringen det er som leder å skulle lede et utviklingsprosjekt som er et bestillingsverk. Da var det en lærer som sa: «lærere må jo være noe av

det særeste å lede, de vil jo ikke være med på noen ting» mens en annen påpekte «det er jo ikke så rart, vi går jo inni klasserommet og lukker døren og det er vårt ansvar at elevene lærer det vi skal lære bort». Dette illustrere den krysslinjen man står i som skoleleder. Overordnet del av læreplanen sier at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Bjørnsrud (2015) sier at utviklingsarbeid som fremmer «botttom-up» føringer bør verdsettes, men samtidig kommer det inn eksterne «top-down» føringer med temaer som skal utvikles (s.13). Han sier videre at en må finne en balanse mellom kollegabasert profesjonsutvikling ved den enkelte skole, og påvirkning utenfra (Bjørnsrud, 2015, s.13). Jeg har lang erfaring både som lærer og skoleleder og kan forstå begge sider når vi skal i gang med utviklingsarbeid, og da kanskje spesielt når utviklingsarbeidet er en bestilling utenfra. Som skoleleder er jeg opptatt av å oppfylle ansvaret mitt i forhold til lovverk og skolens virksomhetsplan. Som lærer vet jeg hvor hektisk det kan være i en travel skolehverdag og skulle tilpasse seg nye krav. Jeg oppfatter aksjonslæring som en strategi for skoleutvikling hvor alle aktørene har muligheten til å bli hørt, og jeg erfarer det er en strategi som hensyntar ulike fortolkninger av praksisen på en skole. I min studie håper jeg den igangsatte aksjonslæringen vil oppleves som støtte for lærerne i egen praksis med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## 4 Analyse og drøfting av funn

Resultatene i undersøkelsen min er delt inn i forhold til studiens tre forskningsspørsmål. Formålet med oppgaven var å finne ut av hvordan en aksjonslæringsprosess påvirker undervisningen og opplæringen i temaet folkehelse og livsmestring. De to første forskningsspørsmålene handler om å undersøke lærere og elevers perspektiver på temaet folkehelse og livsmestring før og etter aksjonslæringen. Her vil jeg også vise til funn som beskriver lærere og elevers tanker rundt ny læreplan og tverrfaglige temaer i overordnet del. Jeg vil også se på resultatene av aksjonslæringen. Hvilke erfaringer sitter lærere og elever igjen med? Hvordan har aksjonen påvirket lærernes praktisering av temaet i undervisning, og elevenes læring? I det siste forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å finne svar på hvordan lærerne har oppfattet aksjonslæring som strategi for skoleutvikling, og hva de tenker om aksjonslæringen vi har gjennomført. Jeg vil drøfte de empiriske funnene mine i lys av tidligere forskning på feltet, samt studiens teoretiske rammeverk.

### 4.1 Lærernes innledende refleksjoner

I denne studien undersøkes lærerens erfaringer tilknyttet praktiseringen av livsmestring før og etter en aksjonslæringsprosess. Derfor vil det være nyttig å få kjennskap til hvordan de ulike lærerne forstår begrepet. Dette kan være informasjon som kan bidra til å skape en klarere forståelse av de ulike erfaringene lærerne gjør greie for gjennom intervjuene. Gjennom analysen deles svarene inn i delkategorier; 1) Refleksjoner rundt ny læreplan og det tverrfaglige begrepet livsmestring, 2) Refleksjoner rundt implementeringsarbeidet, 3) Lærernes erfaring med begrepet livsmestring i egen undervisning før aksjonslæringen. Delkategoriene er utdypet videre under.

#### 1) Refleksjoner rundt ny læreplan og det tverrfaglige begrepet livsmestring

For å få frem hva informantene tenker om ny læreplan, og hva de legger i begrepet livsmestring, har jeg innledet hvert intervju med spørsmål rundt dette. Flere funn viser at alle de fire lærerne jeg har intervjuet mente det var nyttig med en fornyelse av læreplanen i forhold til det å skulle tilpasse elevene for fremtidens samfunn. Dersom man ser på funn i lys av Goodlads (1979) læreplanteori er det tydelig at alle lærerne jeg har intervjuet synes å være enige i tanker og ideer bak ny læreplan, den ideelle læreplanen. Dette illustreres i følgende utsagn:

Det gir mer mening som lærer, det å lære dem mer hvordan verden er skrudd sammen, og hvordan vi skal bidra i verdenssamfunnet, sånn som jeg mener det er blitt mer fokus på i den nye læreplanen, det tror jeg er ekstremt viktig. (Lærer 1)

Disse funnene kan tyde på at lærerne ser nytten og behovet for en ny læreplan. Dette kan være et godt utgangspunkt for å få til en ønsket endring, når de som skal utføre endringen selv ser nytten av den. Jacobsen (2015) legger vekt på viktigheten av forankring hos medlemmer i organisasjonen når en endring skal finne sted (s. 180). Dette illustreres ytterligere når lærer 2 utdyper tankene sine rundt de tverrfaglige temaene;

Ja, jeg synes for eksempel at de tverrfaglige temaene som er kommet inn er veldig viktige, jeg mener at skolen er ikke bare til å lære elevene fag, men vi kan også lære de viktige ferdigheter og skills som de kan bruke seinere i livet, om det måtte være mental helse, eller ting de skal jobbe med videre eller studere etterpå. (Lærer 2)

Folkehelse og livsmestring er ett av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del, og blir definert på følgende måte: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Da jeg spurte hva de forskjellige lærerne legger i begrepet livsmestring, brukte samtlige lang tid på å svare. Det kan virke som om det var vanskelig å gi et konkret svar på spørsmålet. Dette blir bekreftet i svarene hvor lærerne definerer begrepet som bredt og vanskelig å konkretisere;

Jeg tenker jo at det handler om å takle livet, og at elevene skal fungere når de kommer ut herfra, og at de klarer oppturer og nedturer, at de har evnene selv til å komme seg ut av sånne typer ting. (Lærer 1)

Man må ha det bra, man må ha god selvfølelse og så må man ha tillit til menneskene rundt seg. Og for å havne der er jo nettopp dette med livsmestring ekstremt viktig, for hvis et barn, eller ungdom da, ikke har livsmestringsbiten på plass, og føler at livet ditt er overalt, så kan en lærer bruke en hvilken som helst metode og likevel bomme. Men hvis du er på plass mentalt og alt er på stell så tror jeg du kan bruke hvilken som helst metode og likevel treffe. (Lærer 2)

I svarene blir begrepet definert på ulike måter ved at lærerne beskriver forskjellige områder de mener undervisning i livsmestring bør omfatte. Dette illustreres ytterligere i svaret til lærer 2;

Det er jo de store tankene og prosessene om hva skjer i verden, hvordan forstå mennesker, forstå seg selv. Der kommer livsmestring inn med bekræftende identitet og sosialisering, utenforskap i samfunnet, det å forstå seg selv, hvordan skal verdier og penger brukes, hvordan fungerer det. (Lærer 2)



Sitatet illustrerer en av lærernes tanker om hvor vidt temaet kan spenne. Alt fra å forstå andre, til å forstå seg selv, til konkret opplæring i økonomi. Dette er i tråd med Gunnulfsen og kolleger (2022) som viser i sin rapport at det er viktig å utvikle en felles forståelse for begreper i et profesjonsfelleskap, og at sentrale begreper i læreplanverket ennå ikke har «landet» i skolene (s. 121).

Nielsen og Grøterud (1989) forklarer hvordan det alltid vil være en «avstand mellom læreplanens ideelle forventning og skolens etablerte praksis» (s. 139). Ved å bruke Goodlads (1979) fem ulike oppfatningene av læreplanen som rammeverk, vil det være mulig å belyse hvordan livsmestring fremtrer for lærerne. Funnene mine viser hvordan lærerne oppfatter ideene bak begrepet, og hva lærerne legger i selve begrepet. Samtlige lærere jeg har intervjuet gir uttrykk for at de synes det er viktig med en ny læreplan som fokuserer mer på elevenes mestring av livet både på skolen, og når de skal ut i samfunnet etter endt skolegang. Samtidig gis det inntrykk av at det kan være vanskelig å gi en konkret definisjon av begrepet.

## **2) Refleksjoner rundt implementeringsarbeidet**

For å kartlegge hvordan de ulike lærerne opplevde implementeringsarbeidet rundt ny læreplan, stilte jeg spørsmål om dette i innledningen til hvert intervju. Utgangspunktet for aksjonslæringsprosessen var at flere av lærerne uttrykte usikkerhet rundt praktiseringen av tverrfaglige temaer. Svarene på dette spørsmålet kan være opplysninger som kan bidra til å belyse årsaker til hvorfor praktisering kan oppleves som utfordrende.

Funn viser at flere av lærerne trekker frem utfordringer ved implementeringsarbeidet vi har hatt på egen skole. Som tidligere nevnt har vi forberedt oss i lang tid på nye læreplaner. Vi har blant annet brukt kompetansepakker fra Udir når vi jobbet med innføringen av ny læreplan. Burner og kolleger (2022) trekker frem utfordringer rundt det å være en liten skole med få samarbeidsmuligheter under implementeringen av ny læreplan (s. 4). Dette gjenspeiles også i mine funn hvor noen av lærerne påpeker at vi ikke har fått så mye faglig påfyll fra eksterne aktører i implementeringsarbeidet. En av lærerne trekker frem utfordringer som følge av Koronapandemien, og at vi er en liten skole med få kollegaer;

Vi har jo hatt det problemet, at fagfornyelsen kom samtidig med koronatiltakene, og noen ganger så føler man kanskje at man ikke har hatt så mye påfyll utenfra som forklaring. Så vi har jo brukt tiden på huset blant oss til å tolke det da, men man er aldri sikker på om man har tolket det riktig. Vi er jo også et lite kollektiv som har jobbet så mange år sammen, og vi er

ganske samkjørte, som er egentlig en positiv ting, at man skal ha samme visjon og jobbe på en måte samlet, altså dra i samme retning for elevenes beste, men noen ganger tenker man kanskje at man er i vår egen boble. (Lærer 1)

Dette funnet illustrerer lærerens behov for å støtte seg på eksterne aktører i et utviklingsarbeid. Vi er en privat skole som ikke er med på felles utviklingsprosjekt i regi av fylkeskommune og kommune. Vi er avhengige av at ledelsen legger til rette for innspill fra eksterne aktører, eller samarbeid med andre skoler. Profesjonelle læringsfellesskap er viktige læringsarenaer i et utviklingsarbeid, men som også fremhevet av Aas (2013) bør aktørene ansvarlige for implementeringen av utviklingsarbeidet få innspill fra eksterne aktører (s.35). Eksterne aktører kan hjelpe med å inspirere og bidra til flere, og bredere perspektiver på utviklingsarbeidet.

Felles for alle lærerne i undersøkelsen, er at de nevner tid som en utfordring i implementeringsarbeidet med ny læreplan. Jacobsen (2015) understreker viktigheten av tidsaspektet i en endringsprosess og definerer endring som en tilstand som har endret seg mellom to tidspunkter (s. 114). Lærer 1 og 2 fokuserer på tiden de bruker for å forankre ny læreplan i praksis;

Det er tidkrevende. Så jeg vil påstå at vi er godt i gang med en prosess, men vi har en lang vei å gå fortsatt. (Lærer 1)

Ja, vi forsøker å bli mere kjent med de nye planene, for det er ikke gjort over natta det liksom. (Lærer 2)

Bjørnsrud (2021) trekker frem at skoleledelsens rolle i læreplanarbeid, er å tilrettelegge for gode prosesser for lærere (s.96). Dette innebærer blant annet å sette av tid. Dette illustreres ytterligere i to av lærernes svar;

Dere kan godt sette av tid og det kan være en god ting. (Lærer 3)

Det som ledelsen på en måte alltid kan gjøre, er å sette av tiden. (Lærer 4)

Ethvert utviklingsprosjekt i krever tid. Det å evaluere egen praksis, og finne tiltak for å styrke egen praksis, krever tid. I en hektisk skolehverdag kan det være utfordrende å finne tid til å drive utviklingsarbeid i ønsket retning. Møller og hennes kolleger (2023) viser til funn i sin rapport som belyser at mangel på tid har hemmet arbeid med innføring av fagfornyelsen (s. 6). Burner og kolleger

(2022) viser til tilsvarende funn, og konkluderer med at det er gunstig for arbeidet dersom skoleleder holder tak i implementering og det jobbes tematisk over tid (s. 58).

