



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2020 30 stp

Fakultet for landskap og samfunn
Institutt for folkehelsevitenskap

Implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft i videregående skole.

Implementation of a life-skill and health promoting program in
High school - A qualitative study of teacher's experiences.

Sonja Cheng

Master i Folkehelsevitenskap

FORORD

I skrivende stund er masteroppgaven snart i mål og det kjennes overveldende. Jeg er glad og takknemlig for den tiden jeg har fått på NMBU. Dette studiet har vært utrolig lærerikt, spennende, og ikke minst givende for meg. Interessen for psykisk helsefremmende og forebyggende arbeid førte meg til NMBU. Å skrive en masteroppgave er en langvarig prosess, derfor var gleden stor da valget falt på Tankekraftprosjektet. Selv om jeg har kost meg veldig mye med dypdykk i emnet og i arbeidet med oppgaven, var jeg ikke forberedt på hvor krevende og omfattende den skulle bli. Jeg er utrolig glad for at den snart er i havn.

Det er mange som skal takkes.

Min veileder Camilla Ihlebæk og eksterne veileder Gry Anette Sælid, dere aner ikke hvor mye dere har betydd for meg i arbeidet med dette masterprosjektet. Jeg hadde ikke klart å komme i mål uten dere. Tusen takk!

Stor takk til alle informantene som stilte opp i denne undersøkelsen og som så åpenhertig har delt sine tanker og erfaringer med meg, uten dere ville det ikke blitt noe av oppgaven.

Jeg vil også takke Elin Frantzen og Trygve Børve fra Fagakademiet som har vært veldig sjenerøse med utlån av Tankekraft materiale og for å ha invitert meg med på Tankekraftkurs. Til dere som var på samme Tankekraftkurs som meg, takk for at dere tok så vel imot meg.

Hjertelig takk til familie og venner som har heiet på sidelinjen og dere som har lest utkastene mine, Harald Throne Holst og Anne Bremnes.

Til slutt og ikke minst vil jeg takke min kjære mann som har støttet meg under hele denne reisen og i de mest intense periodene alltid sørget for at det har vært middag på bordet. Til de tre store barna mine som har vært min trofaste heilagjeng vil jeg si – JEG KLARTE DET!

God lesning!

Sonja Cheng

Oslo, 15.august 2020

SAMMENDRAG

Bakgrunn

Når den nye lærerplanen 2020 med det nye temaet folkehelse og livsmestring (FoL) gjør sitt inntog i norske skoler er det ennå uklart for mange skoler hvordan det skal skje. Men noen skoler er i gang og blant de fremste er Viken fylkeskommune med sitt Østfoldprosjekt, livsmestringsprogrammet Tankekraft. Tankekraft er et kognitivt basert forebyggende og helsefremmende skoleprogram i psykisk helse for unge på videregående skole. Kursing av lærere og implementering av programmet ble gjennomført i 2016-2019 og nærmere 200 lærere deltok i opplæringen.

Formål

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvilke erfaringer lærerne har gjort seg i implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft i den videregående skole.

Metode

Det ble benyttet kvalitativ tilnærming med dybdeintervju som metode i undersøkelsen. Åtte av deltakerne som hadde gjennomført opplæring og implementering av Tankekraft ble rekruttert. Alle intervjuer ble tatt opp på lydfil og transkribert. Malteruds systematisk tekst kondensering ble brukt til analysen.

Resultater

Resultatene viste at deltakerne stort sett hadde en positiv erfaring og innstilling til Tankekraftprogrammet, men alle hadde behov for å gjøre tilpasninger i programmet. Deltakernes opplevelser kunne beskrives under fire hovedtemaer; *Kompetanse* som handlet om deltakernes utbytte fra opplæringen og utfordringer knyttet til innlæring og selve undervisningen. Deltakerne hadde også en erfaring om at Tankekraft hadde *Nytteverdi* og dette handlet om at deltakerne var enige om at elever hadde nytte av livsmestringsverktøy og at deltakerne ble bedre rustet til å guide elever med kunnskap om kognitive tanker. Videre var de opptatt av *Lærerens rolle* og dette innebar at deltakerne var tydelig på at de ikke var behandlere eller terapeuter for sine elever og at gode relasjoner var en forutsetning for god Tankekraftundervisning. Det siste temaet var *Arbeidsrammer og ledelse* og flere av deltakerne var opptatt av at arbeidsmengde, behov for tilpasninger, videreføring, evaluering, støtte fra ledelsen og fordeling av ressurser var viktig for en vellykket implementering.

Konklusjon

Uansett hvor godt Tankekraftprogrammet er utviklet, er det likevel avhengig av ledelsens bidrag og de ansatte som utfører det for å oppnå god effekt. Resultatene viser den komplekse prosessen i implementeringen og at flere faktorer må være på plass og hvor hver faktor må fungere tilfredsstillende for at implementeringen skal lykkes, og er i tråd med faktorene i Fixsens implementeringsmodell. Studien indikerer behov for mer prosessorientert og kvalitativ forskning i implementering av forebyggende og helsefremmende skoleprogrammer.

ABSTRACT

Background

When the new white paper on education of 2020 with the novel focus on health promotion and life coping skills is introduced in schools in Norway, it is still uncertainty about how it will be done. However, in some schools this work has already started, and in the frontline is the county of Viken where the Østfold project implementing the life-skills program Tankekraft. Tankekraft is a school based cognitive and health promoting program aimed at the high school students. The program and staff training were implemented in the period of 2016-2019. Approximately 200 teachers received coaching.

Purpose

The purpose of this master thesis is to gain insight into teachers experiences in implementing the life-skills program Tankekraft in high schools.

Method

A qualitative approach together with in-depth interviews was used to investigate teacher's experiences in implementing Tankekraft. All interviews were recorded into audiofiles and then transcribed. To analyze the data Malterud's systematic text condensation was used.

Results

The results revealed that participants were mostly positive to the Tankekraft program, but they needed to make adaptations to the program when implementing it. The teachers experience was identified as four main themes: *Competence*; was about the teachers perceived gains from the training and about the challenges in teaching the life-skills program. *Utility* was about teacher's experience that the students needed the life-skills tools given in the program and the teachers trained in the program would be better equipped to give guidance to the students. Further, the participants were concerned of that *The role of teacher* was not being a therapist, still that relations were a prerequisite in order to ensure a successful teaching in the program. The last themes were *Organizational frame and management*; several participants pointed out that workload, need for adaptations and continuation, evaluation support from the management and distribution of resources were important for a successful implementation.

Conclusion

The findings revealed that successful implementation of the Tankekraft program is dependent on the contribution from the school management and the teachers who execute the program. Furthermore, the results revealed the complexity of the implementation process and that several factors need to be in place in order to succeed, and this finding is in accordance with Fixsen's model of implementation. The study indicates the need of the process oriented and qualitative research in the implementation of mental health preventing and promoting school-based programs.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
2	BAKGRUNN	2
2.1	<i>Helse og folkehelsearbeid</i>	2
2.2	<i>Politiske føringer</i>	3
2.3	<i>Universelle tiltak</i>	5
2.4	<i>Frafall</i>	6
2.5	<i>Tidligere skoleprogrammer og forskning</i>	7
2.6	<i>Tankekraft</i>	11
2.7	<i>Implementering</i>	14
3	FORSKNINGSSPØRSMÅL	18
4	METODE	18
4.1	<i>Studiens metodevalg</i>	19
4.2	<i>Rekruttering</i>	19
4.3	<i>Utvalg</i>	20
4.4	<i>Intervjuer</i>	21
4.5	<i>Transkribering</i>	22
4.6	<i>Analyseprosessen</i>	23
4.7	<i>Forforståelse</i>	24
4.8	<i>Etikk</i>	24
5	RESULTATER	25
5.1	KOMPETANSE	25
5.1.1	<i>Utbytte og verktøy</i>	26
5.1.2	<i>Tid til å fordøye, innarbeide og trene på verktøyene</i>	28
5.1.3	<i>Utfordringer i undervisningen</i>	29
5.2	NYTTEVERDI	32
5.2.1	<i>Nytte for eleven</i>	32
5.2.2	<i>Nytte for læreren</i>	34
5.3	LÆRERENS ROLLE, FAGBAKGRUNN OG RELASJONER	35
5.3.1	<i>Relasjoner</i>	35
5.3.2	<i>Lærerens fagbakgrunn og studieretning</i>	37
5.4	ARBEIDSRAMMER OG LEDELSE	40
5.4.1	<i>Arbeidsmengde</i>	40
5.4.2	<i>Lokal tilpasning</i>	43
5.4.3	<i>Videreføring</i>	47
6	DISKUSJON	50
6.1	<i>Kompetanse</i>	51

6.2	<i>Nytteverdi</i>	55
6.3	<i>Lærerens rolle, fagbakgrunn og studieretning</i>	56
6.4	<i>Arbeidsrammer og ledelse</i>	59
7	METODEDISKUSJON	68
7.1	<i>Refleksivitet</i>	68
7.2	<i>Validitet</i>	69
7.3	<i>Reliabilitet</i>	70
7.4	<i>Overførbarhet</i>	71
8	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	72
	REFERANSELISTE	74
	Appendiks 1	1
	Appendiks 2	2
	Appendiks 3	4

1 INNLEDNING

Verdenshelseorganisasjon WHO peker på at psykiske lidelser vil være den viktigste årsaken til sykdomsbelastning i den vestlige verden i 2020 (Helsedirektoratet 2015). Sårbarhet og motstandsdyktighet mot psykiske lidelser er betinget av gener og miljøfaktorer. Selv om de aller fleste barn og ungdommer i Norge oppgir å ha det bra og trives i dagligliv og på skolen, er det en andel som sliter med psykiske problemer og denne andelen er økende (Myklestad, Røysamb, & Tambs, 2012; NIFU, 2012). De hyppigste lidelsene i barne- og ungdomsårene er angst og depresjon. Depresjon øker sjansen for dødelige sykdommer slik som hjerte- og karlidelser og infeksjonssykdommer (Mykletun, 2010). I regjeringens strategi for god psykisk helse 'Mestre hele livet' 2017-2022, er to av målene innen temaet psykisk helse. Strategien skal ha en likeverdig plass i folkehelsearbeidet og fremme god psykisk helse hos barn og unge, med vektlegging på forebyggende arbeid og tidlig innsats (Departementene, 2017a).

Psykiske vansker og skolerelatert stress er oppgitt som årsak til at tre av ti elever faller fra i skolen (NIFU, 2012). Risikoen for å bli ung og ufør øker med 21 prosent for den unge som faller ut av skolen, og 15 prosent kan tilskrives frafallet alene. Frafall i videregående skole er nært knyttet til psykiske lidelser og får store økonomiske og helsemessige konsekvenser for de det gjelder (Knudsen, Harvey, Mykletun, & Øverland, 2013; Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). En felles risikofaktor for utvikling av psykiske lidelser er individets manglende opplevelse av mestring. Studie utført av NOVA (2017) indikerer at de unge trenger mestringsverktøy for å møte livets utfordringer, som kan gjelde alt fra hvordan få venner, være bevisst sin egen sinnstemning, takle kjærlighetssorg, til å føle seg god nok som den de er. Ett av virkemidlene som tas i bruk for å styrke psykisk helse hos ungdom er Folkehelse og Livsmestring (FOL) som er tatt inn som tema i den nye læreplanen for VGS fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Livsmestringsprogrammet Tankekraft handler om å takle belastninger på en god og hensiktsmessig måte og er et universelt forebyggende tiltak.

Med universelle tiltak mener vi tiltak som er rettet mot en stor gruppe av befolkningen, slik som barn og unge på skoler. Universelle tiltak her vil treffe alle barna, inkludert minoritetsbarn, andre sårbare grupper og ikke kun én bestemt gruppe. Derfor er skolebaserte psykiske helseprogrammer ikke bare viktige i styrking av barn og unges helse, men også i et

samfunnsøkonomisk perspektiv og bidra til utjevning i sosial ulikhet i helse (McDaid et al., 2017).

Lærere har en nøkkelrolle i å integrere folkehelse og livsmestring (FoL) inn i undervisningen. Det er behov for mer kunnskap om hvordan lærerne opplever implementeringen av forebyggende skolehelseprogrammer (Roland & Westergård, 2015). Fixsen mfl. sier; '*In human services, the practitioner is the intervention*' (Fixsen, K. A. Blase, S. F. Naoom, & F. Wallace, 2009b, p. 532s.). Derfor er studier om hvordan lærerne opplever implementering av psykisk helseforebyggende skoleprogrammer både interessant og viktig, da studiene kanskje kan bidra til mer fokus på emnet, en dypere forståelse i feltet og bedre legge til rette for at god kvalitet i implementeringer kan sikres.

2 BAKGRUNN

Dette kapitlet er strukturert med følgende fem underkapitler 1. Folkehelsearbeid, 2. Psykisk helse og ungdom, 3. Programmer for psykisk helse hos ungdommer, 4. Tankekraft og 5. Implementering.

2.1 Helse og folkehelsearbeid

Verdens helseorganisasjon (WHO), har definert helse som ikke bare fravær av sykdom, men som fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære (WHO, 1946). Ottawacharteret slo fast at ansvaret for helse ikke hvilte på individet alene, men også de ytre omgivelser individet befinner seg innenfor. Det er flere definisjoner på hva som er helse, en forenklet versjon av Peter Hjort sin er: "*Helse er overskudd til å takle hverdagens krav*"(Hjort, 1982).

Helse produseres der folk lever sitt liv, på skolen, arbeid, hjemme eller fritiden enn i helsevesenet (Hogan, 2002). God helse handler om mestring, tilhørighet, trygghet, fellesskap, deltakelse, mening i livet og selvverd (Holte, 2016).

Antonovsky (1996; 1979) utviklet teorien om salutogenese, der han fokuserte på mestring, helse og velvære i motsetning til patogenese som har fokus på risikofaktorer og årsaker til sykdom. Samme verdisynet har også Ottawa Charteret fra 1986, som fokuserer på hva som

fremmer helse (WHO, 1986). Programmet Tankekraft som denne oppgaven handler om har en salutogen tilnærming. Programmet fokuserer på at hver elev er i stand til å utvikle ferdigheter til å håndtere utfordringer og troen på egen evne til å mestre. Den fremmer helse ved å bygge opp motstandsdyktighet i elevene for å styrke elevens helse. Tankekraft vil bli beskrevet i kapittel 2.6. Antonovsky (1996) mente at livet er en bevegelse mellom helse og uhelse. Kjernen i Antonovskys salutogenetiske modell 'sense of coherence' (SOC), fokuserer på det enkelte individets evne til å mestre stressorer i livet og samtidig bevare helsen (Mittelmark, 2017). SOC handler om å se en sammenheng i det som skjer i livet og finne det meningsfullt og håndterbart. Stress er ikke skadelig så lenge den oppleves begripelig og håndterbart eller meningsfullt. Den typen stress som mennesket mestrer kan styrke mestringsfølelsen og opprettholde god helse (Antonovsky, 1996).

Stressorer kan føre til negative og sykdomsfremmende fysiologiske endringer i hippocampus og amygdala (Getz, Kirkengen, & Ulvestad, 2011). Den første har ansvaret for å skru av stressreaksjonen, mens den andre styrer angst og følelser. Stressorer som ikke reguleres kan gi høye kortisolverdier, samt forhøyet adrenalin og blodsukker. Når utfordringen er uhåndterbar, og stressnivået øker, vil det over lengre tid føre til uhelse (Getz et al., 2011). En stressreaksjon består ikke kun av stressoren, men også fortolkningen av den, som kalles appraisal (Getz et al., 2011). Et individ med høy SOC gjør det motstandsdyktig for påkjenninger fra sine omgivelser. Hvordan individet oppfatter og takler stress går gjennom hjernen og gir utslag i individets fysiologi som kan gi helse eller uhelse. På denne måten kan forebyggende og helsefremmende skoleprogrammer som Tankekraft bidra til å bygge opp motstandsdyktighet i den unge. Ved å bevisstgjøre de unge om hvordan kropp og sinn henger sammen og hvordan håndtere stress på en hensiktsmessig måte kan det bidra til å styrke helsen til de unge.