### **3) Lærernes erfaring med begrepet livsmestring før aksjonslæringen**

Når det gjelder praktiseringen av begrepet i egen undervisning før aksjonslæringen, uttrykker lærerne at de bruker mye tid og ulike metoder for å fokusere på temaet. I følgende svar får vi innblikk i hvordan lærere praktiserer livsmestring i egen undervisning;

Jeg bruker jo mye tid med dem. Jeg tror en god relasjon bygges med litt mer tid. (Lærer 1)

Jeg tror samspill mellom lærere og elever også er litt implisitt i det tverrfaglige temaet, så tror jeg det er viktig i forhold til livsmestring at de får en arena til å bli hørt og uttrykke seg i klassen, øve på det å lytte til hverandre. (Lærer 2)

Det er jo så mange ting, og du jobber på mange nivå i klasserommet, du må jobbe med klasseledelse og motivasjon, du må jobbe med arbeidsro og miljø, og du må jobbe med det faglige. (Lærer 3)

Alle svarene gjenspeiler at lærerne setter søkelys på livsmestring som et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre all virksomhet på skolen. Dette kan relateres til funn som Ottesen og kolleger (2021) har gjort sin rapport som så på hvordan skolene som var med i studien jobbet med implementeringsarbeid. Studien viser at alle skolene startet implementeringsarbeidet med den overordna delen, fordi denne dannet et viktig grunnlag for videre arbeid med fagene (Ottesen et al., 2021, s.10). Funnene viser også at lærerne så behovet for å jobbe med elevens psykiske helse, og det sosiokulturellemiljøet i klassen. Dette er i tråd med Sælebakke (2018) som hevder at undervisning i livsmestring i skolen bør inneholde opplæring i relasjonskompetanse (s. 27). Hun mener at lærerne som skal undervise elevene i temaet må fokusere på at elevene oppnår en trygghet i seg selv og i samspill med andre (Sælebakke, 2018, s. 26). Dette samsvarer med sitatene ovenfor som presiserer at gode relasjoner og godt klassemiljø er viktige faktorer for å fremme elevenes utvikling og læring.

#### **4.2 Hvordan påvirker aksjonslæringsprosessen lærernes praktisering av temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?**

For å kartlegge hvilke erfaringer lærerne har med aksjonslæringsprosessen, var det interessant å undersøke hvordan de opplevde gjennomføringen, og hvilke resultater de selv opplevde at de fikk etter prosessen. Bjørnsrud og Stenshorne (2021) påpeker at et aksjonsforskningsprosjekt bør ha både

et individuelt og et kollektivt perspektiv, og at det bør være nyttig for den enkelte, men det bør også bidra til en kollektiv utvikling. Har aksjonslæringsprosessen gjort det Tiller (2006) mener en aksjonslæringsprosess bør gjøre; har det «pirket bort systemet og satt det i bevegelse?» (s.28). Ved å analysere de ulike svarene, utkrystalliserte det seg fem delkategorier for svarene; 1) Eksterne aktører i oppstarten av aksjonslæringsprosessen, 2) Lærernes oppfattelse av- og bevissthet rundt begrepet livsmestring, 3) Strukturering av året i tre temaperioder, 4) Hvordan har aksjonslæringen virket inn på eksisterende praksis? 5) Spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon. Delkategoriene er utdypet videre under.

### **1) Eksterne aktører i oppstarten av aksjonslæringsprosessen**

Første aksjon som involverte lærerne var en oppstartsdag hvor en ekstern aktør holdt foredraget «livsmestring på timeplanen». Foredraget opplevdes som gunstig for flere av lærerne. Lærer 1 uttrykker at dette førte til økt bevissthet rundt temaet;

Jeg synes det har vært en bra ting at det har vært kurs i begynnelsen, det ga en bevissthet på Hva er dette? Og hvordan skal vi gjøre det? (Lærer 1)

Lærer 3 understreker hvor viktig det er å få inspirasjon og påfyll fra eksterne aktører;

Det foredraget i starten var veldig bra, så kanskje jeg ønsker meg flere sånne. Det er veldig bra med påfyll, man får liksom gode tips, og «ferskt» syn på temaet. (Lærer 3)

Som tidligere presentert kan det å være en liten skole være utfordrende i et implementeringsarbeid. Tiller (2006) bruker begrepet «sosialt arvegods» og mener det å komme ut av egne sosiale måter å løse ting på, ofte kan sammenliknes med en flaskehals (s. 22). Et sitat som illustrerer dette godt, er:

Vi trenger mer input fra andre og veiledning fra noen andre enn bare oss på huset. For vi ender opp med at bare vi snakker sammen. Sånn sett var det foredraget kjempebra. Altså hvordan få oss til å tenke litt annerledes. (Lærer 2)

Det at flere av lærere trekker frem foredraget som inspirerende kan tyde på at det har vært gunstig for det profesjonelle profesjonsfellesskapet å få andres perspektiver og ideer om temaet som danner grunnlag for aksjonslæringsprosessen. Flere av lærere på skolen har i ettertid fortalt at de har brukt konkrete tips fra dette foredraget direkte i egen undervisning.

## 2) Lærernes refleksjoner rundt begrepet livsmestring

Som vist i beskrivelsen av lærerens forståelse av livsmestringsbegrepet illustrerte funn ulike definisjoner av selve begrepet livsmestring. Burner og kolleger (2022) trekker frem funn i sin rapport som viser til at det trengs et metaspråk for konsepter i fagfornyelsen slik at lærere skal bli klar over hva de faktisk gjør (s.60). De påpeker at denne refleksjonen er viktig i møte med elevene, for dersom lærere ikke er bevisst de elementer det jobbes med i fagfornyelsen, vil ikke elevene bli bevisste heller (Burner et. al, 2022, s.60).

I løpet av aksjonslæringsprosessen som var satt i gang, opplevde lærerne at de var blitt tryggere på begrepet etter prosessen. Dette illustreres i svar som;

Selve begrepet ble mer klart for meg, det handler på en måte om begrepsforklaring og å forstå hva det temaet innebærer og få ulike måter det kan praktiseres i klasserommet, og det har jeg fått, mer enn jeg kunne da før skoleåret hadde begynt, så sånn sett har jeg lært av det. (Lærer 2)

Disse funnene viser at det å sette av tid til refleksjon har hjulpet lærerne med å skape seg en forståelse av begrepet. Gjennom aksjonslæringen har det blitt lagt til rette for tid og rom for å reflektere over begrepet, både individuelt og i det profesjonelle felleskapet. Refleksjoner handler om å « redusere tempoet i våre egne tankeprosesser, slik at vi blir mer klar over hvordan vi danner våre mentale modeller og hvordan de påvirker våre handlinger» (Senge, 2004, s.196). Sitatet under illustrerer hvordan læreren har jobbet med egne refleksjoner rundt temaet for aksjons-læringsprosessen;

Med å fylle ut de skjemaene så har det bevisstgjort meg på hva som faktisk er relevant å legge i forhold til tverrfaglige temaer og hensiktsmessig, og kanskje at jeg har måttet skrive ned og faktisk konkretisere for meg selv hvilke tiltak som skal gjøres. (Lærer 1)

Goodlad (1979) bruker begrepet den oppfattede læreplanen om den læreplanen som eksisterer etter at aktørene har tolket den (s. 60-63). Gjennom aksjonslæringsprosessen har det foregått en fortolkningsprosess for flere av lærerne, og et sitat som oppsummerer dette godt er;

Ja, jeg har jo det, jeg har blitt litt mer bevisst og tenker på det at skal faktisk aktivt inkorporeres da. (Lærer 1)

### 3) Strukturering av året i tre temaperioder

Møller og kolleger (2023) fremhever godt profesjonsfelleskap, samarbeid, egeninnsats, god organisering og oppmuntrende ledelse som viktige faktorer som kan være med på å fremme god innføring av fagfornyelsen (s. 6). De påpeker at ledelsen må legge til rette for god organisering i form av tid, rom og ulike aktiviteter (Møller et. al, 2023, s.6). I Wølner og Olsens modell for aksjonslæring (2017), er det å innhente informasjon fra det aktuelle saksområdet, og å planlegge intervensjon i form av et utviklingsarbeid de to første stegene i en aksjonslæringsprosess (s. 109). Som en del av skolens fokus på implementeringen av de tverrfaglige teamene, ble lederteamet ved skolen enige om å strukturere året inn i fokusperioder for de tre tverrfaglige temaene i overordnet del. Når det gjelder denne struktureringen, fremhever noen av lærerne at det har vært gunstig for å få en bevissthet på temaet i den gitte perioden. Dette gjenspeiles i følgende funn;

Det at man har hatt en periode hvor man har vært litt bevisst, det synes jeg er helt fint. (Lærer 1)

Det jeg merker for min egen del er å få de gode påfyllene og en allright tidsramme og noe konkret om hva en skal bruke det til. Ja, jeg har opplevd det som veldig positivt. (Lærer 2)

Bjørnsrud og Stenshorne (2021) understreker at en aksjonslæring må inneholde refleksive refleksjoner, som igjen fører til handling. Tiller (2006) poengterer også dette ved å vise til at refleksjon over egen praksis er sentral i aksjonsforskning, og han påpeker at refleksjonene er bindeleddet mellom det vi har gjort tidligere, og den fremtidige handlingen (s. 47). Ved å få denne avsatte perioden, virker det som at lærerne har hatt mulighet til å reflektere over egen praksis, og til å planlegge og utføre tiltak for å videreutvikle undervisningen i klasserommet. Jeg vil utdype ytterligere funn rundt lærernes refleksjoner i et senere avsnitt. For at å få best mulig utbytte av en avsatt fokusperiode, er det sentralt for flere lærere at organiseringen tilpasses;

Så lenge det blir tilpasset hvert år med hensyn til sånne store ting som skjer i samfunnet da, så er det ikke i mine fag problematisk i det hele tatt, da synes jeg faktisk det er litt gøy og spennende å måtte tenke på den måten. (Lærer 1)

Vi har tenkt at de temaene passer godt på oppstarten av året- og derfor passet det godt at folkehelse og livsmestring kom først, men andre år, dersom det for eksempel hadde vært valg, så hadde det vært kjempeproblematisk å måtte ha folkehelse og livsmestring først. (Lærer 2)

Sitatene illustrere lærerens refleksjoner rundt hvordan skolens fokusområde må tilpasses det dagsaktuelle for å gjøre undervisningen aktuell for elevene. De viser også at en slik styring av struktur mulig kan skape stramme rammer for undervisningen, og dermed virke mer «påtvunget» en inspirerende.