2.2 Politiske føringer

I regjeringens strategi for god psykisk helse 'Mestre hele livet' 2017-2022, ligger to av målene innenfor temaet psykisk helse. Strategien skal ha en likeverdig plass i folkehelsearbeidet og fremme god psykisk helse hos barn og unge, med vektlegging på forebyggende arbeid og tidlig innsats (Departementene, 2017b). Folkehelsearbeid handler om hvordan fremme helse og trivsel og forebygge psykisk og somatisk sykdom i befolkningen. Kommunen skal gjennom sitt arbeid beskytte befolkningen mot risikofaktorer for uhelse direkte eller indirekte. Folkehelseloven § 4 lyder:

«Kommunen skal fremme befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller og bidra til å beskytte befolkningen mot faktorer som kan ha negativ innvirkning på helsen. (Folkehelseloven, 2012)

Gjennom folkehelseloven § 4 er kommuner pålagt å jobbe forebyggende og helsefremmende, og redusere sosiale helseforskjeller. Helsefremmende arbeid, ifølge Ottawacharteret (WHO, 1986) har fokus på myndiggjøring av enkeltindividet for å ta kontroll over sitt eget liv, og skape og opprettholde helse gjennom styrking av faktorer som fremmer helse og livskvalitet.

Det finnes ulike typer helsefremmende og forebyggende tiltak. Helsefremmende tiltak tilfører individet mestringsressurser og styrker positiv psykisk helse og handler om trivsel og velvære. Mestringsressurser kan være evne til å regulere følelser og håndtere belastninger på en hensiktsmessig måte. Forebygging derimot handler om å redusere risikoen for alvorlige problemer og nye tilfeller av sykdom, eller tiltak som iverksettes før noen blir syk (Holte, 2019). Med behandlingstilbud eller rehabilitering menes med tiltak som iverksettes etter sykdom eller problemer har oppstått.

Regjeringen har gjennom blant annet folkehelseloven og opptrappingsplan for psykisk helse lagt en strategi for folkehelsearbeid i befolkningen der et av formålene er å utjevne sosiale helseforskjeller. I regjeringens opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024) heter det:

“Med Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse vil regjeringen jobbe for at flere skal oppleve god psykisk helse og god livskvalitet, og at de som trenger det skal få et godt behandlingstilbud. Opptrappingsplanen inneholder både helsefremmende, forebyggende og behandlingsrettede tiltak, og omfatter barn og unge mellom 0–25 år” (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019).

Psykisk helsereform har blitt løftet frem siden Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2006 kom i 1997 (St. prp nr.63 (1997-1998), 1997). Ulike studier viser at tidlig innsats og helsefremmende og forebyggende tiltak blant barn og unge er viktig for å heve deres opplevelse av mestring og livskvalitet (FHI, 2011, 2018).

Stortingsmeldning nr. 20 kom i 2007 med en tiårig nasjonal strategi for å utjevne sosiale ulikheter i helse (Helse- og sosialdepartementet, 2007). Den sosiale gradienten viser hvordan tilgang til goder og helse i livet og hvilke levekår en lever under har en sammenheng med hvor på stigen en befinner seg på. Skolen er en viktig arena for tiltak som kan bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller, fordi her treffer tiltak alle barna, inkludert minoritetsbarn og andre sårbare grupper og ikke kun bestemte grupper. I tillegg minimaliserer den stigmatisering, fordi ingen utelates, og alle er med (Werner-Seidler, Perry, Calcar, Newby, & Christensen, 2017). Slike tiltak som treffer store deler av befolkningen kalles universelle tiltak.

2.3 Universelle tiltak

Det er mest lønnsomt å satse på universelle tiltak av vanlige psykiske lidelser som angst og depresjon, og plager blant barn og unge samt styrke psykisk helse (Heckman, 2006). Bakgrunnen er at tiltak rettet mot befolkninger er mer kostnadseffektive fremfor tiltak rettet mot selektive og individuelle i samfunnet (Heckman, 2006). Tre fjerdedeler av effektive forebyggende tiltak som Nederland gjennomgikk mellom 1970 og 2010 kunne tilskrives universelle tiltak fremfor de gruppemålrettede (Mackenbach, Lingsma, van Ravesteyn, & Kamphuis, 2013). Livsmestringsprogrammet Tankekraft faller innunder universelt tiltak, der tiltak iverksettes uavhengig av elevens risiko for å få psykisk lidelse.

Utdanningsdirektoratets rapport fra 2006 viste at tiltak som skoleprogrammer for helsefremming og forebyggende helsearbeid ofte settes i gang først etter problemer har vist seg (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). Forebyggende og helsefremmende helseprogrammer handler om å gjøre noe i forkant av problemer eller utvikling av lidelser og er derfor fokusert på hva som kan bidra til å styrke helse uavhengig av risiko for sykdom. Skolen er barn og unges arbeidsplass. Det som skjer på skolen har derfor stor innvirkning i de unges psykiske helse og identitetsdanning. Barn og unge tilbringer mange timer i skoler i løpet av oppvekstårene. Skolen er et sted som kan gi mestringsfølelse, sosial kompetanse og være et sted for sosial utfoldelse. Men for mange kan den også være arena for massive nederlagserfaringer slik som dårlig forhold til lærerne, utsettelse for mobbing, utestengelse og lav mestringsfølelse. God sosial kompetanse kan kobles til gode skoleprestasjoner (Nordahl et al., 2006). Det er derfor viktig at skolen i forkant iverksetter og legger til rette for tiltak som fremmer god helse som gir elever mulighet til positiv og

personlig utvikling. Retten til "...*eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*" er hjemlet i Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, også kalt opplæringslova (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven §§9 A-2, A-3, A-4 fastslår at skoler skal fremme helse, trivsel og læring gjennom et godt psykososialt læringsmiljø. I en rapport utført av NOVA (2014) viser at skoleprogrammer kan utgjøre viss effekt på skolemiljøet.

Hvordan en ungdom takler stress og belastning har stor betydning for hans eller hennes helse. En felles risikofaktor for utvikling av psykiske lidelser blant unge er manglende opplevelse av mestring. Det kan være mestring i livet fra hvordan takle utfordringer, takle kjærlighets sorg, få venner, føle seg god nok som den de er. Studier viser at de fleste utviklingsforstyrrelser, angst og depresjoner har debut i barne- og ungdomsalderen (Kessler et al., 2005).

2.4 Frafall

Rapport fra NIFU (2012) viser at frafall i videregående skoler økes med risikoen for psykiske lidelser blant unge. For tre av ti elever som faller fra skolen er psykiske vansker og skolerelatert stress oppgitt som årsak. Samtidig viser studier en sammenheng mellom fagprestasjoner og elevers problematferd i skolen (Nordahl, 2005). Mistrivsel og problemer på skolen har ofte sammenheng med dårlige skoleprestasjoner, som kan føre til skulking og frafall i skolen. Tidligere studier viser at dårlige skoleprestasjoner og frafall i skole får store konsekvenser for voksenlivet fordi det legger opp til en skjevutvikling (Nordahl, 2005). Funn fra en studie fra 2016, som fulgte over 8000 tenåringer i HUNT til de var 27 år indikerer at dersom man i tenårene strevde med angst og depresjon så økte det sjansene betraktelig for at denne gruppen også endte opp med lavere inntekt som voksen (Evensen, Lyngstad, Melkevik, & Mykletun, 2016).

Frafall i videregående skole reduserer mulighetene for vellykket yrkesvalg og yrkeskarriere og øker sjansen for å bli uføretrygd med 20% (De Ridder et al., 2012). NIFU rapporten nr. 6, fra 2012 viser at frafallet i den videregående skole ligger på 20% (NIFU, 2012). Av disse har 48% sammenheng med enten psykiske problemer, nære omgivelser eller er rusrelatert. De samfunnsøkonomiske utgiftene relatert til psykiske lidelser er store og koster det norske samfunnet 185 milliarder årlig (Helsedirektoratet 2015). Angstlidelser og depresjoner står for nærmere halvparten av sykdomsbyrden av psykiske lidelser og er den kategorien som belaster

landet mest (Knudsen & Aarø, 2016). Marmot (2004) illustrerer det med en sosial helsegradient som viser hvordan lav sosial posisjon har sammenheng med dårlig helse og kortere levetid. Den sosiale helsegradienten er systematisk, der den følger et trappetrinmønster, for jo høyere opp i samfunns hierarkiet en befinner seg jo desto bedre helse. Jo høyere inntekt, jo høyere på trappetrinnet og desto lengre levealder. For at flere skal få oppleve god psykisk helse og livskvalitet, må regjeringen i større grad sette tiltak inn der det treffer mange. Ett av virkemidlene som tas i bruk for å styrke psykisk helse hos ungdom er Folkehelse og Livsmestring (FoL) som er tatt inn som tema i den nye læreplanen for Videregående skoler fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.5 Tidligere skoleprogrammer og forskning

Det har tidligere blitt gjennomført en rekke ulike programmer for psykisk helse i skolen. Regjeringens opptrappingsplan for psykisk helse for barn og unge om forebyggende og helsefremmende samt behandlingsrettede tiltak for barn og unge mellom 0-25 år kom i 2019. Et av kapitlene omhandler budsjettmessige konsekvenser av Opptrappingsplanen og resultatoppfølging. Med større satsning på helsefremmende og forebyggende tiltak blant barn og unge vokser også behovet for evaluering av disse tiltakene. I årene 2007 og 2009 var det flere skoler i Norge som fikk tilbud om og som gjennomførte psykisk helseprogrammer. Flere av disse skoleprogrammene var resultater av den nasjonale satsningen "Psykisk helse i skolen" (2004 -2008). Først vil noen av disse programmene bli presentert.

Skoleprogrammene 'Hva er det med Monica', 'STEP – ungdom møter ungdom', 'Venn 1', og 'Alle har en psykisk helse' er blitt gjennomført i norske skoler, og evalueringen av disse ble utført av Rogalandsforskning, SINTEF, Avdeling for helsetjenesteforskning, alle på oppdrag fra Helsedirektoratet (Andersson et al., 2009). Effektevalueringene viste at skoleprogrammene bidro til økt kunnskap om sin egen psykisk helse, til å forebygge fordommer mot psykisk helse og til kunnskap om hjelpeapparatet. Det kom også frem av studiene at programmene gav lite atferdstrening i hvordan bruke mestringsstrategier hensiktsmessig, selv om elevene opplevde økt bevissthet i mestring (Andersson et al., 2009).

Et annet skoleprogram for psykisk helse i skolen tilbys av Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge, NUBU. Dette programmet, PALS, "Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling", er en norsk tilpasset versjon av "School-Wide Positive Behavioral Intervention

and Support”, SW-PBIS utviklet av universitet i Oregon, USA (Natvig & Eng, 2012). Tiltaket har som mål å bidra til å styrke skolefaglige og sosiale ferdigheter, redusere problematferd gjennom å utvikle et positivt læringsmiljø og skolekultur. Programmet har tre innsatsområder; universelt, selektert og indikert. I tillegg til å omfatte ansatte på skoleområde. Resultater av studier her viste god måloppnåelse, mens på de universelle tiltakene med varierende grad av atferdsproblemer var det vanskelig å finne store effekter, noe som heller ikke kunne forventes når forekomstene var så ulike. Mens andre funn viste gjennomsnittlig effekt, noe som samsvarer med tidligere studier (Aasheim, Patras, Eng, & Natvig, 2018).

Kurs i depresjonsmestring» (KiD) bygger på kognitiv atferdsteori. Metaanalyser av ca. 35 randomiserte kontrollerte forsøk (RCT) viser positiv forebyggende og reduserende effekt på depresjon i en rekke befolkningsgrupper, også blant unge. KiD gir like god effekt som psykoterapi mot milde til moderate depresjoner (Cuijpers, van Straten, Smit, Mihalopoulos, & Beekman, 2008). Kurs i belastningsmestring» (KiB) er en variant av KiD som FHI har tilbudt gratis til bedrifter i tre kommuner på Østlandet. Deltakere er folk som ønsker å lære å mestre belastninger uavhengig av psykiske helseplager. Fire års oppfølging viser varig effekt på både positiv psykisk helse (håp, vitalitet, mestringstro) og på depresjon. Disse kursene kan enkelt oppskaleres til skoleklasser og gis som mental gym på linje med fysisk gym (Sælid mfl., 2016a, 2016b). KiD er forløper til programmet Tankekraft.

Alle de ovennevnte studiene er effektevalueringer. Det er imidlertid blitt gjort relativt lite forskning på selve implementeringsprosessen på slike programmer i den norske skolen. Særlig gjelder det studier som omfatter lærerstanden og andre ansatte ved skoler da disse er i førstelinjetjenesten med de unge og de som faktisk står for gjennomførelsen av slike programmer (Klomsten & Uthus, 2019; Roland & Ertesvåg, 2018). Implementeringsstudier på det helsefremmende og forebyggende feltet er relativt nytt og ungt (Weiner et al., 2017).

Men det finnes noen norske studier om implementering, til eksempel for Olweus programmet. Olweus programmet er et skoleprogram som jobber mot mobbing og antisosial atferd. Den første studien om tiltaket er fra Bergen i tidsrommet mellom 1983 til 1985 med nærmere 2500 elever fra 42 skoler i Bergen som ble fulgt i 2,5 år. Det er siden blitt flere studier av tiltaket nasjonalt og internasjonalt (Olweus & Limber, 1983). Kallestad og Olweus (2003) utførte en implementeringsstudie der det ble funnet faktorer på individuelt- og skolenivå som påvirket implementeringen. Faktorene som ble funnet gikk ut på lærernes syn på problemet eller

behovet, lærerens mestringsevne, klimaet i skolens organisasjonsstruktur og ledelsens holdning til tiltaket (Kallestad & Olweus, 2003). Dersom læreren ikke så problemet eller følte at det var behov for hjelp ble ikke tiltaket meningsfullt, og det ga utslag i form av motstand til tiltaket (Fixen, 2005; Gloppen, 2009; Midthassel & Ertesvåg, 2008; Mikkelsen & Laudal, 2016).

En annen norsk studie er utført på implementering av Læringsmiljø og Pedagogisk analyse, LP som har innsatsområde i atferdsproblemer og læringsmiljøet i skolen (Gloppen, 2009). Studien til Gloppen og flere andre studier viste at lærernes egen oppfatning om de mestret verktøyet eller hadde kontroll over egen situasjon var en vesentlig faktor i implementeringen (Gloppen, 2009; Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, & Helland, 2006). Lærernes holdning til endring har i flere studier blitt pekt ut som viktig variabel for om implementeringen blir vellykket (Durlak & DuPre, 2008; Kallestad & Olweus, 2003; Olweus & Limber, 1983). Limber mfl. (1983) viste at det er lærerne som innehar en nøkkelrolle i implementeringen og er endringsagenten i tiltaket fordi det er de som gjennomfører det. Derfor har ledelsen i skolen stort ansvar for hvilket klima skolen har i forkant av slike programmer.

Veiledning og Informasjon om Psykisk helse", VIP er et undervisningsprogram rettet mot elever på videregående skoler. Programmet skal bidra til å styrke kunnskap om psykisk helse, kunnskap om hjelpeapparatet og til å senke terskelen for å søke hjelp. Resultatet av studien utført av Andersen & Nord (2012) viste at læringseffektene på kort sikt var gode for både på kunnskap om psykisk helse og hjelpeapparater. Mens på lang sikt forsvant effekten for kunnskap om hjelpeapparater innen et år. Studien viste behov for oppfølging for at effekten skal vare (Andersen & Nord, 2012). Ledelsens ansvar for å tilrettelegge og avsette tilstrekkelig ressurser er derfor en viktig faktor for implementeringssuksess.