#### **4) Hvordan har aksjonslæringen virket inn på eksisterende praksis?**

Ved å se på konkrete tiltak som lærerne har gjennomført, blir det tydelig hvordan aksjonslæringen har påvirket eksisterende praksis. Følgende funn viser hvordan lærere har fokusert på klassemiljø og aktiviteter som de mener har passet inn i perioden;

Hver gang man har noe sånn quiz eller sånn som tar litt tid, ikke bare korte aktiviteter, så tenker man ofte at nå har jeg brukt 60 minutter av tid jeg kunne ha undervist i ett eller annet faglig til å leke. Men nå hadde vi faktisk lov til det, rett og slett. Du kan, og du skal gjøre det. (Lærer 1)

Psykisk helsedag med vafler og den type ting som vi ikke har gjort like mye av, kanskje på grunn av Korona de siste årene, det synes jeg har vært fint, og det tror jeg har synliggjort perioden litt mer for elevene. (Lærer 2)

Vi har jobba litt mere gruppeoppgaver enn normalt, litt konkurranseprega, for å forsøke å få litt mere engasjement kanskje, så har nok bytta om mere den vanlige undervisningen til mere gruppearbeid og forsøkt å få trivselsfokus på det. Det er vel det jeg gjorde. Jeg har ikke gjort mye altså, men det er det jeg gjorde. (Lærer 3)

Ut fra lærerne sine sitater, kan det tyde på at det å kunne bruke tid på aktiviteter som fremmer godt klassemiljø, er noe de ser på som verdifullt for elevenes trivsel. En av hensiktene med ny læreplan, er å skulle bruke tid på de tverrfaglige temaene også utover konkrete kompetansemål. Samtlige lærere uttrykker en form for lettelse for at det nå foreligger en aksept på å kunne bruke tid på noe de alltid har vært opplevd som viktig, men som ikke har blitt gitt like mye plass grunnet faglig tematrengsel. Følgende sitat illustrerer dette godt;

Man skal ikke bare legge vekt på kompetansemål, men at det er en del andre ting også da, som er vel så viktig. Du snakker om livsmestring som ett av de tverrfaglige temaer, det blir enda ett skritt bort fra det å skulle pugge boka fra perm til perm. (Lærer 1)

## 5) Spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon

Som illustrert i tidligere avsnitt definerte lærere begrepet livsmestring på forskjellige måter. Noen trekker frem temaet som mål for konkrete kompetansemål, mens andre trekker frem temaet slik det fremstår i overordnet del. Disse funnene illustrerer spenningen Karseth og kolleger (2020) fremhever mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon (s. 32). I den nye læreplanen, skal de tverrfaglige temaene være en del av verdiløftet i overordnet del, men de skal også inngå som kompetansemål i relevante fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Denne spenningen viser seg i svar som;

Skal vi trykke på med at nå er det folkehelse og livsmestring, og det skal skinne gjennom, eller er det de temaene som går i faget og faktisk direkte på kompetansemålene da som skal skinne gjennom, det er jo det som kan være utfordringa. (Lærer 1)

For er det viktigste at de vet at nå er det folkehelse og livsmestring liksom, eller er det viktigst at de vet at nå jobber vi faktisk med hvordan det er å være en del av samfunnet da, eller de begrepene. Det er jo der de tverrfaglige temaene kanskje er mer utfordrende, og hvordan de skal synliggjøres i undervisningen. (Lærer 2)

Sitatene illustrerer også de to måtene Bolstad (2020) mener tverrfaglighet kan oppfattes som; en overordnet pedagogisk tilnærming, eller innhold i fag. Livsmestring som tverrfaglig tema har som formål at elevene skal tilegne seg kompetanse og se sammenhenger i enkelte fag, og på tvers av fag. I den nye læreplanen fremheves det at de tre tverrfaglige temaene skal prege skolehverdagen, og de skal aktualiseres i ulike fag. Temaene skal synliggjøre sammenhengen mellom fagene og «den virkelige verden», og skal bidra til at elevene ikke bare lærer konkrete kompetansemål, men også ser sammenhenger mellom ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Som vi ser av sitatene, opplevde lærerne at det kan være uklart hvordan denne forbindelsen skal synliggjøres i klasserommet.

Goodlad (1979) peker på at en læreplan skal gjennom mange ulike nivåer før den foreligger som elevenes erfaring i klasserommet (s. 60-63). Når begrepet kan defineres på ulike måter, åpnes det for store fortolkningsrom. Muligheter for å skape et rom for felles fortolkning av temaet krever tilrettelegging fra ledelsen. Det at temaet tolkes både som et enkelttema, og som et tema som skal gjennomsyre alt man driver med, er en utfordring som krever felles innsats på en skole, slik at det blir tydelig hva visjonen for dette arbeidet vil være.



### 4.3 Lærernes oppfatning av ledelsens rolle i aksjonslæringsprosessen

Undersøkelsen viser flere funn som belyser lærernes opplevelse av ledelsen i aksjonslæringsprosessen. I overordnet del av læreplanen ligger det føringer for ledelsen arbeid for å sikre et profesjonelt samarbeid ved skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20). Som leder skal man ha legitimitet, samtidig som det presiseres at en leder må ha forståelse for at arbeidshverdagen til lærere inneholder både pedagogiske og andre utfordringer som tar tid (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20).

Ledelsen rolle i en aksjonslæringsprosess kan sammenliknes med lederstil O, som ble presentert i teorikapittelet. Jacobsen (2015) kaller denne lederstilen for demokratisk, og poengterer at denne strategien for ledelse kjennetegnes av delegasjon og deltakelse (s. 165). Funn i undersøkelsen viser at lærerne setter pris på en lederstil hvor de opplever tillit når det gjelder utførelsen og utvikling av egen profesjon. I overordnet del av læreplanen kan vi lese at «god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20). Jacobsen (2015) skriver at for at en leder skal skape endring, må hen sørge for å skape engasjement og motivasjon slik at de ansatte ønsker endringen for sin egen del (s.164). Han mener ledelsen må begrense sin plass og heller legge til rette for at de ansatte utvikler egne løsninger de dermed kan få et eierforhold til (Jacobsen, 2015, s.164). Dette er i tråd med svaret til en av lærerne;

Tillit ja, det som går på at jeg faktisk gjør den jobben jeg har fått beskjed om å gjøre, jeg har anledning til å ta mine pedagogiske valg og ikke fått så mye tredd over hodet, annet at dere sier at dette her skal inn. Og med den tilliten så er det lettere for meg å vise meg tilliten verdig ved å da faktisk prøve å få det inn. (Lærer 1)

Sånn for min del, så tror jeg det fungerer best med at dere har noen felles ting med noen tydelige rammer, men at man får friest mulig spillerom innenfor de rammene. (Lærer 2)

Jacobsen (2015) poengterer også at en lederstil som spiller på synspunktene til de ansatte, vil øke rasjonaliteten i beslutningene som tas i organisasjonen (s.164). De ansatte er de som befinner seg nærmest problemet som bør løses, og som oftest også besitter de beste løsningene på problemet. (Jacobsen, 2015, s. 164). Samtidig viser funn at noen av lærerne stiller seg litt mer kritisk til aksjonslæringsprosessen, noe som illustreres i følgende sitater;

Dere kan godt sette av tid og det kan være en god ting, men så tror jeg at det individuelt vil si hvor villige lærere er til å bryte opp litt de planene de har lagt, den tilpasningen til andre fag for å få det til. Man merker at det er ganske delte meninger om hvor viktige det er, og noen er mer låst i sitt eget løp. (Lærer 1)

Ja, det er jo sånn som ledelsen kan strukturere, det forutsetter jo at læreren er med på det. (Lærer 2)

Selv om en aksjonslæringsprosess er ment å være en demokratisk prosess, er det mest sannsynlig noen som vil være uenige i valgene som tas gjennom hele prosessen. Det å forske på egen praksis er også utfordrende i forhold til maktstrukturer som eksisterer i form av de ulike rollene man innehar i organisasjonen. Det kan oppstå motstand i form av uenighet rundt valg av tema for prosessen, samt metodene som velges gjennom de ulike aksjonene. En aksjonslæringsprosess er også avhengige av de involvertes ønske om å rette blikket innover for å reflektere over egen praksis. Dersom denne kompetansen og viljen er lav vil det være begrenset hvilket utbytte man har av prosessen.

Aksjonslæringen i undersøkelsen min er ikke en ren demokratisk prosess. Det er ledelsen som har bestemt temaet, så legger vi opp til at lærerne utvikler aksjoner for å gjennomføre utviklingsarbeidet. Dette fordrer at lærerne som er involverte finner motivasjon til å planlegge og gjennomføre dette i egen praksis, og at de finner arbeidet relevant. I denne forbindelse kom Lærer 1 med en interessant uttalelse. Hen viser til at det å være nyutdannet kan være en fordel fordi hen er takknemlig for all støtte og føringer. Hen trekker samtidig frem at hen har inntrykk av at andre lærere med litt lengre fartstid, kan oppleve ledelsens føringer mer inngripende og overstyrende;

For meg har det vært støtte og hjelp, men jeg føler også at det har med at jeg er nyutdanna, jeg føler at alle føringer og støtte er veldig fint, kanskje jeg ikke er så rutinert i gamet ennå, og det er jo både en styrke og sikkert en utfordring og. Men sånn for meg, har det vært bare positivt egentlig, hvor jeg kanskje opplever det at andre kan føle det mer inngripende enn jeg gjør det. (Lærer 1)

En aksjonslæringsprosess tar utgangspunkt i et fenomen ved skolens praksis som krever utvikling eller forbedring. Naturen i en aksjonslæringsprosess er at alle involverte reflekterer over egen praksis, og finner tiltak som kan forbedre denne. Tiller (2006) sammenlikner aksjonsforskning og desentralisering, og mener begge kan knyttes til idealet om like muligheter for alle (s.178). Det vil

alltid være ulike oppfatninger blant lærerne rundt hva som er god undervisningspraksis, og hvilke utviklingsområder som bør prioriteres, noe som illustreres i følgende sitat;

For å ta for eksempel de besøkene vi hadde i starten av skoleåret, det er jo bare å observere folk i rommet, så ser du at noen er totalt uenige i at det er riktig foredragsholder ledelsen har fått tak i, så er det noen som mener at dette her var helt på kornet. (Lærer 2)

Dette kan være en svakhet ved å velge aksjonslæring som strategi for skoleutvikling, og det vil være viktig for meg som skoleleder å ta hensyn til. Det vil alltid være ulikt hvor mye prosessen vil påvirke den enkelte lærer. Det kan virke som det å være nyutdannet fører til en større åpenhet for utvikling og refleksjoner rundt egen praksis. Dette kan tyde på at det å løsrive seg fra gamle mønstre og vaner kan være en større utfordring for lærere med lang fartstid. Jacobsen (2015) poengterer at i alle prosesser som innebærer endring vil man oppleve drivkrefter og motkrefter (s. 178), og det er lederens oppgave å motivere de ansatte til endring. Han bruker begrepet «deltakelse» og «indre drivkrefter», og mener lederens rolle er å bruke metoder som fører til at den enkelte får et indre ønske om å utvikle eller endre seg (Jacobsen, 2015, s.172). Skoleledelsen har bestemt den overordna strukturen for aksjonslæringsprosessen, men det er opp til lærerne hvordan de lar denne komme til uttrykk i klasserommet. I hvilken grad de ulike lærerne er åpne for endring, og i hvilken grad de bruker refleksjon over egen praksis som kompetanseheving, vil variere hos den enkelte lærer.

#### **4.4 Elevenes innledende refleksjoner**

På samme måte som jeg undersøkte hvilke tanker og erfaringer lærerne hadde gjort seg rundt ny læreplan og tverrfaglige temaer, ønsket jeg også å utforske elevenes erfaringer med undervisningen rettet mot samme tema. Tronsmo (2020) påpeker at et implementeringsarbeid er en langsiktig prosess, og for å oppnå gode samarbeidsprosesser er det viktig å invitere flest mulig med i prosessen. Hun sier at det er gjennom elevmedvirkning man utvikler det beste for elevene (Tronsmo, 2020). Tiller (1989) understreker at god skoleutvikling skal vises i klasserommet, og at skoleledelsen ansvar er å hele tiden legge forholdene til rette for elevenes læring (s. 19). I de følgende avsnittene tar jeg utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet mitt; hvilke erfaringer har elevene gjort seg som følge av lærernes aksjoner? For å finne svar på dette har jeg intervjuet elever før og etter temaperiode med livsmestring som fokusområde. I studien blir elevene spurt om sine tanker rundt begrepet livsmestring før aksjonslæringen. Ved å analysere svarene fremstår det tre delkategorier; 1) Elevens refleksjoner rundt begrepet livsmestring i undervisningen, 2) Elevenes erfaring med livsmestring i undervisningen, 3) Ønsker for temaperioden. Delkategoriene er utdypet videre under.

## 1) Elevenes refleksjoner rundt begrepet livsmestring

I studien blir elevene spurt om sine tanker rundt begrepet livsmestring før aksjonslæringen. Elevene har fått opplæring i temaet i to år, og i studien min ønsker jeg å se om aksjonslæringsprosessen min fører til endret praksis i klasserommet, og endret opplæring for elevene. Følgende sitater illustrerer elevenes refleksjoner rundt begrepet før igangsatt aksjon;

Det handler vel om å ha det bra inni seg, og å være fornøyd med seg selv og livet. (Elev 1)

Nei, jeg tror det betyr å ha det bra jeg, som person, å ikke ha noen steder i livet der man ikke har det bra da, det går an å forklare det sånn. (Elev 2)

Ja, jeg tenker at du må ha det fint hjemme, du må være snille med alle hjemme og ha noen foreldre som du kan snakke med, så må du jo ha, altså det er masse ulike steder du er på da, du er på skole, du er på trening og så er du hjemme. Du må liksom ha noen personer som du føler deg trygg på da på hver av de stedene, det tror jeg hjelper mye, var det det du mente? (Elev 3)

Tidligere forskning viser hvor utfordrende det kan være å måle i hvilken grad elevene oppfatter at de mestrer egne liv (Brandmo et al., 2021.s. 40). Likesom lærerne, gir elevene ulike definisjoner av begrepet livsmestring. Men vi ser på tendensene i svaret at de gjenspeiler livsmestring slik det fremstilles i overordnet del. Det kan virke som om elevene svarer med det første de tenker på når de blir spurt om begrepet, og da blir det den overordnede trivselen i livet som blir det nærliggende for dem å beskrive. Sælebakke (2018) skriver at de tre tverrfaglige temaene skal forberede barn og unge på utfordringer som vi finner i samfunnet i dag, og som vil øke med årene fremover (s.17). Hun sier videre at det foreligger en spontan oppfattelse av at vi tenker begrepet livsmestring handler om å mestre livet ved å klare seg i medgang og motgang, men hun mener at det ikke er enkelt å definere og avgrense begrepet (Sælebakke, 2018, s. 23). God relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for å kunne undervise i temaet, og hun trekker frem hvor viktig det er at lærere har god relasjonskompetanse for å kunne satse på livsmestring i skolen (Sælebakke, 2018, s. 23). Flere funn i studien min viser at både lærere og elever trekker frem relasjoner som en sentral faktor i undervisningen som omhandler livsmestring.

## 2) Elevenes erfaring med livsmestring i undervisningen

For å undersøke i hvilken grad temaperioden har påvirket elevenes oppfattelse av undervisningen i temaet har jeg spurt elever hvilke erfaringer de har med opplæring i livsmestring før temaperioden;

Ja, det har vært litt i samfunnsfag, hvordan andre land klarer å styre hvordan de fungerer og litt sånn hvordan de mestrer livet borti der, også har vi lært om det i engelsk og, jeg husker ikke helt hva det het, men vi har lært om ganske mye i engelsk. (Elev 1)

Dette svaret illustrerer hvordan eleven strever med å sette ord på hva hen har lært om temaet. Det kan virke som om elevene oppfatter at de må svare med konkret kunnskap, og i ettertid ser jeg at her kunne jeg med fordel ha utformet spørsmålene mine på en måte som kunne ha avdekket elevenes erfaringer med begrepet uten å måtte feste det på konkret kunnskap. To av elevene viser at de har oppfattet undervisningen i temaet på en måte som gir kompetanse i å mestre livet, utover konkret kompetanse knyttet til kompetansemål;

Ja, i hvert fall på tirsdagsøkter i idretten da, der fokuserer vi på hvordan vi skal mestre livet som utøver. Og det er ganske bra. (Elev 2)

Ja, jeg tenker det er naturlig prosess da. Du lærer jo både i barnehagen og ute i samfunnet. For eksempel når du går på butikken så stiller du deg jo i kø, så jeg føler at det er sånne typer ting man lærer overalt. Man ser hva andre gjør også tar man etter de, så jeg vil jo si at det er noe man lærer. (Elev 3)

Ja, jeg har merket sånn etter den nye læreplanen så har vi jobbet litt mer sammen i grupper og gjort litt aktiviteter og sånn da, så hva kan man si, litt mindre faglig. (Elev 3)

Som svarene viser, legger elevene mye forskjellig i begrepet livsmestring. Som tidligere nevnt, trekker Burner og kolleger (2022) frem hvor viktig det er med et metaspråk for konsepter i den nye læreplanen, og mener at det er helt avgjørende for lærerne at de vet hva de gjør, for at dette skal merkes i klasserommene (s.60). Ut fra svarene ser vi at elevene bemerker seg den opplæringen de får i det å lære seg å fungere i et samfunn, og det å ha det bra med seg selv og andre i et klassemiljø. Sitatet som følger, illustrerer at fokuset på læringsmiljø fører til en trygghet for elevene;

Jeg synes det har funket veldig bra fordi jeg har fått nærmere forhold til de i klassen, og da er det litt lettere å ha presentasjoner da eller å bli bedre venn og bli kjent med hverandre og sånn da. (Elev 2)

### 3) Elevenes forventinger og ønsker før aksjonslæringsprosessen

Før igangsatt periode spurte jeg elevene hva de kunne ønske de skulle lære om i løpet av temaperioden. Elevene hadde ulike tanker rundt dette;

Jeg synes kanskje vi bare kunne ha hatt en dag der vi bare fokuserer på livsmestring og lærer om hva det er. Og litt også om den nye læreplanen, det tror jeg hadde vært smart, slik at vi vet litt mer om hva vi står ovenfor. Men jeg synes det er fint sånn som det er nå også, men det hadde vært greit å lære litt om hva det er vi holder på med. (Elev 3)

I dette sitatet blir det tydelig at eleven etterspør at hensikten med undervisningen og temaene som trekker inn, bør kommuniseres bedre. Dette er i tråd med det lærerne trekker frem over. Skal temaet «gli inn» i undervisningen, eller skal det settes tydelig på agendaen? Dette illustrerer også spenningen jeg tidligere har vist til mellom tverrfaglige temaer som konkrete kompetansemål i fagspesifikke fag, og som overordna temaer som skal gjennomsyre all undervisning. Dette tydeliggjøres ytterligere i de følgende sitatene som illustrerer ulike områder elevene tenker at de trenger opplæring i for å kunne «mestre» livet;

Det hadde vært litt gøy å lære om hvordan man betaler skatt for eksempel, og prosessen der man kjøper et hus, sånne ting, litt praktiske ting som vi bruker i livet senere, og litt om arbeidskontrakter, det hadde vært gøy å lære litt mer om det og. (Elev 1)

Alt, egentlig, bare jeg føler ikke at vi vet så veldig mye, man blir snart 18 og det er ett år igjen på videregående og så er det liksom, hva skal man gjøre etter det? Man har liksom alltid hatt en fasit, først barnehagen, så skal du barneskolen videre så har du ungdomskolen, og så antakeligvis videregående etter hvert. Men så blir det, hva skal jeg nå liksom? Så det er jo egentlig alt fra økonomi til psykisk helse. (Elev 2)

Ja, for eksempel hvordan man håndtere depresjoner, og hvordan man takler motgang, det er gøy å lære om. (Elev 1)

Robinson (2014) påpeker at et viktig pedagogisk grep er å knytte klasseromsundervisningen sammen med elevenes øvrige liv (s. 126). Hun mener elever blir mer motiverte dersom undervisningen har en sammenheng mellom deres erfaringer og interesser (Robinson, 2014, s.127). Ved å analysere

elevenes svar ser jeg at de har ulike oppfatninger av begrepet livsmestring, og konkrete ønsker og forslag på hva de har lyst til å lære om under emnet. Dette illustreres i følgende sitater;

Jeg lærer veldig godt av å se andres situasjoner og se hva de gjorde for å komme ut av forskjellige situasjoner sånn. Ja lærer veldig mye om å høre om andres problemer, sånn for meg i hvert fall. (Elev 1)

Det er vel egentlig bare den klassiske åpenheten, jeg tror vel egentlig man bare må snakke om det selv om det er litt, det er jo ikke kjempegøy å snakke om, det er jo ikke kjempegøy å høre på det, men jeg tror jo det bare er sånn man må gjøre det. (Elev 3)

Uthus (2020) har sett på elevmedvirkning i undervisningen, og hennes funn viser at dette oppfatter elevene positivt, og at dette hadde betydning for innsats, trivsel og motivasjon i timen (s. 191). Ved å snakke med elevene på denne måten fikk jeg som skoleleder en interessant opplevelse. Jeg erfarte at disse samtalene var ekstremt relevante for både aksjonslæringsprosessen min, men også for oppgavene mine som skoleleder.

#### **4.5 Hvordan påvirker aksjonslæringsprosessen elevenes opplæring i temaet folkehelse og livsmestring?**

For å få svar på problemstillingen min ble det sentralt å finne ut hvordan elevene erfarte aksjonslæringen. Samlet sett tyder resultatene på at elevene er tilfredse med gjennomføringen av temaperioden, og flere trekker frem de konkrete fokusdagene og hvordan det har styrket det psykososiale miljø på skolen;

Vi har liksom delt inn skoleåret i tre forskjellige perioder, og i de periodene så tenker vi på forskjellige temaer da, og nå har vi hatt om livsmestring, jeg synes det har vært veldig koselig jeg. (Elev 2)

Ja, sammenlikna med en vanlig skoleperiode der det ikke er noen spesielle happenings og sånn, så er jeg mye mere fan av, hva heter det, sånne trivselsperioder kan man si, jeg vet ikke hva man skal si, men en føler en kommer litt nærmere på både lærere og elever, så det blir litt bedre sånn bånd med dem, så jeg synes det har vært veldig bra. (Elev 3)

Disse sitatene illustrerer elevenes opplevelse og vektlegging av kos og trivsel. Det er tydelig at dette er noe elevene setter pris på, og de opplever at resultatet er bedre relasjoner både med medelever og lærere. Dette illustreres ytterligere i følgende sitater som beskriver to av elevenes erfaringer med vaffeldagen vi arrangerte som en avslutning på temaperioden;

Også var det jo den vaffeldagen, det med den sosiale dagen var bra, for psykisk helse handler jo om at alle får vært sammen og gjort noe sammen. (Elev 1)

Vi hadde en vaffeldag, det var veldig koselig, og så hadde vi en sånn rosa dag. En morsom ting, sånne sosiale greier som jeg synes er bra, man må ha noen sånne iblant. (Elev 3)

I forlengelse av dette blir også dagen da vi hadde besøk av fenriken fra kompani Lauritzen trukket frem av flere som en vellykket aktivitet;

Jeg synes det var gøy, det var ikke det jeg hadde tenkt, jeg tenkte det kom en idrettsutøver eller noe sånt, men jeg tenkte ikke at det var han, men det var jo veldig gøy. (Elev 1)

Jeg synes det er ganske morsomt når det kommer sånne folk og snakker, sånn som han fenriken, det er kult. (Elev 2)

Disse sitatene kan være med på å forsterke lærernes svar når de trekker frem utfordringer ved implementering av ny læreplan grunnet liten skole og lite fagmiljø. Her ser vi at elevene også setter pris på besøk og inspirasjon fra personer som de ikke møter i klasserommet hver dag. Det kan hende dette besøket var særs vellykket grunnet personen vi hadde fått tak i, men det er likevel nyttig å legge merke til at både lærere og elever oppfatter eksterne besøk som inspirerende i skolehverdagen.