I flere andre studier ble ledelsens holdning pekt ut som en viktig faktor i implementering (Durlak & DuPre, 2008; Fullan & Pomfret, 1977). Rektors interesse for fagfelt var i stor grad avgjørende for hvilke type programmer skolen endte opp med (Midthassel & Ertesvåg, 2008). I flere studier ble det funnet at støtte fra rektor og andre fra ledelsen førte til styrket implementering av tiltak (Durlak & DuPre, 2008; Fullan & Pomfret, 1977). Flere studier viste at støtte fra ledelsen virket motiverende for de ansatte. Støtte kunne være å vise engasjement i tiltaket, påvirke skolens klima i organisasjonsstrukturen eller bidra med ulike problemavklaringer eller løsninger med lærerne (Durlak & DuPre, 2008; Kam, Greenberg, & Walls,

2003; Olweus & Limber, 1983). Det ble også i studie funnet sammenheng mellom rektors oppmerksomhet for programmet og lærernes lojalitet til å utføre tiltaket i henhold til dets mål og innhold. Når disse to faktorene var tilstede ga det tydelig positivt utslag blant elevene (Durlak & DuPre, 2008; Kam et al., 2003).

Lojalitet til kjernekomponentene til slike programmer er en sentral faktor for implementering og dette er funnet i flere studier (Backer, 2002; Olweus & Limber, 1983). Høy lojalitet til programmets kjernekomponenter ga bedre kvalitet på implementeringen som i større grad vil oppnå effekt på tiltaket. Lojalitet handler om i hvilken grad tiltaket blir omsatt til praksis som er i tråd med programmets mål og innhold (Backer, 2002; Durlak & DuPre, 2008; Olweus, 2001).

Andre sentrale faktorer i slike helsefremmende og forebyggende programmer var trening og støtte i implementeringen. En fellesnevner for de mest effektive tiltakene i psykisk forebyggende tiltak er ferdighetstrening rettet inn mot positiv psykisk helse. Selv om kunnskap om effektivitet er begrenset i slike typer tiltak, viser resultater av studier at effektive tiltak inneholder et element av praksis slik som trening i kognitive teknikker. Effekten styrkes med trening i teknikker, det vil si at det ikke holder med å få kunnskapen undervist (Stockings et al., 2016). Trening handlet om hvor mye tid, hvor ofte og hvor mye i intensivt før kjernekomponentene sitter (Owens et al., 2013). Det handlet også om den ansattes motivasjon og mestringssevne i utøvelsen av programmet. Støtte handlet om å sørge for at ansatte fikk oppfriskning i programmet av programutvikler, og at det ble utdannet nye ansatte. Kjennetegn ved programmer med effekt, var at de hadde tilstrekkelig ressurser slik som tid og at de økonomiske forholdene var ivaretatt (Durlak & DuPre, 2008). Støtte fra ledelsen var å tilrettelegge for tilstrekkelig tid til ferdighetstrening. Gjennomtrekk blant ansatte i i skolen var en ødeleggende faktor for implementeringen. Men en kombinasjon med tilstedeværelse fra ledelsen tidlig i implementeringsfasen og oppfriskningstrening viste seg å doble lojaliteten med over 85% blant de som slet med implementeringen i startfasen (Durlak & DuPre, 2008).

Det er fortsatt behov for mer forskning som viser hvordan implementering påvirker effekten av helsefremmende og forebyggende skoleprogrammer. God implementering er en forutsetning for å oppnå god effekt på tiltak (Weare & Nind, 2011). Det er blitt bemerket av Durlak mfl. (2008) at ingen av studiene kunne dokumentere en effekt på 100 prosent. For de

fleste som dokumenterte positive resultater lå nivået på rundt 60 prosent, mens noen få studier dokumenterte 80 prosent. Det er viktig å ha i bakhodet ved implementering av tiltak.

Når den nye lærerplanen 2020 med det nye temaet folkehelse og livsmestring gjør sitt inntog i norske skoler er det ennå uklart for mange skoler hvordan det skal skje. Men noen skoler er i gang og blant de fremste er Viken fylkeskommune med sitt Østfoldprosjekt, livsmestringsprogrammet Tankekraft. Tankekraft er den første store satsningen i systematisering av psykisk helsefremmende og forebyggende arbeid gjennom undervisning i ordinær skoletimeplan i skoler i en fylkeskommune. Med livsmestringsprogrammet likestiller Østfold fylkeskommune fysisk og psykisk helsetrening i skolen i tråd med lærerplanen 2020 og nasjonale skolesatsningen gjennom Psykisk helse i skole (2004 -2008). Østfoldprosjektet er tilknyttet et forskningsprosjekt ved Folkehelseinstituttet (FHI, 2018) .

2.6 Tankekraft

Tankekraft er en videreutvikling av "Mestringskurs for Ungdom" DU (Wergeland, Skotheim, & Kvello, 2016), som igjen er utviklet fra "Kurs i depresjonsmestring", KiD (Dalgard, 2006) og "Kurs i belastningsmestring", KiB (Sælid, Czajkowski, Holte, Tambs, & Aarø, 2016), samt gjennom brukermedvirkning fra elever og lærere (Fagakademiet.no, 2018). Kurset tilbys via Fagakademiet og er initiert av FHI og daværende Østfold fylkeskommune, nå Viken fylkeskommune, og utføres som et forskningsprosjekt. Prosjektet er et samarbeid mellom Østfold fylkeskommune, en skole i Akershus, Fagakademiet og FHI. Prosjektet har fått støtte fra Extrastiftelsen Helse og Rehabilitering, Helsedirektoratet, Sparebankstiftelsen, tidligere Østfold fylkeskommune "Mestring med mening og "Røre-midler" (Fagakademiet.no, 2018). Forskningsprosjektet har en varighet på tre år, med prosjektstart i august 2018, med forventet slutt i desember 2022 og er en randomisert longitudinell kluster studie. Kursing av lærere og implementering av programmet ble gjennomført i 2016-2019 (Sælid, 2018). Nærmere 200 lærere deltok i opplæringen og 2600 elever har blitt kurset i Tankekraft programmet fordelt på 11 skoler og 110 klasser (NUBU, 2019). Det ble gitt sertifisering etter fullført kurs. Deretter skal lærerne undervise Tankekraft for VG1- elever over en periode på ti uker.

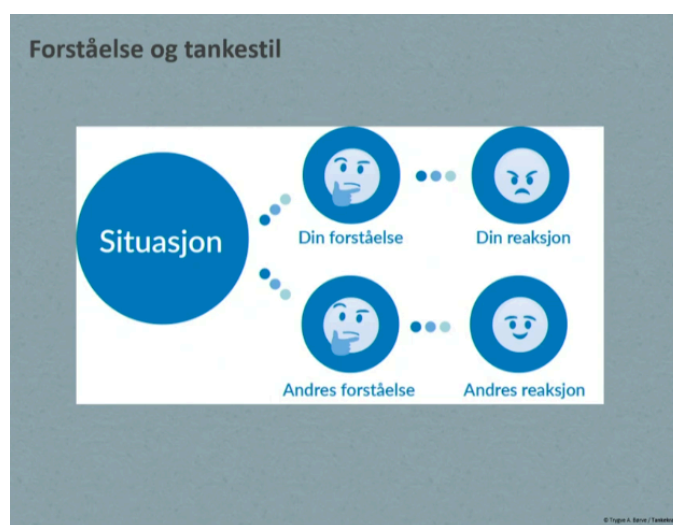
De deltakende skolene deler sine VG1-elever i to tilfeldige grupper der den ene gruppen starter med programmet september 2018, mens den andre gruppen starter i januar 2019. Det er FHI som skal evaluere prosjektet i forhold til mulige effekter for elevene, i første omgang

over en treårsperiode, deretter er målet å følge elevene frem til fylte 30 år, forutsatt ytterligere forskningsmidler, for å se på elevenes arbeidsdeltakelse, yrkesvalg og fullført utdanning (Sælid, 2018). FHI skal undersøke om Tankekraft gir elevene styrket selvfølelse, selvkontroll, livskvalitet, skolekarakterer, tro på egne evner og ferdigheter til å mestre belastning, motgang og medgang. Undersøkelsen ønsker også avdekke om Tankekraft har noe forebyggende effekt mot blant annet angst og depresjon og frafall fra skole (Sælid, 2018).

Livsmestringsprogrammet Tankekraft har en todelt oppgave, det skal tilføre lærerne kunnskap om psykisk helse og gi dem verktøy til å evne å se elever som har psykiske plager og kan henvise dem til riktig instanser for hjelp (NUBU, 2019). Første rette instans på skolen er rådgivere eller helsesykepleier. Mange studier viser at tidlig innsats er avgjørende for at psykiske plager ikke utvikler seg til alvorlige lidelser (Aronen & Arajärvi, 2000; Mentore, 2000). Lærerne skal undervise og trene elevene i Tankekraft som inneholder teori, teknikker og metoder til hvordan takle stress og depresjon. Det er viktig å presisere at lærerstanden da ikke blir terapeuter for sine elever, men formidlere av psykisk helsefremmende og forebyggende verktøy (NUBU, 2019). Kursmaterialet i skoleprogrammet består av kursbok, lærerveiledningshefte, programopplæringshefte og powerpointressurs (NUBU, 2019). I tillegg deltakelse i lukket Facebookgruppe for alle som er sertifiserte i Tankekraft.

Livsmestringsprogrammet Tankekraft er et kognitivt basert program, der hjernen er en muskel hvor tankene kan trenes, slik som musklene i kroppen vår, en form for tankegyim (Børve, 2018). Tanker er selvsnakk, hele tiden snakker vi med oss selv gjennom tanker i form av ord eller bilder. I navnet Tankekraft ligger betydningen at det er mye kraft i tankene våre. Det er derfor viktig å lære og kjenne hvilke typer tanker man tenker og hvordan påvirke tankene slik at de blir mer hensiktsmessige for oss. Det handler ikke om å tenke oss positive, men tenke tanker som er nyttige for oss. Tankekraft har som mål å bygge elevenes motstandsdyktighet til å håndtere belastninger og reaksjoner i hverdagen. Tankekraftprogrammet skal etablere en kognitivt basert grunnlagsforståelse som gjennom trening og utvikling av ferdigheter gjør elevene i stand til å påvirke sine tanker og følelser og utvikle egne tanke-og handlingsmønstre (NUBU, 2019). Livsmestringsprogrammet Tankekraft er bygget på at det er fagpersoner som har kontakt med elever som skal gi kurset til elever (NUBU, 2019). Dette støttes av en metaanalyse utført av Stocking m.fl. (2016) der det ble funnet at de mest effektive universelle tiltakene ble gitt av en opplært instruktør som var knyttet til miljøet, slik som lærere.

Elevene skal lære seg teknikker og metoder slik som å gjenkjenne egne følelser og tanker og hvordan påvirke disse gjennom valg av tanker og situasjoner. Et eksempel på verktøy i Tankekraft er kognitivt basert metode som brukes til å forklare hvordan én situasjon kan tolkes på ulike måter (se figur 1). Samme situasjon kan gi ulike tanker og følelser, avhengig av hvilke forutsetninger en stiller med. To personer med ulik bakgrunn og livserfaring kan tolke den samme situasjonen forskjellig. Det betyr at disse to personene kan ha med hver sine forventninger, med ulik forståelse av situasjonen, og derfor oppleve å reagere ulikt på den samme situasjonen (se figur 1).



Figur 1. Verktøy for forståelse og tankestil (NUBU, 2019).

Livsmestringsprogrammet Tankekraft har seks følgende kjerneferdigheter; 1. hensiktsmessige tanker og handlinger, 2. å kunne forstå andre, 3. ferdigheter i å være sammen med andre, 4. å tåle ubehag, 5. få til noe eller forventninger om det, og til slutt 6. regulere følelser (NUBU, 2019). Et av Tankekraftverktøyene er ABC-modellen som viser hvordan det er sammenheng mellom tanker og fysiske reaksjoner, følelser og handlinger. **D** står for alternativ fortolkning og kommer inn i ABC-modellen som alternativ til andre tenkelige tanker, reaksjoner eller handlinger enn den man automatisk kommer fram til. Dersom den automatiske tanken, reaksjonen eller handlingen ikke er hensiktsmessig, da er utforskning med D (alternativ fortolkning) et godt alternativ å bruke for å komme frem til noe som er mer hensiktsmessig. ABC-modellen blir med diskusjonsdelen ABCD modell (egen utheving). Et av målene med Tankekraft er at eleven skal opparbeide seg evnen til å legge merke til egne tanker og kjenne igjen tanker og situasjoner som påvirker hvordan eleven har det. Eleven kan påvirke sine egne

følelser gjennom tanker og valg av situasjoner. Alle teknikker og metoder krever trening, derfor kalles også Tankekraft for Tankegym. Studie av Stockings mfl. (2016) viste at ferdighetstrening i slike programmer økte effekten av tiltak.

2.7 Implementering

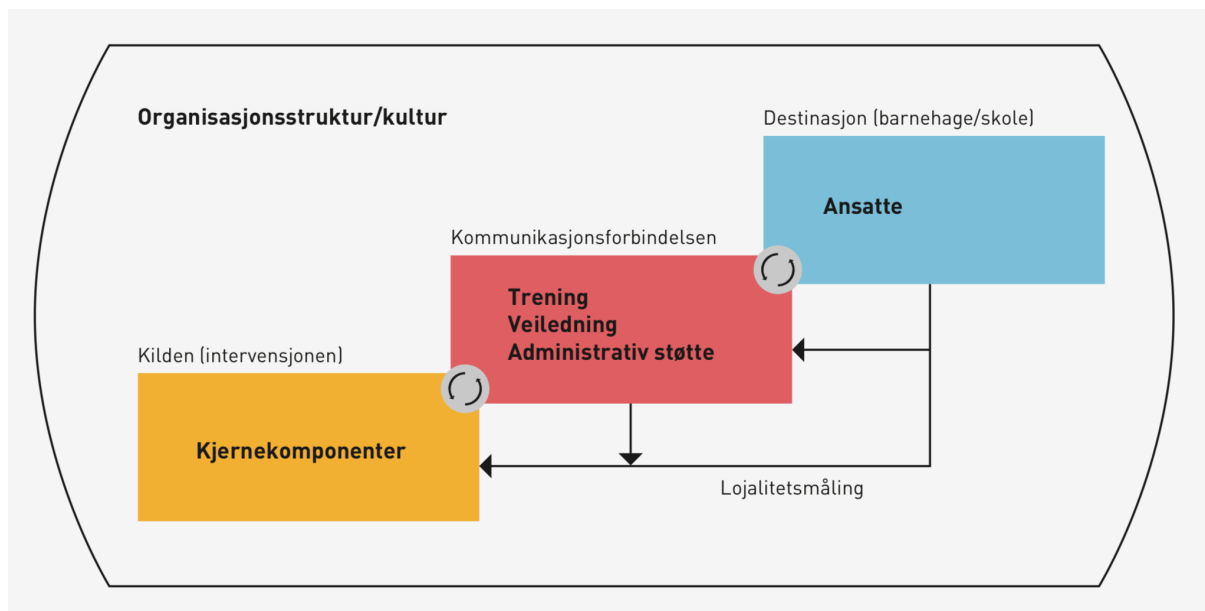
NIFU rapporten (2019) viser til en undersøkelse utført av NOVA i 2014 som viser at skoleprogrammer kan utgjøre en viss effekt på skolemiljøet. Hvordan oppnå effekt er derfor viktig i studien for å sikre kvaliteten til skoleprogrammer som tilbys barn og unge. Hvilken kvalitet implementeringen har, sier noe om i hvilken grad implementering har vært vellykket og om effekter er oppnådd (Larsen, 2017; Roland & Westergård, 2015; Sørлие, Ogden, Solholm, & Olseth, 2010). Implementeringskvalitet måles etter hvor mye avvik det er mellom den forventede og den oppnådde endringen. Implementering er en nøkkel til kvalitetssikring av skoleprogrammer.

NIFU rapporten (2019) påpeker at skoler har en tendens til å plukke ut moduler som passer dem og eller blander med innhold fra flere programmer. Dette gjør det ganske vanskelig å måle effekten av programmene i praksis (Gjerustad, Smedsrud, & Frederici, 2019). Utfordringen med å finne standardiserte målinger på dette feltet er derfor stor og det jobbes med begrepsdannelse for variabler og målinger av effekter (NIFU, 2012; Weiner et al., 2017).