Når det gjelder hvordan de oppfattet undervisningen i temaet, og hva de har lært, er det noen av eleven som synes det er litt vanskelig å svare konkret på dette;

Ja, det var vel mest å lære litt om sånn praktiske ting, på en måte hva som hjelper deg, hva skal jeg si å leve? Mestre livet da. Det har vært litt mindre enn forventet, men vi har hatt det. (Elev 1)

Nei, kanskje ikke noe sånt spesielt, tenkte kanskje at vi skulle legge litt mere merke til det, det var kanskje det eneste, men ikke noe mer spesifikt enn det. (Elev 2)



Ut fra elevenes svar er det tydelig å se at de ikke sitter igjen med en klar oppfatning av nøyaktig hva de har lært. Gjennom aksjonslæringsprosessen har lærerne gjennomført ulike tiltak i klasserommet for å styrke undervisningen i temaet folkehelse og livsmestring. En av lærerne som var med i studien min fortalte at hen hadde fokusert på å finne tekster i undervisningen som kunne danne grunnlag for gode diskusjoner rundt psykisk helse. Dette kan være noe elevene ikke oppfatter som undervisning innenfor temaet, og derfor ikke trekker dette frem som en del av opplæring innenfor temaet. To av elevene fremhever at de nok har fått opplæring i temaet, men at det kan være vanskelig å definere nøyaktig hva de har lært;

Ja, vi har vel hatt det i ganske mange fag, ja, vi har jo snakket litt om, hva er det vi har snakket om egentlig? Det er vanskelig å huske nå. Det har gått litt periodevis, men vi har vel snakket om, ah, nå står det stille for meg. Det har vært skjult inn i undervisningen kan man si da. Ikke skjult da, men flettet inn sånn man ikke legger så godt merke til det. (Elev 1)

Egentlig ikke, altså hvis det er sånn at det glidd inn, så tenker jo jeg at det er det beste fordi at hvis det glir inn, så går det kanskje litt mer inn i hodene våre uten at man merker det, og jeg tror kanskje at det egentlig er bedre, så lenge det glir inn så tror jeg egentlig, sånn for min del i hvert fall, så er det det beste. (Elev 2)

De tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring innenfor bestemte fag, men de skal også gjenspeile skolens helhetlige virksomhet. Særlig det siste svaret illustrerer det jeg tidligere har nevnt, spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon (Karseth et al., 2020, s.32). Det tverrfaglige temaet livsmestring er på den ene siden innhold som skal inn i alle fag for å oppnå det overordna målet i formålsparagrafen, samtidig som det skal inn som konkrete kompetansemål i relevante fag. Svarene til elevene gjenspeiler lærernes refleksjoner. Skal man sette livsmestring som et tydelig tema for undervisningen, eller skal det «snikes» inn gjennom strategiske aktiviteter og tiltak i praksis? For å avslutte dette avsnittet vil jeg presentere følgende sitat som illustrerer elevenes refleksjoner rundt hva de har lært i løpet av temaperioden;

Ja, det har faktisk hjulpet litt, jeg har begynt å re opp senga. Jeg drar meg gjennom dagen, så kommer jeg hjem, så er det redd opp og fint, og søvn har jeg begynt å fokusere litt mer på. (Elev 1)

Ja, jeg har fått bedre fokus på å ta vare på kroppen min, restitusjon spesielt, og med tanke på å spise, så har jeg prøvd å være litt bedre på det også da, og spise etter trening, før trening, og få i seg litt næring. Jeg har begynt å lage litt mere mat selv, så jeg er jo blitt bedre på å mestre livet der da kan man si. (Elev 2)

Hmm, ja kanskje sånn, etter man har lært om det da så er det kanskje sånn at man ikke må la folk være utenfor blant annet, kanskje en fyr jeg ser er alene om vi være med oss i friminuttet for eksempel, litt sånne småting for å hjelpe klassemiljøet. (Elev 3)

Det kan virke som det er lettere for elevene å snakke om erfaringer de har gjort seg som passer inn i egen hverdag. Dette gjenspeiler Robinsons (2014) påstand om at elever blir mer motiverte dersom undervisningen har en sammenheng mellom egne erfaringer og interesser (s.127). Dette er også i tråd med Sælebakkens (2020) teori som mener at elever definerer livsmestring som en spontan oppfattelse av det å ha det bra (s.24). Funnene mine kan også sammenliknes med funn i rapporten til Brandmo og kolleger (2021). De presenterer et målingsverktøy relatert til temaet folkehelse og livsmestring som sier at; «et barometer på livsmestring er hvordan livet oppleves av den enkelte elev til enhver tid» (Brandmo et al., 2021, s. 40).

#### **4.6 Hvordan oppfatter lærerne aksjonslæring som strategi for å videreutvikle egen praksis?**

Målet med studien er å undersøke hvordan en aksjonslæring kan påvirke praktiseringen av et av de tverrfaglige temaene i overordnet del av ny læreplan. I sammenheng med dette arbeidet ønsket jeg også å finne ut av hvordan lærerne oppfatter aksjonslæring som strategi for å styrke egen praksis. Funnene vil bli delt inn i delkategorier ut fra følgende temaer; 1) Refleksjoner, 2) Mulighet for å påvirke egen praksis, 3) Motstand i aksjonslæringsprosessen, 4) Evaluering i aksjonslæringsprosessen. Delkategoriene utdypes videre.

##### **1) Refleksjon**

To av lærerne trekker frem refleksjon som et sentralt resultat av aksjonslæringen. Refleksjon over egen praksis er naturen i et aksjonsforskningsprosjekt, og formålet med denne strategien er at refleksjonen skal føre til forbedring av praksisen. Lindseth (2020) bruker begrepet praksisnær, refleksiv forskning, og sier at det er sentralt at aktørene i en slik prosess har utviklet evnen til å kunne reflektere over egen praksis; «It is therefore important that practitioners develop necessary competence to actively reflect on their practical knowledge» (s. 75).

Følgende sitater beskriver erfaringer to av lærerne har gjort seg, og illustrerer at prosessen har satt i gang refleksjoner over egen praksis;

Ja, kanskje dette prosjektet hjelper oss med å faktisk ta det taket og reflektere litt mer. (Lærer 2)

Ja, så er det jo klart at alt man belyser og vier tid til vil jo sette noen tankespor for lærerne også.. da tvinger du den refleksjonen frem da. (Lærer 3)

Begrepet refleksjon blir trukket frem av flere av teoretikerne jeg har brukt i studien. Bjørnsrud og Stenshorne (2021) påpeker at den som leder et forskningsprosjekt må legge til rette for at alle involverte er komfortable med å drive refleksiv vurdering av egen praksis, og at disse refleksjonen bør føre til forbedring av praksisen (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). Dette er i tråd med det Aas (2013) sier om at refleksjon og refleksive samtaler i lærerkollegiet er det mest hensiktsmessige for å drive selvutvikling og profesjonell læring (s.31). Tiller (2006) på sin side, sier at refleksjonene er det viktigste leddet mellom tidligere praksis, og ny fremtidig praksis (s.47). Som funnene viser, kan det virke som aksjonslæringsprosessen har fungert som et «rom» for lærerne hvor de har fått mulighet til å reflektere over egen praksis.

## **2) Mulighet for å påvirke egen praksis**

I den gjennomførte aksjonslæringen var det lagt opp til at lærerne skulle planlegge, og gjennomføre tiltak i egen undervisning for å styrke praktiseringen av livsmestring. Noen av lærerne peker på det positive med arbeidsstrategien, og legger vekt på at det har vært fint å få muligheten til å komme med innspill og selv kunne bidra i prosessen;

Jeg synes det har vært et fint samspill, og muligheten for å kunne bidra er jo der, og så er det jo opp til oss og ta den da. (Lærer 1)

To av lærerne jeg har intervjuet påpeker at en slik strategi krever deltakelse fra alle aktører, og påpeker at dette fordrer engasjement blant lærere. Vi har jobbet mye med implementering av ny læreplan, og det kan eksistere en form for «trøtthet» rundt utviklingsarbeid som igjen skal ta for seg et element som antakeligvis noen av lærerne ikke føler de har et behov for å skulle sette søkelys på enda en gang. Dette kan være bakgrunnen for følgende utsagn;

Ja, i den grad vi har hatt noe å komme med. For det er jo alltid problemet når man åpner opp for dialog, at hvis den parten du ber om innspill fra ikke ber om så mye da, eller det ikke interesserer så mye, så er det kanskje vanskeligere for dere å faktisk få til det samspillet- uten at det bare blir føringer da. (Lærer 2)

Sitatet illustrerer en sentral faktor som vil være avgjørende for aksjonslæringen, og for ethvert utviklingsarbeid. Dersom aktørene i prosessen finner det meningsløst, og ikke ser verdien av temaet som skal forbedres vil det være vanskelig å drive prosessen fremover. Senge (2004) trekker frem det å ha en felles visjon som alle arbeider mot som en viktig disiplin i enhver organisasjon. Han påpeker at en felles visjon skal gjenspeile felles forestillinger om fremtiden, og at arbeidet er avhengig av ekte innsatsvilje, snarere enn forpliktelse og lydighet (Senge, 2004, s.15).

Aksjonslæring er en strategi hvor de som skal utvikle praksis bør bestemme innholdet i aksjonen/e. Et av målene ved å velge aksjonslæring som strategi er å unngå det som Bjørnsrud (2015) kaller «top-down» ledelse (s. 13). Temaet i aksjonslæringen som er utført i denne studien er bestemt på forhånd, så det kan være mulighet for at ikke alle involverte er enige i utgangspunktet for prosessen. Ulvik (2022) presiserer også på at det kan være vanskelig å forske på og forbedre en praksis som ennå ikke er etablert (s. 119). Hun påpeker samtidig at for erfarne lærere kan aksjonslæring virke som en påtvunget form for utvikling, og mener det er viktig at læreren selv får bestemme om dette er en strategi de ønsker å bruke når de skal utvikle egen praksis (Ulvik, 2022, s.119). Burner og kolleger (2022) viser også til funn i sin rapport som viser at noen av lærerne ser på ny læreplan som en tvangstrøye, mens andre oppfatter det som en mulighet til å utvikle seg selv (s. 60). I neste avsnitt ser jeg nærmere på funn som avdekker ytterligere motstand i aksjonslæringsprosessen.

### **3) Motstand i aksjonslæringsprosessen**

I svarene kommer det frem at to av lærerne ikke var positivt innstilt til aksjonslæringen som ble presentert i oppstarten av skoleåret. Motkrefter kjemper ofte for å beholde stabilitet. Tronsmo (2021) skriver i sin artikkel at det nye læreplanarbeidet legger opp til større grad av felles samarbeid mellom lærere, men mener dette ikke i seg selv kan garantere bedre praksis. Hun mener det nye kravet om faglig felleskap kan forsterke skolens praksis rundt det å videreutvikle skolens formål (Tronsmo, 2021). Men hun poengterer også at lærerens profesjonskultur i stor grad er individorientert fordi læreren arbeider bak lukkede dører i klasserommet, og hun sier videre at lærere «har i stor grad vært alene med sine elever, sine fag og sine vurderinger» (Tronsmo, 2021).

Det eneste er at du kanskje ikke nødvendigvis faller naturlig å ha progresjon i de overordna temaene der det er naturlig å ha progresjon i pensum ting jeg har lagt opp. (Lærer 1)

Jeg må si at min første sånn umiddelbare reaksjon var litt negativt, det var liksom litt sånn, det var ikke det jeg skulle gjøre, det passet ikke i min plan liksom, men så snudde jeg det som jeg kunne gjøre, og som egentlig passet kjempefint. (Lærer 2)

Sitatene ovenfor viser tendenser til motstand mot aksjonslæringsprosessen. Motstand er en naturlig del av utviklingsarbeid. Jacobsen (2018) utdyper at man må ta hensyn til at aktørene i en organisasjoner er mennesker, og man må ha forståelse for hvordan et utviklingsarbeid kan påvirke enkeltmennesket (s.130). Han nevner flere faktorer som kan bidra til motstand; faglig uenighet, frykt for det ukjente, tap av identitet, ekstraarbeid, sosiale relasjoner og endrede maktforhold (Jacobsen, 2018, s. 137). Sitatene ovenfor gir et innblikk i noe av motstanden jeg opplevde gjennom aksjonslæringen jeg har utført på egen skole. Det har også forekommet uformell prat om prosessen i ulike situasjoner i skolehverdagen. For å forsøke å oppsummere tendensene så virker det som om mange av lærerne reagerte på at det skulle ligge en fast struktur på når de tverrfaglige temaene skulle ha fokus. Det virket som om noen var uenige med selve det å «binde» opp temaene i faste perioder, og noen var uenige i selve tidspunktet for periodene. Som tidligere nevnt hadde mange allerede laget årsplaner og så på dette arbeidet som unødvendig og oppfattet det nok som ekstraarbeid. Planen om strukturering av året ble introdusert i planleggingsfasen av oppstarten av nytt skoleår. Dette er en hektisk periode, så i ettertid ser jeg at det hadde vært gunstig å forberede lærerne på et tidligere tidspunkt. Før planlegging av neste skoleår vil vi evaluere dette året og måten vi jobbet på med de tverrfaglige temaene sammen med lærerne, og hvis vi får mulighet, også elevene. For å legge til rette for utviklingsarbeid er det et mål at de involverte kjenner på eierskap, medvirkning og faglig autonomi i forhold til temaet for arbeidet.

Postholm (2014) mener skoleutvikling må basere seg på god kommunikasjon blant alle aktører, slik at man blir enige om felles mål, og også om hvordan disse målene skal nås (s.25). Her blir det sentralt å forankre utviklingsarbeidet som fører til at alle involverte ser nytten av arbeidet. Det kan være et utfordrende mål, men for en leder av et utviklingsarbeid blir tilrettelegging av arbeidet helt avgjørende i forhold til å oppnå ønskede resultater. Jeg avslutter dette avsnittet med et sitat fra en forelesning med Halvor Bjørnsrud når han skulle beskrive utfordringer ved å lede et utviklingsarbeid; man må prøve å sørge for at alle svømmer i samme retning, men heller tillate at man svømmer i ulikt tempo (H. Bjørnsrud, personlig kommunikasjon, januar 2020).

#### 4) Evaluering i aksjonslæringsprosessen

Et vesentlig moment innenfor lærernes forståelse av aksjonslæring er måten de vektlegger evaluering i prosessen. Flere funn viser at lærerne ser på evaluering som en viktig faktor ved utviklingsarbeid;

Og det tror jeg gjør at det blir lettere å utføre den aksjonsbaserte greia som du sa da, hvis man hele tida er god på det å evaluere. (Lærer 1)

Ja, så du kan jo si at neste del av jobben dere må gjøre for at vi skal fortsett med arbeidet, er nettopp det, og faktisk høre på, ta en god evaluering på hvordan dette her har fungert, og lytte til tilbakemeldingene og faktisk prøve å ta tak i akkurat de tilbakemeldingene som blir sagt. (Lærer 2)

Av sitatene ovenfor er det tydelig at lærerne ønsker en trygghet om at det finnes rom for at de blir hørt når man skal evaluere utviklingsarbeidet som blir satt i gang på skolen. De poengterer at det er viktig at ledelsen lytter til tilbakemeldingene de får fra lærerne. Dette elementet finner vi også i modellen til Olsen og Wølner (2017) når de bruker to sykluser for å beskrive aksjonslæring, og mener en aksjonslæringsprosess kan bestå av en av disse, eller begge to som påfølger hverandre (s.109). Syklus én består i å innhente informasjon om det aktuelle saksområde, planlegge og gjennomføre intervensjonene, og analysere erfaringer og resultat. Deretter avslutter man, eller man går videre til neste syklus som innebærer å revidere det opprinnelige opplegget for å gjennomføre intervensjonen på nytt (Olsen & Wølner, 2017, s. 109).

Mange av informantene poengterer at det er viktig for dem at ledelsen analyserer erfaringer sammen med dem, og planlegger videre tiltak basert på en felles vurdering. I teoridelen min har jeg sammenliknet aksjonslæring med den hermeneutiske sirkel, og tanken bak dette er at ny kunnskap bygger på erfart kunnskap. Som vi ser, er det avgjørende for en aksjonslæringsprosess å evaluere igangsatte aksjoner, og ofte utløser denne revisjonen nye aksjoner. Slik kan en aksjonslæringsprosess sammenliknes med en spiral der en aksjon avløses av evaluering, og ved behov, en ny aksjon.

## 5 Konklusjon og veien videre

Studiens hensikt har vært å undersøke følgende problemstilling; «*Hvordan kan skoleledere bruke aksjonslæring som strategi for å videreutvikle skolens praktisering av det tverrfaglige temaet livsmestring?*».

Det er brukt mye tid på forberedelsesarbeid og implementeringsarbeid av ny lærerplan, men i denne studien rettes oppmerksomheten mot praksisen av læreplanen i dag. Ny læreplan har vært i bruk i tre år, men kan vi si oss ferdige med implementeringsprosessen? Har læreplanene landet i praksisen i klasserommet? I overordnet del legges det vekt på utvikling av et profesjonsfelleskap hvor skolens ansatte skal videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Som en del av ledergruppen på skolen har jeg oppfattet at noen av lærerne er usikre på egen praksis av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del, og spesielt folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av dette har jeg satt i gang en aksjonslæringsprosess for å støtte lærerne i å videreutvikle egen undervisningspraksis i temaet livsmestring.

Formålet med studien har vært å undersøke i hvilken grad aksjonslæringsprosessen har bidratt til å påvirke praktiseringen av temaet på skolen, og å undersøke i hvilken grad en aksjonslæringsprosess fungerte som strategi i denne sammenheng. Med utgangspunkt i intervjuer med fire lærere og tre elever har jeg undersøkt hvordan lærere og elever oppfatter praksisen av temaet før og etter aksjonslæringen. Design av studien og utvalgsstørrelsen i studien begrenset mulighet til å overføre funnene til andre skolekontekster. Alle lærerne på skolen var med på aksjonslæringsprosessen, så derfor har det vært mulig å danne et inntrykk av hvordan temaet folkehelse og livsmestring ble praktisert både før og etter prosessen på hele skolen. En sammenlikning av studiens funn med pågående forskning, vil gi indikasjoner på om det foreligger samme resultater i andre forskningsprosjekter, og dermed øke studiens overførbarhet. Ved å se på funn knyttet til aksjonslæring som strategi for skoleutvikling vil det være mulig å vurdere om strategien er gunstig for liknende utviklingsarbeid i fremtiden.

Aksjonslæringen i studien utgjør den første av tre temaperioder for de tre tverrfaglige temaene i overordnet del. Vi vil evaluere prosessen og bruke resultatene som utgangspunkt for neste års planlegging av de tre tverrfaglige temaene i skolens årshjul. På denne måten er studiens overførbarhet sentral på skolen vår, og i vårt profesjonsfelleskap.

I lys av teorien til Brett (2017), vil lesernes møte med studien også avgjøre dens overførbarhet. Dersom funnene er gjenkjennbare, eller metodene som er brukt oppfattes som gunstige i liknende sammenhenger, kan også dette ses på som at studien har overførbarhet utover det lokale arbeidet som er gjort på skolen.

Når det gjelder lærernes oppfattelse av arbeidet rundt iverksettingen av ny læreplan, viste funn fra den gjennomførte studien og funn fra den pågående forskningen at det å sette av nok tid og ressurser var viktige faktorer for å utvikle god praksis (Burner et. al, 2022, s. 4). Andre felles funn viste at det kan være utfordrende med liten skole og et lite profesjonsfelleskap. Alle informantene i studien la vekt på ledelsens rolle som pådrivere i arbeidet for å sikre god iverksetting og praktisering. Pågående forskning viser at en «bottom-down» ledelse rundt arbeidet med implementering av ny lærerplan oppleves som lite gunstig (Burner et. al, 2022, s. 61). Dette samsvarer med studiens funn hvor flere av lærerne trakk frem hvor viktig det er med tillit fra ledelsen i sitt eget pedagogiske utviklingsarbeid.

Jeg tydeliggjorde problemstillingen min med følgende forskningsspørsmål;

- 1. Hvordan kan en aksjonslæringsprosess påvirke lærernes praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i egen undervisning?*
- 2. Hvordan kan en aksjonslæringsprosess påvirke elevenes opplæring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*
- 3. Hvordan oppfatter lærerne aksjonslæring som strategi for å videreutvikle egen praksis?*

Til tross for at ny læreplan har vært praktisert i tre år, uttrykte samtlige av lærerne at det har vært nyttig med en periode hvor fokuset har vært på ett av de tverrfaglige temaene. Funn viser at strukturen og aksjonslæringen har ført til økt bevissthet og nye refleksjoner rundt både temaet og egen praksis. Det å få en trygghet og en legitimitet i undervisningsopplegg knyttet til livsmestring, understrekte lærerne som en sentral effekt av aksjonslæringen. De påpekte samtidig at det har vært nyttig å ha avsatt tid og rom til å utvikle aktiviteter og undervisningsopplegg i temaet.

Samtlige lærerne trakk frem den eksterne foredragsholderen i starten av perioden som positivt og inspirerende. Med tanke på at to av lærerne trakk fram utfordringer i iverksettelsesarbeidet av ny læreplan grunnet lite profesjonsfelleskap, var dette et funn som også belyser behovet for eksterne innspill i utviklingsarbeid på skolen. Dette er tråd med funn i rapporten til Burner og kolleger (2022)



hvor de viser hvordan det å føle seg alene og mangle andre lærere å danne fagsamarbeid med, er en praktisk faktor som har hemmet implementeringsarbeidet med ny lærerplan (s. 59).

Når det gjelder det å strukturere året i fokusperioder, viste funn at noen av lærerne var skeptiske til dette. Årsakene var at mange allerede hadde laget undervisningsplan for store deler av året, og at de var usikre på om det overordna temaet ville passe inn i egen plan.

Generelt i utviklingsarbeid, og spesielt i aksjonslæring, er evalueringsprosessen en sentral del av arbeidet (Bjørnsrud & Stenshorne, 2021). I en aksjonslæring skal iverksatte tiltak evalueres, for å se om tiltakene kan avsluttes, eller om de utløser nye tiltak. Funn i studien viser at dette var viktig for lærerne, og at de sammen med ledelsen ønsker å evaluere ulike strategier for utviklingsarbeid. Dette ser de på som viktig tiltak for å øke tilliten i arbeidsforholdet og sikre større eierskap til utviklingsarbeid som blir gjennomført på skolen.

Elevene som er intervjuet i studien uttrykte også at de har sett nytte av en slik periode, men samtidig hadde de trodd de skulle merke det mer i undervisningen. Alle elevene trakk frem de sosiale dagene som vellykkede, og sa samtidig at de ønsket seg mer av slike opplegg. De forklarte videre at miljøet i klassen og relasjonene til lærerne styrkes på slike dager. Intensjonen med livsmestring i overordnet del er blant annet å sørge for utvikling av god psykisk helse samt utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På bakgrunn av disse funnene kan det virke som aksjonslæringen har styrket praksis innenfor områder som gir utslag i bedre trivsel og sosial tilhørighet.

Intensjonen med tverrfaglige temaer i fagfornyelsen, er at det skal skapes en sammenheng mellom overordnet del og den fagspesifikke delen (Karseth et al., 2020). Samtlige informanter ga uttrykk for at det er enklere å forklare temaet i fag hvor det foreligger konkrete kompetansemål. Samtidig viste studien at både lærere og elever tolker begrepet ulikt, og at det spesielt er i spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon det fremstår ulike oppfattelser av begrepet. Dette belyser at det fortsatt er et behov for å skape en felles forståelse av begrepet, og hvordan det skal integreres som et tverrfaglig tema, ikke bare konkrete kompetansemål. Ledelsen må fortsette å sette av tid til videre arbeid som sikrer en felles forståelse av temaet.

Iverksettelsen av ny læreplan er godt i gang, men fremdeles er det viktig med evaluering og støtte i arbeidet for å sikre best mulig praksis i klasserommet. Det tar tid før visjonene og ideene bak utformingen av ny læreplan kan gjenspeiles i elevenes opplæring i klasserommet. Gunnulfsen og kolleger (2022) viser til funn i sin rapport som viser at profesjonsfelleskapet er viktig for å utvikle felles forståelse for begreper, og at sentrale begreper i læreplanen ennå ikke har «landet» i skolens praksis (s. 121). Det vil være relevant å følge med på gjennomføringen av de to neste fokusperiodene vi skal gjennomføre på skolen, og bruke resultatene av denne studien til å justere og styrke fortsettelsen av arbeidet med tverrfaglige temaer.