Målet med implementering er å tilføre noe nytt som bidrar til endring i organisasjonen (Fullan, 2007; Roland & Westergård, 2015). Implementeringsstudier kan gi kunnskap om hva som er viktig å fokusere på for å lykkes i implementering. En forutsetning for vellykket integrering av tiltak i praksisfelt er at implementeringen er målrettet og er en planlagt prosess (Larsen, 2017; Sørлие et al., 2010). Men ikke bare god effekt er viktig for slike tiltak, det handler også om muligheten til at tiltaket kan bli enda bedre. Implementering er når tiltak, aktiviteter, ny kunnskap eller teorier omsettes til praksis (Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009a; Fullan, 2007).

Flere forskere har utarbeidet ulike modeller for å forklare implementering. En modell utarbeidet av Fixsen m.fl. (2005) gir et godt oversiktsbilde over hva som skjer og hvilke rammer og viktige faktorer en arbeider med i en implementering (Fixsen, 2005). Den norske

oversettelsen av oversiktsmodellen er utarbeidet av Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, UiS.



Figur 2. Oversiktsmodellen er fra Læringsmiljøets nettside (Øvregård, 2016) som viser rammeverk for implementering (Fixen, 2005).

Oversiktsmodellen har fem nivåer. Den første boksen på nivå 1 blir kalt **Kilden**, som er tiltaket som blir gjennomført (figur 2). Innholdet i tiltaket blir kalt **kjernekomponenter** som består av hovedelementer i innholdet. Det er disse kjernekomponentene som skal omsettes eller implementeres i boksen på nivå 3, som heter **Destinasjon** (figur 2). Det er hit innholdet er ment for og her det skal implementeres (Fixen, 2005). Destinasjonen er de eller den som er mottaker av Kjernekomponentene og består av ansatte eller elever. Skolen er her Destinasjon for Livsmestringsprogrammet Tankekraft, der de ansatte, lærere, rådgivere og ledere skal utføre undervisningsopplegget. Kjernekomponentene trenger ikke alltid være definert fra start fordi de kan også utvikles underveis. Men kjernekomponentene bør være tydelig beskrevet og spesifiserte. For mange og uklare kjernekomponenter vil være til hinder for målet i endringsprosessen som er dybdelæring (Roland & Ertesvåg, 2018; Roland & Westergård, 2015). I boks nivå 1 handler det om "hva" som skal omsettes. Tankekraft vil her være kilden, innholdet som skal omsettes, der kjernekomponentene består av undervisningsopplegget, Tankekraftbok med teorier, oppgaver, aktiviteter, teknikker og metoder til Tankegym.

Mellom boks nivå 1 og boks nivå 3 ligger boks nivå 2 som er kalt

Kommunikasjonsforbindelsen, som består av **Implementeringsdrivere** (figur 2).

Implementeringsdrivere er hovedelementer slik som trening, veiledning og administrativ støtte (Blase, Van Dyke, Fixsen, & Bailey, 2012). Her handler det om "hvordan" det skjer (Fixen, 2005; Øvregård, 2016). Trening handler om hvordan innlæring av de ulike **kjernekomponentene** foregår og hvordan disse omsettes til praksis. Mens veiledning kan handle om enten justeringer, korrigeringer og innspill i aktivitetene (Øvregård, 2016).

Administrativ støtte kan være ledelsen som motiverer de ansatte eller tilrettelegger tid og ressurser i forhold til tiltaket. I Tankekraft handler det om hvordan opplæringen foregikk, veiledning som var tilgjengelig og hva ledelsen bidro med. Denne boksen er bindeleddet mellom **Destinasjonen** og **Kilden**. Denne komplekse prosessen fra **Kilde** til **Destinasjon** krever derfor godt kjennskap til kjernekomponentene og **implementeringsdriverne**. Det er en forutsetning at begge fungerer slik de skal for å kunne bevege seg opp og inn på neste nivå 3 der Destinasjon ligger (Fixen, 2005; Øvregård, 2016). Hvis man skal oppnå endring og endringen skal bestå over tid, er implementeringsdriverne helt sentrale. (Øvregård, 2016). Denne fasen står også for den mest kritiske fasen i modellen, da innlæring skjer i denne fasen (Fixen, 2005; Roland & Ertesvåg, 2018).

Fra boks nivå 3 Destinasjon går det en forbindelse til den midterste boksen,

Kommunikasjonsforbindelsen med **implementeringsdrivere** og **pil** ned til boks nivå 1 **Kilden**. Det går også en slik **pil** fra boks nivå 2 ned til boks nivå 1. Disse pilene er kalt **Lojalitetsmåling** som er nivå 4, og måler hvor lojale de som utfører tiltaket i henhold til tiltakets innhold og mål. Denne lojaliteten 'fidelity' Fixsen m.fl. (2005), viser hvor lojale de som utfører tiltaket er til kjernekomponentene (1) og implementeringsdriverne (2) i tiltaket. Jo høyere lojalitet (nivå 4), desto bedre effekt i implementeringen og motsatt, jo lavere lojalitet, desto dårligere effekt (Fixen, 2005). Hvilken endringseffekt endringsarbeidet får er avhengig av utøvernes lojalitet til endringsarbeidet (Øvregård, 2016). Tydelige kjernekomponenter kombinert med god opplæring kan gi lærerne god mestringsfølelse og trygghet til det som formidles, noe som kan føre til høy lojalitet og øke sannsynlighet for gjennomføring av tiltaket og bidra til endringsarbeid (Roland & Ertesvåg, 2018). I Tankekraft handler det om hva det er som gjør at noen lærere og andre ansatte ved skoler er mer lojale og mindre lojale i gjennomføringen av Tankekraftprogrammet.

Den siste boksen nivå 5, består av en ramme som rammer rundt de tre foregående boksene (figur 2). Boks nivå 5 har navnet **Organisasjonsstruktur/kultur** (Øvregård, 2016). Den handler om kulturen og strukturen i organisasjonen der tiltaket skal omsettes til praksis. **Organisasjonskulturen** sier noe om organisasjonens verdier, klima og hvordan systemer fungerer innenfor organisasjonen på individ- og organisasjonsnivå og forteller noe om kapasiteten i systemet før tiltak iverksettes (Fixsen, 2005; Roland & Ertesvåg, 2018). Dersom klimaet for tiltaket i organisasjonen er sterk blant de som skal utføre tiltaket vil det være større forventninger til at tiltaket vil lykkes, i motsetning til der det er dårlig klima for tiltak som da vil ha lavere forventning til og dårligere håndtering av tiltaket (Roland & Ertesvåg, 2018). I samspillet mellom organisasjon og individ er den viktigste faktoren likevel ledelsen. Det er ledelsen som har ansvaret for å forberede organisasjonen på tiltaket, viser vei, loser igjennom og støtter endringsarbeidet gjennom strukturer som bidrar og fremmer satsningen (Larsen, 2017; Roland & Westergård, 2015). En må beregne at en slik endringsprosess normalt vil ta minst ett og opptil fire år, fordi det er en prosess og krever tid (Fixsen et al., 2009b).

For å lykkes med implementering er det viktig å ha fokus på "hva" som er innholdet som skal implementeres og "hvordan" det gjennomføres ute i praksisfeltet (Roland & Westergård, 2015). Den faktiske endringen og de individuelle og organisatoriske faktorer og prosesser påvirker hvilke endringer en ender opp med og hvordan endringer skjer, som tilsammen utgjør implementeringen (Larsen, 2017). Studier viser at implementering er en forutsetning for at tiltak skal ha god effekt (Naidoo & Wills, 2016; Roland & Westergård, 2015).

Fixsen mfl. (2009b) hevder at den som utfører tiltaket er tiltaket. En viktig nøkkelrolle i omsetting av tiltak til praksis har den som utfører tiltaket eller som endringen virker gjennom. I Tankekraft er det lærere som er den som utfører tiltaket i skolen, derfor er studie om lærernes erfaringer i Tankekraft viktig fordi det er de som utøver tiltaket. Men ledelsen, samarbeidspartnere på og utenfor skolen har også en viktig rolle i implementeringen (Larsen, 2017).

3 FORSKNINGSSPØRSMÅL

Det er ansatte ved skoler, primært lærerne som er i førstetjenestelinjen med de unge og er de som faktisk skal stå for gjennomføringen av Tankekraftprogrammet. Alle involverte ansatt får opplæring og kursing i regi av Viken fylkeskommune. De ansatte ved skolen har derfor en nøkkelrolle i programmet og det er derfor viktig å få kunnskap om hvilke erfaringer de har hatt med implementeringen. Tidligere studier viser at det er en sammenheng mellom effekten av tiltak og hvem som leverer det. Ansatte med opplæring i slike programmer lykkes bedre enn ved skoler der det ble benyttet profesjonelle utenfra (Khoury, Sharma, Rush, & Fournier, 2015; Nordahl et al., 2006). Det er derfor stor interesse og behov for mer forskning med tilnærminger med studier som er prosessorienterte og kvalitative på dette feltet (Larsen et al., 2006).

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilke erfaringer de ansatte ved videregående skoler i Viken fylkeskommune har med implementeringen av livsmestringsprogrammet Tankekraft. Det som ønskes belyst i dette masterprosjektet er innsikt i hvordan de ansatte selv tenker og har opplevd opplæringsprosessen og nytten av Tankekraft i implementeringen av tiltaket:

Hvordan har lærerne i videregående skole opplevd opplæring og implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft?

4 METODE

“Veien til målet” er den opprinnelige betydningen av ordet metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er målet som bestemmer hvilken metode som er best å benytte for å komme frem til målet. Dett kapitlet er delt inn i følgende åtte underkapitler; 1. Studiens metodevalg, 2. Rekruttering, 3. Utvalg, 4. Intervjuer, 5. Transkribering, 6. Analyseprosessen, 7. Forforståelse og 8. Etikk.

4.1 Studiens metodevalg

Målet med dette forskningsprosjektet var å få svar på forskningsspørsmålet ved førstehåndsinformasjon av personer som har gjennomført kursprogrammet Tankekraft, og er ansatt ved en skole. Det være seg hvordan lærere har opplevd implementeringen av programmet i forhold til seg selv eller i forhold til hvordan undervise om livsmestring. Og hvilke tilbakemeldinger de har fått av elevene om programmet. Derfor er det valgt en kvalitativ tilnærming til dette masterprosjektet, fordi den kvalitative metoden vil gi mulighet til å gå i dybden med spørsmål på en utforskende måte. Det søkes kunnskap om hvilke tanker, opplevelser, meninger og erfaringer lærerne har med Tankekraft utfra lærernes egen livsverden og bakgrunn (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015; Malterud, 2017). Hensikten bak den kvalitative metoden er å få mest mulig kunnskap om et fenomen, i forhold til statistikker og generaliseringer slik som i den kvantitative metoden (Malterud, 2017). I en analyse med det fortolkende paradigmet brukes en induktiv tilnærming (Malterud, 2017). Det betyr at vi lar enkeltpersoners erfaringer belyse forskningsspørsmålet. Og gjennom fortolkning og abstraksjon utsi noe allment. På denne måten gis det muligheter for at det kan finnes noe initiativtaker ikke selv har tenkt på og at det dukker opp ny kunnskap som gjelder for flere. Det er dette som gjør denne forskningsmetoden spennende. Masterstudenten blir en oppdager i ny innsikt (Malterud, 2017).

4.2 Rekruttering

Rekruttering foregikk på to måter;

1. Ved å publisere en invitasjon til deltakelse i masterprosjektet på en lukket Facebook-gruppe for lærere som har gjennomført kurset Tankekraft. Prosjektansvarlig ved FHI, som er medlem av denne gruppen la ut invitasjonen på Facebook-siden og videreformidlet interesserte deltakere til masterstudenten.
2. Fagakademiet fremskaffet en liste over kontaktpersoner for lærere som har tatt kurset ved de ulike videregående skolene. Masterstudenten sendte deretter selv en invitasjon til alle kontaktpersonene på denne listen som videreformidlet invitasjonen til de respektive lærere. Interesserte kontaktet deretter masterstudenten eller hovedveilederen via kontaktinformasjonen som var oppgitt i invitasjonen.

Invitasjon med samtykkeerklæring ble sendt elektronisk (appendiks 2)

4.3 Utvalg

Denne oppgavens omfang setter rammer for utvalgets størrelse. Stort utvalg er ikke ensbetydende med høy informasjonsstyrke, et utvalg på fire til syv med høy informasjonsstyrke vil være tilstrekkelig (Malterud, 2017). I samråd med hovedveileder ble det rekruttert åtte deltakere til undersøkelsen. Informasjonsstyrken til utvalget er sterk, da det består av deltakere som har gått gjennom opplæringsprosessen selv og derfor har førstehåndsinformasjon til egne erfaringer og meninger om Tankekraft. En høy informasjonsstyrke på utvalget er avgjørende for hvor mange deltakere som behøves (Malterud, 2017). Dessuten vil et stort antall deltakere øke risiko for at datamaterialet blir overfladisk og uoversiktlig. Det skal ikke være for mange ei heller for få, men nok til å belyse problemstillingen (Crabtree, 1999).

Inklusjonskriterier for deltakerne er: lærere som har gjennomført kurset Tankekraft og har undervist eller arbeider med Tankekraftprogrammet på en videregående skole i Østfold fylkeskommune, som etter sammenslåingen er blitt Viken fylkeskommune.

I utgangspunktet ble en 50/50 fordeling på kjønn sett på som det mest ideelle, fordi tidligere forskning viser at menn og kvinner oppfatter og forholder seg til ting forskjellig (Hagerup, 2020). Fordelingen på kjønn i denne undersøkelsen endte på 37,5% menn og 62,5% kvinner. Dette er nærliggende med kjønnsfordelingen på videregående skoler nasjonalt med 30,4% menn og 69,6% kvinner ifølge tall fra SSB for 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Deltakere blir i teksten tiltalt som Deltaker 1, Deltaker 2 og så videre. Alder, skoletilhørighet, kommunetilhørighet til deltakerne ble på denne måten anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). I tabell 1 nedenfor er det utarbeidet en oversikt over utvalget og viser deltakernes kjønn og fagbakgrunn. Fem av åtte deltakerne i undersøkelsen har en bakgrunn eller kompetanse som er helse- og sosialfaglig relatert. Ved noen skoler ble kontaktlærere pålagt kursopplæringen, fordi det var de som skulle ta imot førstegangselever, mens ved andre skoler ble kontaktlærere gitt anledning til å takke nei til tilbudet om å bli med. Fem av deltakerne i undersøkelsen ble spurt om å bli med på Tankekraft prosjektet, mens tre av deltakerne selv meldte interesse for å få opplæring i Tankekraft.

Tabell 1. Oversikt over deltakernes fordeling på kjønn og fagbakgrunn

Deltakere nr.	Kjønn	Fagbakgrunn
1	K	Helse- og oppvekstfag. Restaurant- og matfag. Spesialpedagogikk.
2	M	Samfunnsfag. Humaniora. Skoleledelse/Utdanningsledelse.
3	K	Medier og kommunikasjonsfag. Design og håndverk. Utdanningsledelse.
4	K	Design og håndverk. Helsefag.
5	K	Samfunnsfag. Sosialpedagogisk rådgiver.
6	M	Humaniora. Realfag. Samfunnsfag. Psykologi.
7	M	Teknikk, industriell produksjon og design.
8	K	Økonomi. Juridisk. Idrettsfag. Veiledningspedagogikk.