Videre vil det være av relevans å fortsette å evaluere iverksettingen av ny læreplan. På bakgrunn av ulike oppfatninger av begrepet, og spenninger mellom temaet i overordnet del og i fagspesifikke fag, hadde det vært interessant å undersøke hvordan dette blir gjort i lærerutdanningen. For å finne svar på om den ideelle læreplan er den erfarte læreplanen elevene oppfatter i klasserommet, vil det videre være interessant å undersøke elevens kunnskap om temaet i de kommende årene. Har ny læreplan ført til at elevene i skolen oppnår den kompetansen de trenger for å holde tritt med samfunnets utvikling og behovene som viser seg i fremtiden?

Avslutningsvis vil jeg reflektere over hva gjennomføringen av aksjonslæringsprosessen har betydd for meg som leder. Sammen med resten av ledergruppen var aksjonslæringsprosessen godt planlagt, men jeg opplevde at lærerne med fordel kunne ha vært trukket inn tidligere i prosessen. Det å skulle ha ansvaret for iverksettelsen av ny læreplan er et stort og omfangsrikt arbeid, og det å utvikle en praksis som ennå ikke er ferdig etablert kan by på flere utfordringer. Studien har gitt meg som skoleleder nyttige innblikk i både lærere og elevers refleksjoner rundt folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i egen praksis, og hvilke erfaringer de sitter igjen med etter gjennomført aksjonslæringsprosess. Dette er informasjon jeg tar med meg i videre arbeid med å tilrettelegge for skolens videre praktisering av den nye læreplanen.

Til slutt vil jeg trekke frem intervjuene med elevene som svært verdifulle og inspirerende for videre arbeid. Som skoleleder har jeg gjennom denne studien erfart hvor lærerikt det kan være å involvere elever i skolen utviklingsarbeid. Dette er noe jeg ønsker å utforske mer i min rolle som skoleleder, og vil strebe etter det Tiller (1989) beskriver som god skoleledelse, der han poengterer at god skoleledelse bør kunne reflekteres i klasserommet og for elevene (s. 19).

## Referanser/ litteraturliste

- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker – Om bra arbeid for grepa damer* (doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Aas, M. (2020). *Ledelse av skoleutvikling* (utg. 2.). Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole - Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). Introduksjon. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur* (s. 11 – 22). Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Bolstad, B. (2020). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor? *FIKS - Universitetet i Oslo*. Hentet fra [https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-modertekst\\_kunnskapsbasen\\_hva\\_hvorfor\\_endelig.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-modertekst_kunnskapsbasen_hva_hvorfor_endelig.pdf)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006, 21. juli). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burner, T., Alvestad K.C., Brazier, E., Gustavsen, T.S, Kacerja, S., Ruud., L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2022). *Evaluering av Fagfornyelsen Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag*. EvaFag2025 delrapport 1. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Carr, W. og S. Kemmis, (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Colbjørnsen, T. & Gunnulfsen, A. E. (2021, 4. september). Fagfornyelsen som puslespill– kronikk i skolelederforbundet. <https://www.skolelederforbundet.no/fagfornyelsen-som-puslespill/>
- Dale, E.L., (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Egeberg, G., Bjørnsrud, H & Stenshorne, E. (Samtale). (2021). *Drøftelse av aksjonsforskning og aksjonslæring som metoder til skoleutvikling* [Audiopodkast]. <https://poddtoppen.se/podcast/1571122097/usn-pfdk/droftelse-av-aksjonsforskning-og-aksjonslaering-som-metoder-til-skoleutvikling>

- Engelsen, B.U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeiere i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I L.E. Dale (Red.), *Lærerplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-109). Universitetsforlaget.
- Formålet med opplæringa (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode- grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gunnulfsen, A.E., Jensen, R., Hall, J., Abrahamsen, H.N., Kleveland, H. & Olsen, R.V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. EVA2020 Rapport 5. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Helsedirektoratet. (2017a). Betydningen av psykisk helse i skolen. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Hersted, L., & McNamee, S. (2021). Aksjonsforskning som sosial konstruksjon. I D. Von Heimburg, & O. Ness (red.), *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og lokalsamfunn* (s. 141-155). Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 1, s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1> Lisens: CC-BY 4.0.
- Hjardemaal, F. & Kleven, T. A. (2020). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (Bergen). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm AS
- Jacobsen, D.I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020 rapport 1. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

- Karseth, B., Kvamme, O.A., & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. EVA2020 rapport 4. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kemmis, S. (2009) *Action research as a practice-based practice*, *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- KORUS Sør. (u.å.). *Velkommen til KORUS Sør*. Hentet 25. mai 2023 fra <https://korus.no/sor>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 4, s. 75–101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornying av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Møller, G, Bergsgard, N. A., Salvesen, G.S., & Burner, T. (2023): *Evaluering av Fagfornyelsen Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen*, (EvaFag 2025, Arbeidspakke 2, Delrapport nr. 1). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3058284>
- Nilsen, B.S., & Grøterud, M. (1989). Ledelse for skoleutvikling. I T. Tiller (Red.), *Ledelse i en skole i utvikling* (s. 136-153). Tano AS.
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). *Personverntjenester*. Norsk senter for forskningsdata (NSD). <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/vurdering-av-innsendte-meldeskjema/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, K.R, & Wølner, T.A (2017). *Lesson study og læreres læring*. Gyldendal Akademisk.
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. B. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. EVA2020 Rapport 2. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Oslo. Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014) *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm AS.
- Schwencke, E. (2020). Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 2, s. 55–80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch2> Lisens: CC-BY 4.0
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin- kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skole? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63 - 82). Gyldendal Akademisk.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa, (red.), *Master i Norsk, Metodeboka 2* (s.68-88). Universitetsforlaget.
- Stjernstrøm, E. (2016). Undervisning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener - en innføring* (s. 166-185). Cappelen Damm.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, T. (1989) Ledelse- for en skole i utvikling. I T. Tiller (red.), *Ledelse i en skole i utvikling* (s.15-25). Tano A.S.
- Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Tronsmo, E. (2021,18. februar) *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareplanen-og-profesjonsfellesskapet/>
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning- gjennomføring og dokumentasjon. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis* (s. 107- 121). Fagbokforlaget.
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (6), s. 191–206.  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2242/4939#RF37>

## Vedlegg 1. Oversikt over aksjonene i aksjonslæringsprosessen:

HVA	HVORDAN	NÅR
Alle lærere evaluerer sin egen praksis i forhold til implementeringen av de tre tverrfaglige temaene i ny lærerplan	Fellesmøte med alle lærere, Individuelle svar sendes til leder	Mai 2022
Gjennomgang av innsendte svar	Skolen ledelse går gjennom innsendte svar	Mai 2022
Planlegging av neste års arbeid med de tverrfaglige temaene	Skolens ledelse deler neste skoleår inn i tre perioder hvor de tre tverrfaglige temaene skal være et overordnet fokusområde	Juni 2022
Presentasjon av temaperiodene. Informere om at dette blir iverksatt grunnet tilbakemeldingene vi fikk i vår. Forklare at dette er et prøveprosjekt for å støtte lærere i arbeidet med tverrfaglige temaene i læreplanen. Informasjon om aksjonslæringen	Fellesmøte med lærere og ledelse. Presentasjon av aksjonslæringsprosjektet med PowerPoint.	10. august
1.del av aksjonslæringen. Oppstart aksjonslæringsprosessen. Foredrag: «livsmestring på timeplanen». Individuell oppgave	Kick off: fagperson holder foredrag for alle ansatte. Felles lunsj Individuelt arbeid i etterkant.	10. august
2. del av aksjonslæringen Presentasjon av arbeid som skal gjøres i grupper på trinn	Felles samling med ledelse og lærere. Alle grupper utarbeider en plan for den forestående perioden.	11. august
3. del av aksjonslæringen. Ferdigstilling av temauke	Oppsummering og erfaringsdeling i plenum Alle må fylle ut et tildelt skjema som skal inneholde konkrete opplegg, og til slutt evaluering.	
Gjennomføring av intervjuer		Uke 34
4. del av aksjonslæringen Gjennomføring av temaperiode	Lærere utfører planlagte aktiviteter i klasserommene	Uke 34 – 42
5. del av aksjonslæringen. Lærere presenterer det de har jobbet med i perioden	Fellesmøte med lærere og ledelse, trinngruppene oppsummerer hva de har gjort i temaperioden. Dette skrives også ned- og leveres inn (individuelt).	Uke 43
Gjennomføre intervjuer		Uke 43-44
Evaluering av temaperioden	Ledelsen oppsummerer inntrykk de sitter igjen med etter perioden- vi ser på innsendte svar	
Oppstart ny temaperiode: Demokrati og medborgerskap	Kick-off: Fagperson holder foredrag for alle ansatte	Uke 43

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv til elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Livsmestring i praksis”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne tiltak for å styrke innføringen av det tverrfaglige temaet livsmestring i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å finne ut av i hvilken støtte lærer har fått fra ledelsen ved innføring av det tverrfaglige temaet livsmestring i undervisningen. For å komme i dybden på dette, vil jeg gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt hvor jeg setter av en planleggingsdag med søkelys på livsmestring i klasserommet. Målet med fagdagen er at lærerne kommer frem til ideer og konkrete undervisningsopplegg for å formidle temaet i klasserommet i en viss periode. Før denne perioden ønsker jeg å foreta en situasjonsanalyse, for å kartlegge hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring blir praktisert. Jeg ønsker å intervjuere lærere og elever. Sammen med lærerne vil jeg sette i gang ulike tiltak i en periode, og formålet her er å styrke praksisen rundt dette temaet. En stund etter gjennomført temaperiode, ønsker jeg igjen å intervjuere samme utvalg som før uken. Her vil jeg undersøke om igangsatte tiltak har ført til ønsket endring. Dette er en Masteroppgave i pedagogikk, med spesialisering skoleledelse.

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

Universitetet i Sørøst-Norge

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

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en del av utvalget som jeg ønsker å forske på. Jeg har to utvalgsgrupper, en som består av lærere og en som består av elever. Jeg vil undersøke hvordan lærere og elever oppfatter praktiseringen av det tverrfaglige temaet livsmestring. Jeg vil intervjuere 5 lærere med ulik undervisningsbakgrunn og ulike fag, samt lærere som også praktiserer som trenere ved skolen. Jeg vil også intervjuere 5 elever i VG2. De har hatt livsmestring på timeplanen i noen år-  
men kan samtidig uttale seg med tanker rundt fremtidig undervisning



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

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg gjennomfører et intervju med deg. Jeg ønsker å stille spørsmål om din erfaring med livsmestring i undervisningen. Jeg vil spørre om hva du legger i begrepet livsmestring, og hvordan du oppfatter temaet i undervisning. Intervjuet vil vare i ca. 45 min., og det vil bli tatt opp lydopptak av intervjuet. Dersom foresatte ønsker, kan de få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

Intervjuet vil foregå i arbeidstiden/skoletiden til avsatt tidspunkt. Jeg vil i samråd med lærer sørge for best mulig tidspunkt for å intervjuer elever. Valg av deltakelse vil ikke ha noen innvirkning på karakterer eller vurdering.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er masterstudent Aase Bakke Norén og veileder Terese Wilhelmsen som vil ha tilgang på lydfilene. Jeg vil lagre arbeidet mitt i en kryptert mappe lokalt på datamaskinen min.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 15 juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg vil slette lydopptakene fra intervjuene når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. Jeg vil anonymisere intervju-deltakeren ved å kalle dem for fiktive navn.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Aase Bakke Norén (student) og Terese Wilhelmsen (veileder). [aase.noren@wang.no](mailto:aase.noren@wang.no) , [terese.wilhelmsen@usn.no](mailto:terese.wilhelmsen@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(veileder)

(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Informasjonsskriv til foresatte

### **Bakgrunn og formål**

Masterstudiet i pedagogikk, med spesialisering skoleledelse, gjennomføres av student Aase Bakke Norén sammen med veileder fra Universitetet i Sørøst-Norge. Formålet er å finne ut av i hvilken støtte lærer har fått fra ledelsen ved innføring av det tverrfaglige temaet livsmestring i undervisningen. For å komme i dybden på dette, vil jeg gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt hvor jeg setter av en planleggingsdag med søkelys på livsmestring i klasserommet. Målet med fagdagen er at lærerne kommer frem til ideer og konkrete undervisningsopplegg for å formidle temaet i klasserommet. Før denne perioden ønsker jeg å foreta en situasjonsanalyse, for å kartlegge hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring blir praktisert. Jeg ønsker å intervjuere lærere og elever. Sammen med lærerne vil jeg sette i gang ulike tiltak i en periode, og formålet her er å styrke praksisen rundt dette temaet. En stund etter gjennomført temaperiode, ønsker jeg igjen å intervjuere samme utvalg som før uken. Her vil jeg undersøke om igangsatte tiltak har ført til ønsket endring. Dette er en Masteroppgave i pedagogikk, med spesialisering skoleledelse.