4.4 Intervjuer

Det ble gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med deltakerne. Det ble brukt mye tid på å forberede intervjuene. Det var viktig å skape en trygg ramme rundt intervjuet. Med smil, vennlighet, medbrakt drikke og bakst ble det satt en vennskapelig tone. Intervjueren rettet all oppmerksomhet mot deltakeren. Alle intervjuene startet med informasjon om prosjektets hensikt, deltakernes personvern, anonymitet og muligheten til å ombestemme seg og trekke seg uten oppgitt grunn. I følge Malterud kommer viktig kunnskap når deltakere fremstiller seg nakent og ærlig (Malterud, 2017). Det var derfor viktig å skape god kjemi med deltakerne. Slik at det ble brukt speiling, blick kontakt, anerkjennende nikk, bekreftende ord som "mm" gjennom hele intervjuet, og der latteren satt løst (O'Connor, 2001). Målet var at deltakerne skulle kjenne seg trygge på intervjueren, senke skuldrene og dele så mye de ville om sine tanker, både av positive og negative følelser og erfaringer med

Tankekraftprogrammet. Samtlige åtte deltakere ble intervjuet én gang. Intervjuene foregikk på kafé, lobby på et hotell, og på forskjellige skoler. Det ble brukt lydopptaker lånt fra NMBU.

Det ble utarbeidet en intervjuguide i starten av prosjektet (appendiks 3). Men spørsmålene og rekkefølgen på disse ble justert allerede etter de to første intervjuene. Fra å følge intervjuguiden systematisk topp og ned ble det stilt færre spørsmål og deltakerne fikk nærmest snakke fritt, noe som i grunnen var krevende, fordi de ubesvarte spørsmålene fra intervjuguiden skulle inn i samtalen igjen på en naturlig måte. Men på denne måten fikk deltakerne tømt seg med tanker, følelser og erfaringer de sitter inne med om livsmestringsprogrammet. Slik ble også intervjuene rike i innhold.

Det var planlagt å delta på Tankekraftopplæringskurset for å få innsikt i kursets innhold, før intervjuene startet. Men invitasjonen til å være med på opplæringskurs fra Fagakademiet kom først etter at alle intervjuene var gjennomført. Fordelen med det var at masterstudenten fikk førsteinnsikt om kurset gjennom deltakerne som ble intervjuet uten å stille med en egen forforståelse.

4.5 Transkribering

Alle intervjuer ble tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert. Transkriberingen av alle åtte intervjuene ble foretatt av masterstudenten selv. Intervjuene ble skrevet ned så ordrett som mulig, ord for ord, for å beholde mest mulig av deltakernes stemme. Etter de første transkriberingene ble alle "mm", "eh'er" og pauseprat utelatt, der det ikke hadde noen påvirkning på utfallet i samtalen og ville bare gjort både lesing og transkriberingen mer tungvint enn nødvendig. Det er likevel viktig å bemerke at "mm" ble brukt som et anerkjennende uttrykk av intervjueren under samtalen. Det bekreftende "mm" ble brukt gjennom hele intervjuet for å gi deltakerne tilbakemelding på at intervjueren følger med og anerkjenner det som blir sagt. Der opptak var for utydelig til å forstå hva som ble sagt, ble det lagt inn symbol som viste dette i teksten.

Under transkriberingen var det allerede interessante temaer og begreper som pekte seg ut og som ble notert i prosjektloggen. Det transkriberte materialet ble deretter analysert. For å systematisere og strukturere materialet ble det tatt utgangspunkt i systematisk tekstkondensering, som er en analysemetode opprinnelig fra Giorgis fenomenologiske analyse

(Giorgi, 2009) men modifisert av Malterud. STC er en induktiv og iterativ prosess (Malterud, 2017).

4.6 Analyseprosessen

Malteruds (2017) systematisk tekstkondensering egner seg til studier med kvalitativt design og kan brukes av nybegynnere. Systematisk tekstkondensering består av fire følgende trinn; (1) Tilegne seg helhetsinntrykket -temaer, (2) Identifisere meningsbærende enheter, (3) Gå fra kode til mening og (4) Sammenfatte og rekontekstualisere.

I første trinn ble tekstmaterialet gjennomgått overflatisk for å danne et helhetsinntrykk. Noen temaer gjentok seg i det transkriberte materialet. Den transkriberte teksten bestod tilsammen av nærmere 44000 ord. Det var et rikt datamateriale. Prosjektloggen ble brukt til å føre ned det som ble utført hver gang og fungerte som en dagbok for forskningsprosessen.

I andre trinn ble materialet systematisk gjennomgått linje for linje for å identifisere meningsbærende enheter. De meningsbærende enheten ble kodet inn i de ulike temaene. Det ble benyttet fargekoder og deretter klippet ut og sortert etter fargekodene. I trinn tre ble disse hovedtemaene gjennomgått og bearbeidet enkeltvis for å se om det var noen aktuelle undertemaer. De meningsbærende enhetene ble omrokkert der det var nødvendig og fikk plass under et annet tema der den passet bedre eller ble fjernet. I denne fasen fikk noen temaer og undertemaer endret navn eller slettet og nye kom til. Dette arbeidet endte omsider opp med

følgende fire hovedtemaer med respektive undertemaer:

1. **Kompetanse** med undertemaene; Utbytte og verktøy, Tid til å fordøye, innarbeide og trene på verktøyene og Utfordringer.
2. **Nytteverdi**; Nytte for eleven og nytte for læreren,
3. **Lærerens rolle**; Relasjoner og lærerens fagbakgrunn og studieretning,
4. **Arbeidsrammer og ledelse**; Arbeidsmengde, Lokal tilpasning og Videreføring.

I det tredje trinnet ble det laget kondensater av meningsinnholdet i temaene for å sikre at temaene var dekkende for innholdet (Malterud, 2017). Arbeidet i fjerde og siste trinn i analysen besto av å sammenfatte og rekontekstualisere. Basert på kondensatene ble det skrevet en analytisk tekst med ett eller flere originalsiter (Malterud, 2017). En slik prosedyre ble benyttet for hvert av hovedtemaene og undertemaene. Gjennom hele veien ble

det gjort avveininger på hvilke sitater som skulle få bli med i teksten. Hvis noen deltakere tok større plass enn andre ble det gitt grundigere overveielse for om det var rimelig. Noen ganger ble noen sitater byttet ut for å gi andre deltakere mer plass. Dette ble gjort for å ivareta gruppens røst i teksten.

4.7 Forforståelse

Min forforståelse i emnet er interesse for forebyggende og helsefremmende arbeid i psykisk helse blant barn og unge. Jeg er tilhenger av helsefremming og forebygging og mener det ligger et stor uforløst potensiale i dette arbeidet. Bakgrunn for det er min erfaring som kursholder for god selvfølelse, veiledningsarbeid og gjennom folkehelsevitenskapstudiet. Folkehelsevitenskapstudiet har gitt meg kunnskap i folkehelse og folkehelsearbeid og de politiske føringer som ligger rundt dette arbeidet. Det har ikke vært noe forforståelse knyttet til Tankekraftprogrammet og Folkehelseinstituttets forskningsprosjekt i forkant av undersøkelsen. Under et foredrag av Arne Holte kom jeg i kontakt med Østfoldprosjektet. Valg av masteroppgaven er ønsket om å bidra med innsikt i hvordan de som utøver Tankekraft har opplevd gjennomføringen av Østfoldprosjektet. Eneste forforståelse til Tankekraftprogrammet i forkant er fra noen artikler på nettet og informasjonen på Folkehelseinstituttets og Fagakademiets nettsider. Det har vært en utfordring å skille mellom egeninteressen og masteroppgaven i Tankekraft. Bevissthet rundt dette var derfor ekstra viktig gjennom hele forskningsprosessen.

4.8 Etikk

Helsinkideklarasjonen (WMA, 2013) som er utarbeidet av Verdens legeförening er en erklæring om etiske prinsipper i medisinsk forskning, der samtykke står sentralt. Informasjon om dette prosjektet og hva det innebærer ble gitt både skriftlig og muntlig og et informert samtykke ble underskrevet av alle deltakere i undersøkelsen. Det var ikke nødvendig med søknad til 'Regionale komitéer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk', REK, da det ikke skulle fremskaffe ny kunnskap om helse og sykdom. Derimot ble det søkt om tillatelse fra 'Norsk senter for forskningsdata', NSD for godkjenning av forskningsprosjektet, og prosjektet ble godkjent (appendiks 1). Lydopptak fra intervjuene i dette forskningsprosjektet ble transkribert, og lydopptakene ble deretter slettet. Transkriberte filer ble oppbevart på NMBUs server. Siden utvalget i denne undersøkelsen er relativt lite, er

derfor alle sitatene oversatt til bokmål for å minimere risiko for identitetsavsløring gjennom særegne uttrykk og dialekt. Videre, for å sikre god forskningsetisk praksis og ivaretagelse av deltakere, ble deltakere i tekstanalysen referert til som "Deltaker 1", "Deltaker 2" og så videre. Deltakernes kjønn, alder skoletilhørighet, kommunetilhørighet ble ved dette anonymisert.

5 RESULTATER

Resultatene fra analysen blir presentert som de fire identifiserte hovedtemaer med respektive undertemaer i dette kapitlet. De fire følgende hovedtemaer er med undertema er presentert i tabell 2;

Tabell 2. Oversikt hovedtema og undertema

Hovedtema	Undertema
Kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Utbytte og verktøy • Tid til å fordøye, innarbeide og trene på verktøyene • utfordringer i undervisningen
Nytteverdi	<ul style="list-style-type: none"> • Nytte for eleven • Nytte for læreren
Lærers rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjoner • Lærers fagbakgrunn og studieretning
Arbeidsrammer og ledelse	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidsmengde • Lokal tilpasning • Videreføring

5.1 KOMPETANSE

Det første tema som kom frem i analysen var Kompetanse. Deltakerne syntes kurset skolerte de grundig teoretisk og ga de bedre innsikt i seg selv, samt gitt de en ballast, påfyll i kognitive metoder, mestringsstrategier og konkrete verktøy til å formidle Tankekraft til klassen. De

syntes blant annet at ABC-modellen, Pacman-figurene og hvordan stille spørsmål og løfte opp temaene for å ufarliggjøre de var gode og nyttige verktøy. Deltakerne syntes det var mye verktøy som skulle innarbeides i løpet av en kursuke, det var for kort tid. Samtidig som de savnet opplæring eller trening i hvordan i praksis undervise det de hadde lært til elevene. Selv om de øvde seg på hverandre og byttet på å være kursholder og kursdeltaker, var det likevel en kjempestor utfordring da de kom ut i klassene og skulle engasjere elevene. For deltakere fra helse- og oppvekstfag skled innholdet i Tankekraft rett inn i faget, og kom som en utvidelse til de verktøyene de allerede brukte. Men for de som underviste i ikke helserelaterte fag kom Tankekraft inn som noe nytt, et ekstra fag, noe som innebar ekstra arbeid og utfordringer. Kompetanse kunne deles inn i tre undertema.

5.1.1 Utbytte og verktøy

Mange av deltakerne mente at det var vanskelig å peke ut eksakt hva kurset hadde gitt de i form av ny kunnskap om psykisk helse, bortsett fra de ulike verktøyene de ervervet seg. Noen syntes opplæringen var interressant, men ikke mer enn det fordi de hadde kjennskap til kognitive metoder fra tidligere. Mens samtlige deltakere oppga at kurset hadde vært enten bevisstgjørende, gitt de aha opplevelser, påfyll i kunnskap om psykisk helse, eller gitt dem et mer nyansert syn på ting i livet. To av deltakerne uttrykte det slik:

Opplæringen har ikke betydd så mye egentlig, men det var interessant og ha og jeg fikk en del aha opplevelser. Kan vel si jeg fikk litt mer nyansert syn på en del ting i livet det kan jeg godt si jeg har lært av programmet. Deltaker 2

Litt bedre kjent med meg selv, bedre innsikt i meg selv gir også et bedre utgangspunkt for å forstå elevene når ting butter litt da, hvis noen reagere med sinne, frustrasjon eller blir lei seg. Det har vært en bevisstgjøringsprosess. Deltaker 1

Noen deltakere fortalte at kurset hadde gitt de en ballast i møte med elever og fått øynene opp for elevers behov for kunnskap i livsmestring. Andre deltakere beskrev hvordan kurset hadde vært en ballast for å forstå elevenes atferd i klassesammenheng. En deltaker beskrev det slik:

Jeg kan ikke peke på akkurat hva det er, men Tankekraft har gjort meg mer oppmerksom på at det er elevgrupper som i dette året her er ekstremt sky, sjenerte, og engstelige for hva som

kan skje hvis de står fram i klassen Jeg fikk veldig nytte av ballasten i den klassen jeg har nå.

Deltaker 4

Noen deltakere opplevde at Tankekraft berørte de og at de kunne kjenne seg igjen i eksemplene som ble brukt og fikk med seg verktøy som de kunne bruke ikke bare i undervisning i livsmestring, men noe de fikk bruk for bestandig. Deltakerne opplevde å få med seg verktøy til å tenke annerledes. Det ble beskrevet slik av en av deltakerne:

Jeg synes det har vært veldig nyttig både personlig og i forhold til å jobbe med elevene. Det er jo noe som berører oss lærere óg i stor grad og vi kjenner oss igjen. Vi får på en måte mulighet til å få litt verktøy til å tenke annerledes og det synes jeg var veldig spennende fordi når vi satt på kurset lo vi litt og tenkte oj det her, det er akkurat sånn jeg tenker og gjør så jeg synes det har vært nyttig altså for og det å kunne gi andre råd, det å kunne bare undervise det her men også bruke det bestandig faktisk. Deltaker 8.

Mange deltakere opplevde at opplæringen har gitt dem nye verktøy og nevner ulike verktøy de har fått mest utbytte av. Blant verktøy som nevnes er ABC-modellen, Pacman-figurene, de Sokratiske spørsmålene og å løfte opp temaene for å ufarliggjøre diskusjoner.

Flere av deltakerne nevnte sistnevnte teknikken om hvordan løfte opp et tema for å ufarliggjøre det, slik at elever ikke utleverte seg selv eller sine nærmeste ved å gå inn i samtaler og diskusjoner om vanskelige temaer i livet. Flere deltakere fortalte at det var fort gjort å si "hva tenker **du**?" istedenfor "hva tenker **ungdommen**?". Denne teknikken med å bruke tredje person, har flere opplevd som spennende og en lettere måte å jobbe med i undervisning i livsmestring. Denne erfaringen ble av to av deltakerne beskrevet slik:

Og det å kunne løfte opp elevene uten å skulle snakke om seg selv, det synes jeg har vært spennende. Også tror jeg at noen synes det er litt lettelse at vi tar opp sånne problemområder.

Deltaker 8.

Vi snakker jo om kreft, død, diabetes og skilsmisser og alle de greiene. Det er mange som sitter med de erfaringene. Da er det viktig å bruke teknikken å løfte temaet opp og bevisstgjøre elevene på det med spørsmål som hva tror dere ungdom kan tenke om en sånn situasjon. Da trenger man ikke være personlig og det var viktig fordi det handler ikke om å utlevere seg selv. Deltaker 1.

Flere beskrev hvordan ABC- modellen har bidratt til forståelse om hvordan tanker og følelser legger forutsetninger for våre valg og handlinger. Noen deltakere oppga at disse verktøyene var blant de som hadde gitt mest utbytte av kurset. Flere deltakere delte mening om at det er viktig for elevene å forstå at en situasjon eller kommentar kan tolkes på ulike måter utfra hvilke erfaringer en bringer med seg. Deltakerne opplevde også at denne modellen godt beskriver mange tilfeller av elevers reaksjoner og atferd på skolen. En deltaker uttrykte det slik:

Du lærer deg noen sett å tenke på, reaksjonsmønstre, hvordan elevene reagerer som de gjør i noen tilfeller og det jeg kanskje har hatt mest utbytte av er de Sokratiske spørsmålene og ABC-modellen. Må du reagere på den måten eller kan du reagere på andre måter? Det er sånn hva tenker du om det, tenker du sånn, går det an å tenke på et annet vis? Det henger jo veldig tett sammen med den ABC-modellen som beskriver det at vi som mennesker vi reagerer ganske forutbestemt på en situasjon fordi vi i mange tilfeller har opplevd situasjonen før og når noen da kommer med kommentar for eksempel, så kan vi være hårsåre fordi det er noe vi føler og da vil reaksjonen være mye kraftigere. Så de to tingene der, de henger veldig tett sammen. og beskriver reaksjonen til eleven veldig godt i mange tilfeller. Deltaker 7.

5.1.2 Tid til å fordøye, innarbeide og trene på verktøyene

Samtlige deltakere oppga at selv om kurset var inspirerende og gøy, men opplevdes det som krevende. Flere oppga at de hadde behov for mer tid enn den de fikk til å ta til seg stoffet og fordøye det de hadde lært. Flere deltakere ga uttrykk for at læringsprosesser tar tid. Mange deltakere mente at det hadde vært fint om kurset hadde vært i mindre bolker og strukket seg over lengre tid, slik at stoffet kunne synke inn. Videre opplevde deltakerne at de ikke rakk gjennom alt hver gang. Ofte rakk de ikke gjennom kapitlene eller måtte rase over siste delen av kapitlet. Det var mye annet som krevde plass i en familiehverdag. Dessuten var det en del oppgaver som krevde forberedelser eller oppfølging i forhold til opplegg som skulle foregå på skolen under kursdagene. Mange av deltakerne oppga at de møtte til neste kursdag uten å ha gjort alle hjemmeoppgavene. Det var blandede følelser knyttet til dette, noen hev seg ut i det mens andre tok det ikke godt. Mange oppga at de møtte til neste dag uten å ha rukket over alle leksene, selv om de prøvde så godt de kunne. Flere deltakere fortalte at oppgavene ikke tok slutt etter endt kursdag og det var vanskelig å rekke over alle oppgavene til neste dag. Det var

forberedelser til fremlegg og rollespill hver kveld til dagen etter, noe som ikke falt i god jord blant flere av deltakerne. Det ble beskrevet slik av to deltakere:

Så vi måtte jo forberede oss hver kveld, og vi skulle ha fremlegg, rollespill og det ble ikke helt populært. Noen syntes det ble helt urimelig, andre kastet seg ut i det, men det var ikke helt heldig, nei. Deltaker 8.

Og det var ganske intensivt for det var ganske mye stoff på kort tid i tillegg skulle vi jobbe en del med ting hjemme. Deltaker 5.

Samtlige deltakere mente at det var behov for mer tid enn den tiden de fikk til å lære seg. Flere av deltakerne understreket at med mer tid til å trene på undervisningen så ville det gå bedre, slik som i all undervisning, der man forsterker det som er bra i sin undervisning. Flere mente at dette var en trenings sak, og at tidsbruk er viktig for å kunne øve seg inn i "faget" og mestre Tankekraft. Noen deltakere fikk en ekstra uke til å fordøye det de hadde lært. Særlig med tanke på deltakere som ikke hadde kjennskap til kognitive metoder fra før av, mente deltakerne det var behov for mer tid. Flere deltakere oppga at de fikk en uke i tillegg til kursuken, på å fordøye opplæringen i Tankekraft. Noen mente at Tankekraft inneholdt kunnskap som tilsvarte flere semestre i omfang derfor burde opplæringen vart i flere uker og minst én måned. Det ble uttrykt slik av en deltaker:

Vi snakket om kognitiv terapi og mange andre teknikker og teorier som mange ikke hadde peiling på, og skulle lære oss det på to uker. Jeg synes vi skulle brukt mer tid. På sertifiseringen står det om alt det vi har lært, men egentlig trenger man flere semestre på å gå igjennom alle emnene. Jeg synes det skulle vart i flere uker, i hvert fall en måned. Deltaker 6.

Det som var bra var at vi fikk tid etter kursuken til å fordøye stoffet og jobbe med tema. Deltaker 1.

5.1.3 utfordringer i undervisningen

Mange av deltakerne oppga at de møtte på flere utfordringer når de selv skulle undervise i Tankekraft. Noen erfarte at elevene opplevde det vanskelig å skille mellom tanker og følelser. Noen deltakere fortalte at elevene syntes deler av Tankekraftboken var for teoretisk og

vanskelig å forstå. Det var også en del gjentakelser og vanskelige utfyllinger i boken, men verktøykassen bakerst i boken syntes elevene var kjempefin. Det var delte meninger blant deltakerne om det skyldtes for vanskelig innhold i Tankekraft eller om det skyldtes at deltakerne selv ikke klarte å formidle stoffet godt nok. En av deltakere uttrykte det slik:

Det er noen deler av pensumet som var litt vanskelig for elevene å forstå når ting ble gjentatt eller vi kanskje ikke klarte å forklare det godt nok. Det gikk mye ut på de her skjemaene som skulle fylles ut, de synes nok det var vanskelig å skille mellom tanker og følelser. Deltaker 1.

Deltakerne fortalte at de opplevde at elever ofte var avhengig av læreren til å forstå teoriene og oppgavene i boka. Flere deltakere uttrykte at de hadde ønsket at boken til elevene var mer selvinstruerende med eksempler, som elevene kunne håndtere på egenhånd. Da vil kanskje eleven klare å henge med, selv etter å ha vært syk eller borte fra undervisningen. Mange av deltakerne opplevde at opplegget byr på utfordringer når det er en forutsetning at alle elever måtte være tilstede i hver Tankekrafttime for å kunne følge Tankekraftundervisningen fremover. Det var ikke er lagt opp muligheter for ekstraundervisning for de som var borte fra Tankekrafttimene. En deltaker uttrykte det slik:

Det er jo en forutsetning at alle var tilstede til enhver tid, fordi det var ikke rom for ekstraundervisning for de elevene som ikke var tilstede. Derfor hadde det vært lettere om boken var mer selvinstruerende. Dersom det står eksempler som elevene lettere kan håndtere på egenhånd hjemme. Deltaker 2

Mange opplevde at undervisningsopplegget som fungerte for den ene klassen, ikke fungerte for en annen. Deltakerne opplevde at klassene responderte ulikt på samme opplegg. Noen klasser engasjerte seg, mens andre ikke og var veldig vanskelig å få med seg. Det ble beskrevet slik av en deltaker:

Klassene er forskjellige, noen er engasjerte, mens andre ikke. Det kan være veldig utfordrende å få de med. Deltaker 8.

Flere deltakere fortalte at det ikke fungerte med å gi elevene lekser i Tankekraft, deltakerne opplevde at de ikke ble gjort. Deltakerne mente Tankekraft ble noe elevene opplevde som enda en ting de skal mestre og at de ikke orket eller hadde tid til enda mer lekser på toppen av

alt det andre fra før. Noen deltakere mente at mengden med vanskelige lekser la demper på interessen og engasjementet til elevene for Tankekraft. To av deltakerne uttrykte det slik: *..for noen av lærerne var strenge og ga lekser til hver gang. Det ble litt sånn at du skal gjøre den og den leksen der og du skal fylle ut skjemaene der. Så det ble en negativ ting for elevene som opplevde at de fikk vanskelige og krevende lekser. Deltaker 5*

Lekser fungerte ikke spesielt godt, de ble ikke gjort. Deltaker 2

Noen opplevde en veldig utfordring med å engasjere og få med seg elevene i Tankekraft timene. Noen deltakere fortalte at det ikke var slik at elevene lot seg rive med sånn uten videre. Flere deltakere opplevde at når instruktøren underviste Tankekraftprogrammet i løpet av opplæringen, så var det lett å la seg rive med og at alt som ble sagt virket så logisk. Det som deltakerne opplevde som helt naturlig og engasjerende da instruktøren fremla Tankekraft, viste seg ikke å være like naturlig og engasjerende for elevene da deltakerne fremla det selv. Noen av deltakerne fortalte at de opplevde lite opplæring i selve undervisningen av Tankekraft, i hvordan engasjere, få med seg elevene i temaene. Noen deltakere fortalte at elevene syntes undervisningen ble litt for teoretisk og lang. Deltakerne opplevde at elevene var veldig forskjellige der noen var veldig engasjerte mens andre overhodet ikke. En av utfordringene ved Tankekraft undervisningen var å holde trykket i timen og holde elevene engasjert i 90 minutter av gangen med Tankekraft. For mange av deltakerne var det overraskende vanskelig å få engasjert elevene da de selv underviste i Tankekraft: Dette ble beskrevet slik av to av deltakerne:

Ja det var den store utfordringen da. Det som var veldig, ja nærmest selvfølge når han sa det ikke sant? "Ja det kjenner jeg – slik er det"! Så var det ikke så lett få elevene til å være med på det. Jeg synes det var overraskende vanskelig å gjøre. Deltaker 2.

Vi hadde lite kursing for selve oppgaven vår som var å sette elevene inn i tema, så diskutere i grupper. Deltaker 1.

5.2 NYTTEVERDI

Alle deltakerne formidlet at de opplevde at Tankekraftprogrammet hadde nytteverdi, om at det var nyttig for elever som var i en sårbar alder. Deltakerne fortalte litt om hvilke tilbakemeldinger de fikk fra elever om programmet. Flere mente at kunnskap om kognitive tanker gjorde lærerne bedre rustet til å guide elevene bedre. Tankekraftprogrammet var nyttig også for lærerne fordi det ga dem aha opplevelser eller var bevisstgjørende.

5.2.1 Nytte for eleven

Flere av deltakerne uttrykte at det var viktig å bevisstgjøre elevene på hvordan tanker og følelser kan være med å påvirke dem i deres egen hverdag. Noen deltakere delte meningen om hvor verdifullt det var for elevene å vite at de faktisk aktivt kan påvirke sine indre tanker og følelser. Mens en annen deltaker mente at kunnskap om hvordan mennesker reagerer kan bidra til at elevene lettere forstår egne følelser og reaksjoner slik som hvorfor en er nervøs foran en eksamen eller et fremlegg. Flere mente at livsmestringsundervisning kan bidra til at elever får verktøy som kan hjelpe dem med å forberede seg til å møte utfordringene. En deltaker uttrykte det slik:

...det er veldig verdifullt og kunne ha med seg den grunnleggende innsikten i hvordan tanker kan være med også påvirke deg selv i din egen hverdag slik at hvis man ser stort på det så vil jo det også kunne være viktig i alle fag. Slik at man har lettere for å forstå hvorfor man er nervøs foran eksamen eller prøve eller et fremlegg også få noen verktøy som man kan forberede seg på den biten. Deltaker 3.

Noen av deltakerne fortalte at de opplevde at mange elever slet med psykisk helse og det å være god nok og mente derfor det var bra med livsmestringsprogram på skolen, slik at ungdommen kan bli mer bevisste på hvordan tankesett, følelser, selvtillit og selvfølelse kan påvirke deres valg, reaksjoner og hverdag. Det ble beskrevet slik av to deltakere:

Det er viktig i dagens samfunn, vi ser hvor mye elevene sliter med psykisk helse og det å være god nok. Deltaker 1.

Jeg tenker da spesielt i forhold til selvtillit, selvfølelse og har vært veldig interessant å snakke med elevene om, for det handler mye om det i dag. Deltaker 8.

Mange av deltakerne mente at undervisning i livsmestring var minst like viktig som andre fag, fordi det er viktig at de unge har det godt som menneske og elevene får bruk for denne kunnskapen til eksempel i kundebehandling eller andre yrker med samhandling med andre mennesker. En deltaker mente at livsmestring burde vært en grunnleggende ferdighet på lik linje med skriving, regning, IKT fag og at elevene fikk nytte av det enten bevisst eller ubevisst. Noen deltakere mente at livsmestring absolutt hørte hjemme i skolen og at den nå kommer inn på den nye lærerplanen. Deltakere oppga at de opplevde at de unge satte pris på Tankekraft timene og diskusjonene rundt bordet. En deltaker uttrykte det slik:

Ja absolutt, enten bevisst eller ubevisst er jeg hundre prosent sikker på at det her har de nytte av på et eller annet nivå. Jeg tenker det burde vært implementert som grunnleggende ferdighet. Vi har jo skriving, regning, IKT. Så livsmestring bør absolutt inn og det kommer jo inn på den nye lærerplanen. Jeg opplevde at elevene satte pris på timene og samtalene de hadde rundt bordet. Deltaker 1.

Noen deltakere fortalte at elevene syntes det var grusomt å sitte i klassesammenheng og diskutere vanskelige ting som berørte dem. Deltakerne fortalte at de tok opp vanskelige temaer. Det ble brukt figurer fra Tankekraftprogrammet, som deltakerne mente var interessante og oppbyggende for elevene å jobbe med. Slike diskusjoner bidro til at elevene fikk større toleranse for at andre mennesker kan tenke annerledes enn en selv fordi de har en annen bakgrunn. Deltakerne opplevde at elevene kjente seg mindre alene når de fikk vite at andre også kunne tenke eller føle som dem. Det at andre kunne tenke annerledes enn dem selv på grunn av ulik bakgrunn, gjorde elevene mer tolerante. De viste mer omsorg for hverandre og det ga mer åpenhet og samhold i klassen. Det ble beskrevet slik av en deltaker:

I ettertid tenker jeg den kan gi en litt samlet klasse, hvor det er rom for åpenhet, litt bedre samhold, og kanskje ta litt mer vare på hverandre, fordi vi løfter opp temaer vi vanligvis ikke snakker om. Deltaker 8.

5.2.2 Nytte for læreren

Flere deltakere uttalte at mer kunnskap om kognitive tanker og hvordan det påvirker mennesker og dets reaksjoner i forskjellige situasjoner vil gjøre lærerne bedre rustet til å guide elever og avdekke ting blant elever. Å være rustet til å fange opp elever med psykiske plager på et tidlig stadium og unngå at det utvikler seg til lidelser, får stor betydning for eleven det gjelder. To av deltakerne uttrykte det slik:

Jeg tror at hvis lærerne hadde kunnet mer om kognitiv tanke og om hvordan det påvirker oss, hvordan vi reagerer i forskjellige settinger så kan vi guide elevene bedre. Deltaker 7.

Tankekraftkurset er blitt satt i gang med totimers økter over høsten og det er for å avdekke ting. Hvis vi avdekker noe så er det fint å avdekke det tidlig, for da er det bedre sjans for å gjøre noe med det før det har ødelagt hverdagen for elevene. Deltaker 7.

Noen deltakere opplevde at elevene var blitt mer bevisste på å prate om vanskelige temaer i tredje person uten å utlevere seg selv eller sine nærmeste. Andre deltakere opplevde at elevene tok kontakt etter undervisning i Tankekraft for å diskutere egne erfaringer de har gjort seg i undervisningen og om konkrete situasjoner fra hverdagen deres. En elev spurte om det kunne være sammenheng mellom det at eleven ikke hadde det bra og derfor kjente at eleven hadde vondt i kroppen. Mens en annen elev spurte konkret om hva eleven kunne gjøre når eleven kjente seg utestengt av vennegjengen sin og hvordan konfrontere vennegjengen sin om det. To deltakere delte hva de opplevde slik:

Stort sett vært veldig bra tilbakemeldinger. Noen synes det har vært bortkastet tid, mens andre synes det er utrolig flott å kunne dele uten at det har vært personlig og snakke om ulike problemområder, og det å vite at andre kanskje tenker det en selv gjør. Deltaker 8.

Allerede nå er det elever som kommer bort til meg etter undervisningen og spør "tror du at det kanskje kunne vært på grunn av at jeg ikke hadde det bra at jeg også kjente jeg hadde vondt i kroppen?" Deltaker 5.

De kan referere til det vi har hatt i Tankekraft timene. Når noen føler seg frosset ut i vennegjengen, så rekker de opp hånden og sier "når du sa det og det, så har jeg tenkt litt på det..", så spør de da : "synes du jeg kan si det i vennegjengen min?" Deltaker 8.

5.3 LÆRERENS ROLLE, FAGBAKGRUNN OG RELASJONER

Alle deltakerne var opptatt av hvilken rolle de selv hadde som undervisere i Tankekraftprogrammet. De opplevde at denne rollen påvirket relasjonen mellom lærer og elev, men også relasjonen elevene imellom viste seg å være viktig for om elevene deltok i diskusjonen og om de fikk noe ut av Tankekraftundervisningen. Relasjoner og lærernes fagbakgrunn opptok deltakerne. Deltakerne mente at lærernes fagbakgrunn og studieretning hadde betydning for oppslutningen om Tankekraftprogrammet.