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

Jeg spør elever om å være med, fordi de er en del av utvalget som jeg ønsker å forske på. Jeg har to utvalgsgrupper, en som består av lærere og en som består av elever. Jeg vil undersøke hvordan lærere og elever oppfatter praktiseringen av det tverrfaglige temaet livsmestring. Jeg vil intervjuere 5 lærere med ulik undervisningsbakgrunn og ulike fag, samt lærere som også praktiserer som trenere ved skolen. Jeg vil også intervjuere 5 elever i VG2. De har hatt livsmestring på timeplanen i noen år - men kan samtidig uttale seg med tanker rundt fremtidig undervisning

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

Jeg gjennomfører et intervju med eleven. Jeg ønsker å stille spørsmål om elevens erfaring med livsmestring i undervisningen. Jeg vil spørre om hva de legger i begrepet livsmestring, og hvordan de oppfatter temaet i undervisning. Intervjuet vil vare i ca. 45 min., og det vil bli tatt opp lydopptak av intervjuet. Dersom foresatte ønsker, kan de få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

Intervjuet vil foregå i arbeidstiden/skoletiden til avsatt tidspunkt. Jeg vil i samråd med lærer sørge for best mulig tidspunkt for å intervju elever. Valg av deltakelse vil ikke ha noen innvirkning på karakterer eller vurdering.

### **Personvern**

Jeg vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg og veileder Terese Wilhelmsen som vil ha tilgang på lydfilene. Jeg vil lagre arbeidet mitt i en kryptert mappe lokalt på datamaskinen min.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 15 juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg vil slette lydopptakene fra intervjuene når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. Jeg vil anonymisere intervju-deltakeren ved å kalle dem for fiktive navn.

Ta kontakt dersom dere lurer på noe!

Mvh

Aase Bakke Norén

## Vedlegg 4. Informasjonsskriv til lærere

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Livsmestring i praksis”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne tiltak for å styrke innføringen av det tverrfaglige temaet livsmestring i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å finne ut av i hvilken støtte lærere har fått fra ledelsen ved innføring av det tverrfaglige temaet livsmestring i undervisningen. For å komme i dybden på dette vil jeg gjennomføre en temaperiode med livsmestring som tema. Før denne perioden ønsker jeg å foreta en situasjonsanalyse, for å kartlegge hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring blir praktisert. Jeg ønsker å intervjuere lærere og elever. Sammen med lærerne vil jeg sette i gang ulike tiltak i en periode, og formålet her er å styrke praksisen rundt dette temaet. En stund etter gjennomført temaperiode, ønsker jeg igjen å intervjuere samme utvalg som før perioden. Her vil jeg undersøke om igangsatte tiltak har ført til ønsket endring. Dette er en Masteroppgave i pedagogikk, med spesialisering skoleledelse.

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

Universitetet i Sørøst-Norge

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

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en del av utvalget som jeg ønsker å forske på. Jeg har to utvalgsgrupper, en som består av lærere og en som består av elever. Jeg vil undersøke hvordan lærere og elever oppfatter praktiseringen av det tverrfaglige temaet livsmestring. Jeg vil intervjuere 5 lærere med ulik undervisningsbakgrunn og ulike fag, samt lærere som også praktiserer som trenere ved skolen. Jeg vil også intervjuere 5 elever i VG2. De har hatt livsmestring på timeplanen i noen år – men kan samtidig uttale seg med tanker rundt fremtidig undervisning

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

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg gjennomfører et intervju med deg. Jeg ønsker å stille spørsmål om din erfaring med livsmestring i undervisningen. Jeg vil spørre

om hva du legger i begrepet livsmestring, og hvordan du oppfatter temaet i undervisningen. I tillegg ønsker jeg å undersøke dine opplevelser med prosjektet vi nå er i gang med, hvor vi har satt av en periode hvor livsmestring skal inn i undervisningen. Intervjuet vil vare i ca. 45 min., og det vil bli tatt opp lydopptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

Intervjuet vil foregå i arbeidstiden/skoletiden til avsatt tidspunkt. Jeg vil i samråd med lærer sørge for best mulig tidspunkt for å intervju elever.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er Aase Bakke Norén og veileder Terese Wilhelmsen som vil ha tilgang på lydfilene. Jeg vil lagre arbeidet mitt i en kryptert mappe lokalt på datamaskinen min.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 15 juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg vil slette lydopptakene fra intervjuene når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. Jeg vil anonymisere intervjudeltakeren ved å kalle dem for fiktive navn.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Aase Bakke Norén (student) og Terese Wilhelmsen (veileder). [aase.noren@wang.no](mailto:aase.noren@wang.no), [terese.Wilhelmsen@usn.no](mailto:terese.Wilhelmsen@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- Innhente anonymt skjema
- at Aase Bakke Noren kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5. Intervjuguide – elever

### Før temaperiode

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Oppvarming	Hva er ditt favorittfag?	Hvorfor?
Oppvarming	Opplever du at du lærer noe annet faglig innhold i klasserommet?	Evt. hva?
Oppvarming	Føler du at du har god oversikt over hva du skal lære i de ulike fagene?	
Livsmestring	Folkehelse og livsmestring er tverrfaglige tema i den nye læreplanen. Det vil si at det er temaer dere skal lære om på tvers av fag. Hva tenker du livsmestring betyr?	Hva betyr det for deg? Definisjon? Hva tror du skolen mener det er?
Læringsstrategi	I hvilken grad føler du at du har lært om dette forrige skoleår? Er det noen fag som har inneholdt mer undervisning i dette temaet?	Hva og hvordan? Har du merket at det har kommet inn som nytt tema?
Læringsstrategi	Har du noen tanker om hvordan du best hadde lært om dette temaet?	Hva fungerer? Er det vanskelig å få undervisning i? Kan det være flaut eller utfordrende på noen måte? Teori/praksis
Livsmestring	Hvorfor tror dere den nye læreplanen inneholder krav om opplæring innenfor dette temaet?	Samfunnet? Utvikling?
Livsmestring	Synes du det er viktig?	Hvorfor/hvorfor ikke?
Livsmestring/læring	Hva kunne du tenkt deg å lære om innenfor dette temaet?	Konkrete forslag Hvorfor?
Avslutning	Hvordan opplevde du intervjuet? Er det noe du ønsker egge til?	



## Etter temaperiode

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Aksjon	Hva er en temaperiode?	Forventinger? Spennende? Skummelt?
Læringsstrategi	Kan du fortelle litt om hvordan perioden så ut?	Teori/praksis Hva skjedde?
Læringsstrategi	Hva gjorde du?	Deltagelse Oppgaver Egenaktivitet Dialog
Læringsstrategi	Hvordan opplevde du perioden	Kjedelig? Lærerik? Hva var best?
Læringsstrategi	I hvilken grad følte du at du fikk opplæring i temaet livsmestring?	Hvorfor?
Livsmestring	Hva er forholdet ditt til temaet før perioden kontra etter uken?	Refleksjon over tidligere kunnskap, egenvurdering
Aksjon	Hva kunne ha vært gjort annerledes?	
Læringsstrategi	Har det vært nyttig for deg?	Hvilket utbytte har du hatt?
	Den overordnede delen av læreplanen inneholder tre tverrfaglige temaer, tenker du slike temaer er nyttig for de to andre temaene også?	Forslag Når
Avslutning	Hvordan opplevde du intervjuet? Er det noe du ønsker å legge til?	

## Vedlegg 6. Intervjuguide – lærere

### Før temaperiode

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Oppvarming	Hvor lenge har du jobbet her? Hvilke fag?	Hvilke fag Hvor lenge har du vært lærer
Læreplan	Hvordan oppfatter du den nye læreplanen?	Endringer for deg?
Praktisering	Hvilken prosess har vi hatt på skolen for å innføre den nye læreplanen? Hva har du vært med på?	Kompetansepakke fra Udir Planleggingsdager/ lærermøter Samarbeid med andre lærere
Praktisering	Hvordan har du opplevd prosessen? Hva tenker du om prosjektet hvor vi har de tverrfaglige temaene strukturert i årshjulet?	Hvordan har du gjort det? Har du følt deg trygg/sikker? Visste du med en gang hvordan du skulle gjøre det i ditt fag?
Livsmestring	Fremover skal vi sammen utforske livsmestringsbegrepet, har du noen innledende tanker om hvordan du kan forstå livsmestringsbegrepet i ditt fag?	Er det lett å definere? Er det forskjell på din definisjon og den som kommer frem i faget du underviser i?
Praktisering	Hvordan passer livsmestring inn i det faget du underviser i? Hvordan tenker du at temaet kan inngå i din undervisning?	Har det vært lett å finne ut av? Hvordan gjorde du det? (samarbeid, lærebok ...)
Planlegging	Har du noen refleksjoner rundt hvordan du skal få læringsutbytte hos elevene i temaet? Er det noe du vil gjøre annerledes i år?	Hva har fungert, evt. hva har ikke fungert Konkrete undervisningsopplegg?
Planlegging	Hvordan kan ledelsen legge til rette for at du kjenner deg trygg på temaet og implementering av temaet i ditt fag	Hva føler du vi har gjort til nå? Har det fungert? Hva trenger du?
Avslutning	Hvordan opplevde du intervjuet? Er det noe du ønsker å legge til?	

## Etter temaperiode

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Temaperioden	Hva tenker du om temaperioden vi har gjennomført?	Nyttig? Slitsomt? Forstyrrende? Hva var bra/ dårlig? Hva synes du om tidsbruk og tidspunkt
Temaperioden	Hva har du lært?	Livsmestring? Kunne du alt fra før? Nyttige tips
Temaperioden	I hvilken grad har dette vært nyttig for deg og din undervisning?	Hvordan har du brukt det?
Temaperioden	Er det noe som kunne ha vært gjort annerledes?	Hvis ja, forslag
Temaperioden	Hva tenker du om temaperiodene for de andre to tverrfaglige temaene i læreplanen?	Forslag til hvordan, hva og når?
Temaperioden	Hvordan opplevde du det å skulle planlegge undervisning i dette temaet?	Har du gjort noe nytt? Usikkerhet?
Aksjonslæring	Dette har vært et prosjekt for å støtte lærerne i praktisering av livsmestring i klasserommet- hvordan har det fungert?	Aksjonsforskning Hva har det betydd for din praksis?
Aksjonslæring	Hvordan opplever du ledelsens rolle i prosjektet?	Støtte? «Mas? » Kontrollerende?
Avslutning	Hvordan opplevde du intervjuet? Er det noe du ønsker å legge til?	

## Vedlegg 7. Evalueringsskjema til lærere

### **Tverrfaglige Tema**

**TEMA: Folkehelse og Livsmestring**

**PERIODE: uke 34- 40**

Fag:

**PLAN FOR EGEN UNDERVISNING**

(skriv også ned evt. kompetansemål i temaet i læreplanen for dine fag):

**EVT: SAMARBEID MED ANDRE FAGLÆRERE/TVERRFAGLIG:**

**EGEN-EVALUERING:**

**EVALUERING AV HELE PERIODEN MED TIPS TL HVA SOM KAN GJØRES  
ANNERLEDES, ELLER I TILLEG VED NESTE PERIODE:**

## Vedlegg 8. NSD prosjektvurdering

**Referansenummer**

650928

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

11.07.2022

**Prosjekttittel**

Livsmestring i skolehverdagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Terese Wilhelmsen

**Student**

Aase Bakke Norén

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 15.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## **VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## **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**

Personverntjenester 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

Vurdering av behandling av personopplysninger

- 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!