5.3.1 Relasjoner

Alle deltakerne mente at en god relasjon mellom lærer og elev og elevene seg imellom var viktig for trivsel og læring. Flere av deltakerne oppga at de syntes det er viktig å bygge opp en god relasjon med sine elever for å etablere læring, spesielt når det handlet om indre følelser og tanker. Tankekraft var et såpass sårbart tema at de syntes det var en fordel at de kjente elevene. Noen deltakere mente at det var helt naturlig at vi mennesker ikke delte nære betrelser med mennesker vi ikke hadde et tillitsforhold til, slik det også er mellom lærer og elev. Deltakerne mente derfor at tid til å etablere en god relasjon med sine elever var forutsetning for at undervisningen skulle bli god. Det ble av to deltakere beskrevet slik:

Jeg synes det er en fordel å kjenne elevene når du skal snakke om tanker og følelser. Så vi ser en fordel å bli kjent med klassen først. En god relasjon mellom lærer og elev er ikke noe som kommer av seg selv, men som skapes ved å vise elevene at vi er på samme side. Deltaker 6.

Jobbe med relasjoner først og så jobbe med livsmestring, det tror jeg er riktige måten å gjøre det på. Deltaker 5.

Flere deltakere oppga at de syntes det var vanskelig å undervise Tankekraft i klasser der de ikke kjente elevene eller klasser de ikke hadde noe forhold til og at de vegret seg for å gjøre det. Deltakerne fortalte at de selv har opplevd og kjente kolleger som har opplevd at det var tøft å undervise Tankekraft i klasser der de ikke kjente elevene. Det ble uttrykt slik av to av deltakerne:

Mange av de som har hatt kurs med elever som de ikke har noe forhold til hverken før eller siden, der var det tøft. Jeg vet at det er lærere som på en måte, ikke knakk sammen men synes det var mer enn det som var ålreit. Nå skal jeg inn og ha en annen klasse og DET synes jeg er vanskelig fordi at jeg kjenner ikke de elevene. Deltaker 8.

Jeg tror nok ikke jeg som lærer på helse-og oppvekstfag skal gå bort til TIPP eller elektro og kurse gutta der for jeg kjenner de ikke. Jeg kjenner ikke deres måte å være på slik jeg kjenner mine egne elever. Jeg synes det er vanskelig å gå inn i en klasse der jeg overhodet ikke kjenner elevene fra før av og undervise i Tankekraft.

Deltaker 1.

Mange av deltakerne oppga betydningen av god relasjon mellom lærer og elev som en forutsetning for elevers deltakelse i diskusjoner og oppgaver i klassen. De mente det var helt grunnleggende for å kunne ha gode gruppesamtaler eller diskusjoner. Noen deltakere fortalte at elever har oppgitt at de syntes det var grusomt å sitte i klassesammenheng og snakke om og diskutere saker som berørte dem. Særlig i første klasse der elevene ikke kjente hverandre så godt ennå, kunne det kjennes veldig utrygt. Mange deltakere delte synet på at elevene trenger å kjenne seg trygge på sine medelever dersom de skal diskutere ting som berører dem. Noen deltakere fortalte at ikke bare relasjonene mellom lærer og elev er viktig, men at elev til elev relasjonen er en like viktig forutsetning for god undervisning i Tankekraft. Noen deltakere mente at elevene også trenger tid til å bli tryggere og kjent med hverandre. Flere mente at hvis elever skal sitte og i grupper og diskutere bør det være trygghet i klassen. Det ble uttrykt slik av to deltakere:

Å kjenne klassen godt er veldig viktig, det er et såpass sårbart tema at jeg synes det er en fordel at jeg kjenner elevene og at elevene kjenner hverandre for at det skal bli god undervisning. Med tanke på at de skal sitte i grupper så tenker jeg de må være trygge på hverandre. Det tar tid å etablere relasjoner både mellom lærer og elev og elever seg imellom.

Deltaker 1.

Dette er førsteklasse elever som ikke kjenner hverandre. Det vi gjorde i år var å vente til etter høstferien istedenfor rett etter skolestart, da mistet vi opplegget vi har på skolen for at elevene skal bli kjent med hverandre. Men vi synes likevel elevene fikk så mye ut av Tankekraft at vi

valgte å fortsette med programmet. Vi har tatt det senere på skoleåret, fordi da kjenner elevene hverandre litt bedre. Det er veldig viktig når man skal jobbe med sånt som det her.

Deltaker 5.

Noen av deltakerne oppga at eksterne kursholdere vil vært en fordel da disse sikkert er drillet i emnet og var mye mer proffe og motiverte enn ansatte ved skolen til å holde Tankekraft. Men deltakerne mente samtidig at med eksterne kursholdere vil man miste nærheten med elevene, fordi de eksterne drar etter programmet er ferdig. Deltakerne mente at slik sett er lærerne eller ansatte ved skolen mer egnet fordi de vil befinne seg i nærheten av elevene også etter programmet. Deltakerne mente at da kan eleven ha noen å henvende seg til om det skulle være behov for det, og den ansatte på skolen kunne også observere hva som skjedde med eleven etter Tankekraft undervisning.

5.3.2 Lærerens fagbakgrunn og studieretning

Mange av deltakerne fortalte at de var trygge, opplevde å ha bra kontroll og var trygg på seg selv når de underviste i sine egne fag fordi de da "eide" de faget. Deltakerne forklarte med at de var profesjonalsert i sine egne fag, men ikke i Tankekraft. Deltakerne oppga at de var positivt innstilt til Tankekraftprogrammet. Tankekraft med sine temaer var noe nytt for noen av deltakerne som måtte sette seg inn i det og at de derfor lettere kunne bli usikre i undervisningen. Det ble beskrevet slik av to deltakere:

Når han instruktøren legger fram ting, så er dette noe han kan. Vi må på en måte sette oss inn i det. Ja, fordi at hvis jeg underviser i mitt fag, så føler jeg at jeg har bra kontroll på det og er jeg trygg i det. Det er selvfølgelig enklere enn Tankekraft som du på en måte ikke, ja hva skal jeg si... jeg er ikke fagutlært på dette her og da blir en litt usikker. Deltaker 8.

Aldri noe tvil om hvordan jeg skal undervise i mine fag. Det var vanskelig, overraskende vanskelig og det ligger i det faktum ikke sant, at Tankekraft og de temaene som tas opp i Tankekraft er ikke det jeg kan så her går man på tynn is ikke sant. Det er grunnen til at jeg måtte jobbe mere med disse timene i Tankekraft enn det jeg gjorde med noe annet i fjor.

Deltaker 2.

Flere av deltakerne fortalte at Tankekraft falt naturlig inn i undervisningsområdet deres og at de hadde fått ekstra verktøy i sin verktøykasse på arbeidsplassen. Noen deltakere opplevde at kurset berørte dem og at de kunne kjenne seg igjen i eksemplene som ble brukt. De fikk også med seg verktøy som de kunne bruke og ikke bare i undervisning av livsmestring, men at det var verktøy de fikk bruk for bestandig. Det ble beskrevet slik av en deltaker:

Det er jo noe som berører oss lærere óg i stor grad og vi kjenner oss igjen. Vi får på en mulighet til å få litt verktøy til å tenke annerledes og det synes jeg var veldig spennende fordi når vi satt på kurset lo vi litt og tenkte ój det her, det er akkurat sånn jeg tenker og gjør så jeg synes det har vært nyttig altså for det å kunne gi andre råd, det å ikke kunne bare undervise det her men også kunne bruke det bestandig faktisk. Deltaker 8.

Flere mente at det hadde vært enklere om de som jobber med helserelaterte fag slik som helse-og oppvekstfag og elevtjenesten fikk oppgaven å undervise i Tankekraft programmet. Tankekraftprogrammet handler om psykologi og falt derfor mer naturlig inn i de helserelaterte fagene. Noen deltakere fortalte at Tankekraftprogrammet skled lettere inn i helserelaterte fag, enn i andre fag slik som elektro, mekanisk- og yrkesfag. Der var interessen for Tankekraft lavere blant lærerne. I tillegg var det en negativ oppfatning rundt det å ta elever ut av ordinære timer for undervisning i Tankekraft. Det ble uttrykt slik av tre av deltakerne:

Jeg tror at noen lærere tenkte at dette jobber du med i helse- og oppvekst og det sklir rett inn i det du underviser, mens det for en del lærere følte at dette ble en greie på siden, i tillegg enda en ting til. Deltaker 5.

Det var litt rart da, fordi det var ingen lærere fra Teknikk og Industriell Produksjon som meldte seg på. Det er nok litt fordi det handler om psykologi og at det tar tid av timene deres. Og det blir masse negativt rundt det at elevene skal lukes ut av timene. Det ble ofte litt sånn negativt omtalt. #7

-Jeg tror jeg ble spurt og det var ingen andre på avdelingen som kunne tenke seg å være med, og da sa jeg at jeg blir med, fordi jeg synes det var viktig at en lærer på avdelingen ble med. Deltaker 4.

Noen deltakere fortalte om tilbakemeldinger fra andre lærere om at de ikke var helt komfortable med temaene programmet gjennomgikk og at dårlig erfaring fra undervisning der det var vanskelig å få med seg elevene, gjorde at dem tenkte de ikke passet til å undervise i Tankekraft. Deltakerne opplevde at ikke alle var begeistret for Tankekraft eller livsmestring som kommer på læreplanen. To av deltakerne uttrykte det slik:

Ikke alle er begeistret for Tankekraft eller for livsmestring som kommer til neste år. Vi snakker om følelser og tanker og ikke alle er villig til å snakke om slikt. Deltaker 6.

Ikke alle lærere er like komfortable med de temaene som programmet går gjennom. Noen har sagt at dette er ikke noe for meg, ikke noe som passer for meg å undervise i. Jeg tror at hvis du kommer inn i en klasse og ikke klarer å få elevene med eller ikke klarer å få frem budskapet så er det veldig vanskelig. Deltaker 8.

Samtlige deltakere var tydelige på at de ikke var behandlere eller terapeuter for sine elever og ga uttrykk for at de hverken hadde kompetanse i eller var arbeidsoppgaven deres. Noen av deltakerne mente at en stor del av skepsisen rundt slike programmer lå i at noen lærere ikke var komfortable med å snakke om tanker og følelser som gjorde at denne gruppen med lærere ikke var interessert i å undervise i dette emnet. Noen deltakere trodde at en del av lærerne var redde for at slik undervisning kunne åpne opp for situasjoner der eleven blottla seg eller fikk forventninger om hjelp fra læreren, som på sin side ikke følte hadde kompetanse til det. Det gjorde at en del lærere vegret seg for å involvere seg mer enn nødvendig, for å unngå å gjøre det enda vanskeligere for eleven. Derimot var lærerne klare på at deres oppgave var å legge til rette for temaer og diskusjoner med elevene. Deltakerne erfarte at slike diskusjoner gjorde at eleven kjente seg mindre alene, fordi de opplevde at andre også kunne tenke og føle det samme som dem selv. Det mente deltakerne bidro til alminneliggjøring av psykisk helse. Det ble beskrevet slik av to deltakere:

Må kanskje bli mer bevisst på at det er ikke behandling vi skal drive, men en slags bli kjent med den aldersgruppen for felleskapet, at vi alle sliter med noe av de samme problemene og de er til å løses. Mere sann alminneliggjøring. Deltaker 4.

5.4 ARBEIDSRAMMER OG LEDELSE

Det fjerde hovedtemaet handler om deltakernes erfaring med ledelsen i implementering av Tankekraft. Deltakerne trakk frem arbeidsmengde, organisering av Tankekraftundervisningen, andre prosjekter som foregikk samtidig som Tankekraft, behov for tilpasninger i programmet. Noen av deltakerne uttrykte frustrasjon og misnøye med ledelsens innsats i implementering av programmet, mens andre var veldig fornøyd og opplevde en ledelse som var tydelige i satsningen på livsmestringsprogrammet, og som hadde jevnlig møter med kursholdere. Flere deltakere mente evaluering var viktig i implementering av programmet. Deltakerne fortalte om uro knyttet til ressursfordeling. De var enige om at deltakelse i slike programmer bør være frivillig. Deltakerne nevnte at Tankekraft burde være del av lærerutdanningen. Det er tre undertemaer og de er følgende; Arbeidsmengde, Lokal tilpasning og Videreføring.

5.4.1 Arbeidsmengde

Noen deltakere ga ledelsen tilbakemelding om at Tankekrafttimene var for omfattende og lange. Deltakerne fortalte at de fikk ansvaret for å spre og finne plass til øktene selv og låne timer av andre lærere for å ikke bare bruke av egne fag. Deltakere fortalte at det var en del arbeid med forberedelser til og organisering av Tankekrafttimene inn i fellesfagtimer. Noen uttrykte at det opplevdes litt vanskelig når Tankekraftprogrammet krevde såpass mange timer. Deltakeren hadde også ansvar for å ta elevene sine gjennom egne fag, noe som krevde de timene som var satt av til dem. To av deltakerne uttrykte det slik:

Undervisning av Tankekraft ble tatt fra mine egne fagtimer eller av fellesfagtimer, der elevene er samlet. Vi fikk beskjed om å spre så godt som mulig de tjue timene. Ti dobbeltimer betyr tjue timers undervisning og er en vesentlig del av ganske mange fag. Vi spredte det i våre egne fag....jeg jo må få elevene gjennom ett sett med læringsmål og ta de frem til en standpunktkarakter og da trenger man de timene som er satt av til faget. Deltaker 2.

Vi ga tilbakemelding om at det blir for omfattende lange økter som vi i tillegg måtte finne plass til selv for øktene. Jeg måtte jo låne timer av norsklærere. Jeg måtte organisere alt. Det vi hadde i fjor var ikke bra. Deltaker 8.

Mange av deltakerne opplevde at andre lærere, spesielt de i studiespesialiserende var veldig nøye med at elevene skulle gjennom sine fagtimer og at det var krise om de ble fratatt en naturfagstime, selv om lærerne syntes livsmestring også var viktig for elevene. Deltakerne opplevde at det var lite populært blant lærere å luke ut elevene til Tankekraft undervisning, og at det ble litt negativt omtalt. Det ble beskrevet slik av to av deltakerne:

Spesielt på studiespesialiserende er de veldig nøye på at de skal ha timene sine ikke sant? Krise hvis du tar en naturfagstime, selv om det aldri er så mye livsmestring og burde jo helt klart være innenfor. Deltaker 5.

Noen av deltakerne fortalte at det ble brukt mye tid på programmet og at i tillegg til Tankekraft programmet var det også andre prosjekter som elevene skulle løses gjennom slik som leseprosjekter. En annen deltaker fortalte at ved skolen deres var det blitt startet stressmestringsgruppe som gikk over fem til seks ganger. Det ble brukt elementer fra Tankekraft inn i denne gruppen. Videre fortalte noen av deltakerne at de var med i arbeidsgrupper ledelsen hadde opprettet der de jobbet med å skreddersy egne opplegg siden livsmestring skulle implementeres i flere fag og være en del av måten undervisning skulle holdes på ved skolen. Deltakerne oppga at de kom til å velge ut noen hoved essenser i Tankekraft programmet som de kan gå i dybden med. Det var viktig at elevene fikk tid til refleksjon, noe som var i tråd med fagfornyelsen om dybdelæring. Det ble uttrykt slik av tre deltakere:

Jeg er også med i en fagfordypningsgruppe, der er ideen om at man skal ha dybdelæring og man skal kombinere fag og ha felles tema slik at livsmestring blir et slikt tema. Deltaker 4.

I tillegg til at jeg sitter i Tankekraft teamet sitter jeg i fagfornyelsesteamet som er frikjøpt 25% for å møte fagfornyelsen som kommer. Så vi møtes en hel dag i uken, i tillegg til fire av planleggstimene våre som går inn prosjektet. Deltaker 7.

Dette her er en egen sånn stressmestringsgruppe vi har startet. På mandager underviser jeg Tankekraft i en klasse. På tirsdag har vi denne stressmestringsgruppen, her bruker jeg også elementer fra Tankekraft. Deltaker 5.

Deltakerne delte mening om at det var vesentlig viktig at lærerne får mulighet til å si ja eller nei til Tankekraft. Noen deltakere fortalte at ved deres skole ble alle kontaktlærere for VG1 pålagt å ta kurset siden Tankekraftprogrammet skulle kjøres for skolens førstegangselever.. Deltakerne fortalte at kontaktlærerne som ble pålagt å ta kurset gikk inn i programmet med en helt annen innstilling enn de andre som fikk mulighet til å takke nei eller meldte seg frivillig inn i programmet. Deltakerne uttrykte at det fungerte dårlig når ansatte ble pålagt nye arbeidsoppgaver som i tillegg ikke var deres fagområde. Videre oppga deltakerne at de praktiske rammene som ble lagt for implementeringen var for svake og de erfarte at ressursene som ble tildelt ikke sto i forhold til oppgaven. Noen deltakere fortalte at mange ansatte var veldig positive til Tankekraftprogrammet, men at det var praktisk vanskelig å gjennomføre. Noen av deltakerne fortalte at det var en del uro knyttet til programmet og at mye av frustrasjonen og misnøyen handlet om opplevelsen av urettferdig arbeidsfordeling og ressursfordeling i arbeidsmengde og kompensasjon. Deltakerne oppga at det gikk mye tidsbruk på forberedelser, samarbeid med andre, trene på undervisningen, og elever som hadde behov for å snakke i etterkant av undervisningen. Mange opplevde at de tildelte ekstra ressursene ikke strakk til i forhold til arbeidsmengden for programmet. Det oppga deltakerne var blant årsakene til mangel på motivasjon for å undervise i Tankekraft. Det ble beskrevet slik av tre av deltakerne:

Vi føler vi får for lite ressurser og betalt, fordi det blir jo lagt inn i stillingen. Vi får én prosent, det betyr ca. Åtte timer i ekstraressurs for programmet. Men det er altfor lite, fordi programmet krever ganske mye samarbeid med andre kursholdere og forberedelser og i tillegg bruker du tid med elevene som i etterkant vil snakke med deg om noe. Det er en urettferdig tildeling av ressurser. Vi har jo mye annet som må gjøres og Tankekraft krever en del forberedelser siden vi ikke har fagbakgrunn i dette fra tidligere. Deltaker 8.

Men det ble så mye styr i forhold til kontaktlærere, om de fikk penger for å ha det eller ikke og alt sånt. Slik at det ble på en måte en negativ greie. Deltaker 5.

Ja sånne ting som dette fungerer ikke hvis man ikke ønsker det selv. Deltaker 2.

Deltakerne mente de ikke ville gjort dette programmet på frivillig basis. Samtlige deltakere mente at slike programmer må være forankret i ledelsen for at implementeringen skal være

vellykket. Deltakerne fortalte at ledelsens interesse for tiltaket er kjempeviktig. Noen deltakere hadde jevnlige møter med sin utdanningsleder. Det ble uttrykt av en deltaker slik:

Jeg tror det er viktig at ledelsen er interessert i dette. Det må alltid være forankret i ledelsen skal man(...). Vi hadde nok ikke gjort det her sånn på frivillig basis. Jeg hadde ikke gjort det vet du. At det er forankret i ledelsen, det tror jeg er kjempeviktig og slik som her hos oss så har utdanningsleder møte med oss jevnlig. Deltaker 1.

Noen deltakere fortalte om skolens engasjement før Tankekraft ble innført ved deres skoler. En deltaker fortalte om hvordan skolen jobbet tett med de tillitsvalgte i forkant av programmet og at skolen sørget for et nettverk med helsesykepleiere og psykisk sykepleiere for å være i beredskap hele tiden i tilfelle elever fikk behov for hjelp etter undervisning i Tankekraft programmet. Det er ikke til å unngå at elever kan bli berørte. Deltakeren fortalte videre at skolen hadde mye fokus på programmet som skulle innføres før det hele ble satt i gang. Dette mente deltakeren var en forskjell mellom sin skole og andre skoler, der programmet strandet på grunn av mangel på forarbeid. En annen deltaker fortalte at skolen arrangerte kick off, der politikere, instruktøren fra Tankekraft og representanter fra Folkehelseinstituttet var tilstede. I tillegg hadde de en samling før programmet startet. Det ble beskrevet slik av deltaker 3 og 5:

Vi jobbet tett med tillitsvalgte i forkant. Vi har et stort nettverk, helsesykepleiere, psykisk sykepleiere, slik at de har vært i beredskap hele tiden i tilfelle det dukket opp elever som blir veldig påvirket av kurset, for det er jo ikke til å unngå. Vi hadde veldig mye fokus på det før vi satte i gang. Mange skoler strandet mye på grunn av mangel på forarbeidet.

Vi hadde kick off på vår skole med politikere, kursholder og Folkehelseinstituttet, også hadde vi en samling før vi startet med programmet.

5.4.2 Lokal tilpasning

Flere av deltakerne mente at bare man ble trygg nok på fagstoffet og fikk det mer implementert selv, så vil undervisningen gå bedre. Da vil man kanskje ha bedre sjanse for å oppnå en følelse av å "eie" stoffet i Tankekraft, slik de kjenner at de "eier" stoffet i sine egne

fag. Noen deltakere mente at når man har fått kontroll på emnet kan man gjøre om noe av det, slik at man får et eieforhold til det, og da kan undervisningen bli veldig, bra. Flere deltakere oppga at god undervisning handler om å gjøre faget til sitt eget.

Det er noe med det å gjøre ting til sitt eget. Det er ikke slik at du skal stå og levere en forelesning eller et undervisningsopplegg. Men når du har fått det inn og du kan gjøre om noe av det, slik at du får eierforholdet til det, så blir det jo veldig, veldig bra. Deltaker 3.

Over halvparten av deltakerne fortalte at de hadde behov for å skreddersy undervisningen sin i Tankekraft på grunn av omfanget kurset hadde. Samtlige deltakere fortalte at de likte Tankekraft programmet, men at de har mer tro på programmet i mindre format. Noen oppga at programmet burde kortes det ned fra tjue til ti timer, til en "light" versjon. Flere deltakere fortalte at undervisningsopplegg på ti dobbeltimer, 90 minutter hver gang med Tankekraft ble for massivt og skremmende både for de selv og for elevene. Deltakerne mente dessuten det var vanskeligere å holde koken oppe i et totimers opplegg. Samtlige deltakere mente det var behov for å skreddersy programmet slik at det ikke blir så vanskelig å holde undervisningen og tilpasse undervisningsopplegget etter sine elever og skolens behov. En deltaker uttrykte det slik:

Hadde det vært en times sekvens hadde det vært mye lettere, det er mye lettere å holde koken oppe i én time enn to timer. Og totimers opplegg med Tankekraft blir for mange elever for lenge. I dag er det 90 minutter ti ganger og det blir ganske massivt og skremmende for en del. Jeg tror på programmet i litt mindre format, i en light versjon. Deltaker 3.

Det skal ikke være ti økter à to timer tenker jeg. Deltaker 7.

En av deltakerne delte behovet for tilpasning ved å vise til en episode der han/hun vært med og observert en annen lærer undervise klassen sin i Tankekraft. Vedkommende kjente ikke igjen klassen sin som oppførte seg ukonsentrerte, bråkete og uinteresserte. Litt senere brukte han/hun selv litt andre eksempler for elevene i samme klassen. Han/hun ba elevene tenke på at de skulle ha en svømmekonkurranse dagen etter og ba elevene kjenne etter hvilke tanker og følelser de satt med etter å ha fått den beskjednen. Vedkommende pekte da på at elevene vil føle og reagere ulikt på denne beskjednen. De elever som er gode til å svømme ble kanskje glad fordi svømming er noe de er god på, mens for de som ikke har lært seg å svømme eller

har lite svømmeerfaring ble kanskje stresset og engstelig fordi de vet at svømming ikke er noe de mestrer. Deltakeren fortalte at elevene da ga uttrykk for at de skjønte hva Tankekraftøkten handlet om. Deltakeren mente han hadde brukt eksempler som passet bedre for elevene i klassen, i motsetning til læreren som hadde holdt undervisningen som opplevde at han/hun måtte holde seg til programmet sitt, fordi det var et forskningsprosjekt. Deltaker syv beskrev det på denne måten:

Så tok jeg en prat med dem og brukte helt andre eksempler. For eksempel, la oss si at vi skal ha en svømmekonkurranse! Det er klart at forutsetningene for hver enkelt elev er veldig, veldig, forskjellig. Vi hadde to svømmere i klassen og to andre som har vært i Norge i 2 år og som antagelig ikke har lært å svømme noen gang i hele sitt liv. Og når vi pratet om de forskjellige følelsene som oppstår når vi får beskjed om noe vi skal gjøre. Så er det noen som mestrer det og blir glad, mens andre blir livredde, fordi dette her kan jeg ingenting om. Dette her får jeg ikke til i det hele tatt og nå kommer jeg til å drite meg loddrett ut. Når vi begynte å prate om de følelsene, så begynte de "oj" og skjønte litt hva det var snakk om. Deltaker 7.

Mange av deltakerne opplevde at de måtte finne en egen inngang til elevene for å få de med seg og det var avhengig av klassesammensetningen og hvor godt deltakeren kjenner elevene i klassen. Flere fortalte at da de begynte å kjenne seg litt tryggere på innholdet, løsrev de seg gjerne vekk fra undervisningsopplegget og fant en mer naturlig vei inn i temaene med klassen. Da opplevde mange av deltakerne at de fikk med seg elevene mer og at det ble bedre undervisning. Noen lagde egne powerpoint presentasjoner, mens andre brukte dikt. Samtlige deltakere oppga at de brukte Tankekraftinnholdet, men plukket ut elementer fra Tankekraft og brukte ikke hele kompendiet. Noen deltakere valgte ut noen hovedtemaer som de fokuserte på og tilpasset disse inn i undervisning i andre fag. Noen av deltakerne oppga at de brukte Tankekraft metoder som "drypp" inn i klassen når de fant det naturlig. En deltaker beskrev det slik:

Jeg brukte enkelte elementer fra boken som til eksempel Pacman-figurene i matematikktimen til å vise de at det ikke trenger ikke være slik de tenker om seg selv. Fordi når du er opptatt av at du er dårlig i matematikk, så absorberer du eller suger til deg alt det negative i forhold til matematikken. Du har på forhånd bestemt deg, for at det skal gå dårlig. Jeg bruker ikke hele kursboken, men enkelte elementer fra den. Deltaker 6.

En av tilbakemeldingene deltakerne fikk fra elevene var at de syntes boken var for teoretisk. Deltakerne oppga at de selv og elevene ønsket seg mer aktiviteter. Flere deltakere likte oppgavene og aktivitetene beskrevet bakerst i Tankekraft boken veldig godt og disse ble flittig brukt av mange av deltakerne. Flere deltakere fortalte at skolen hadde behov for å skreddersy Tankekraft programmet for å møte livsmestring på lærerplanen fra august når livsmestring skal implementeres i alle fag. Deltakerne oppga at de kom til å velge ut hovedelementer i Tankekraft programmet og gå i dybden med dette, slik at elevene fikk tid til refleksjon, dette var i tråd med fagfornyelsen om dybdelæring. For noen var det viktig at klassens timer ble brukt til temaer fra Tankekraft, og lærerne selv skal vite hvilket tema som passer for elevene for å møte elevene der de er. To av deltakerne uttrykte de slik:

Nå er det jo kommet inn i lærerplanen og skal implementeres i flere fag over lengre tid og bli en del av den måten vi skal holde undervisning på. Likevel synes jeg det greit å ha en bok, eller et opplegg som er litt håndfast. Sånn at det ikke forsvinner ut i de andre timene, og kombinere noen fag med oppgaver som toucher inn på tematikken som ligger i Tankekraft. ..det å ha små drypp i undervisninga når settingen oppstår eller når situasjoner oppstår. Det er veldig mye mer virkningsfullt enn en sånn to timers økt med psykologi, fordi det i mange tilfeller blir mye tøys og tull ut av. Så jeg bruker Tankekraft uten at det er noen spesifikke timer. Lurer litt inn her og der. Deltaker 4.

Målet vårt er at dette skal være normalt i alle klasser. Det blir en light versjon. Når klassen har klassens time er det helt naturlig at vi har tema om Tankekraft. Lærerne må vite hvilke temaer som er viktige å ta opp i forhold til å møte elevene der de er. Deltaker 3.

En deltaker som har gjennomført opplæring i Tankekraft, men ikke har hatt Tankekraft undervisning ennå, fortalte at han likevel bruker Tankekraft i undervisningen sin der det er situasjoner som dukker opp og åpner opp muligheten for naturlig få den inn som små drypp:

Stadig så avbryter jeg den tekniske undervisningen jeg har. Jeg prater med de om forskjellige ting, om hva som er skjedd i helgen, om ting som er skjedd på skolegården. Deltaker 7.

Noen deltakere fortalte at de savnet andre som de kunne diskutere, utveksle tanker og erfaringer med etter opplæringen og under gjennomførelsen av undervisningen. For noen deltakere var det på grunn hvordan opplæringen i kurset var lagt opp. De ansatte gjennomgikk

opplæringen puljevis noe som førte til at de første i puljen opplevde at de sto litt alene og savnet kolleger de kunne finne støtte og utveksle erfaringer med. En deltaker uttrykte det slik:

Det var synd vi gjennomførte opplæringen i puljer. Det hadde vært bedre om hver enkel skole kunne gjennomført opplæringen i et samlet løp, da ville det vært lettere å ha et samarbeid med hverandre, istedenfor var det halvparten som gjennomførte på høsten og andre halvparten på våren. Deltaker 2.

5.4.3 Videreføring

Flere av deltakerne fortalte at de savnet evaluering, enten midtveis eller avsluttende og at det opplevdes skuffende at ledelsen ikke en gang hadde en evaluering av programkurset, ikke engang en avsluttende samtale om hvordan det hadde gått med programmet. Deltakerne uttrykte at en evaluering ville gitt dem bedre muligheter til å korrigere eller justere det som fungerte og det som ikke fungerte i undervisningen. Noen deltakere korrigerende undervisningen på eget initiativ og etter egen erfaring med undervisningen. Det ble uttrykt slik av en deltaker:

Vi lærere som hadde klassene i Tankekraft fikk jo gjennomført et par samtaler, men ikke noe skikkelig oppsummering Det hadde vært veldig ålreit om vi kunne få vite hva elevene svarte på spørsmål de fikk underveis i undersøkelsen, da kunne vi ha korrigert underveis, så jeg tok bare og korrigerende på mine. Deltaker 4.

Deltakeren uttrykte skuffelse over at programmet ikke en gang ble evaluert. Det ble ikke engang gitt en avsluttende samtale med rektor om programmet, det ble bare avsluttet. Deltakeren forklarte at programmet ble skjøvet ned fra fylkesnivå på den enkelte skole og det ble opptil hver rektor å gjennomføre det ett år til hvis de ville, men med begrensede ressurser ble ikke dette programmet prioritert ved skolen. Det ble uttrykt slik av deltaker 2:

Det er ikke det at jeg ikke likte dette. Hos oss ble det i hvert fall lagt ned etter ett år ...at det ikke en gang ble evaluert. Vi hadde ikke engang avsluttende samtaler med rektor om hvordan det gikk. Korte det ned hvis mulig eller skrelle bort en del gjentakelser. Dette burde man jo ha

diskutert gjennom en evalueringsdel om hva som fungerer og ikke. Men det skjedde ikke. Vi hadde ikke engang avsluttende samtaler med rektor om hvordan det gikk. Deltaker 2.

Flere av deltakerne oppga at de syntes programmet er nyttig og at skolen deres skal fortsette med implementering av kursprogrammet, men i mindre format, en 'light' versjon. Noen deltakere fortalte at de likte veldig godt Tankekraft programmet og trivdes veldig med å undervise i det. Deltakerne som fortsetter med Tankekraft delte oppfatningen med ledelsen om at kurset både er viktig og nyttig for elevene i møte med fagfornyelsen samt den nye lærerplanen som gjelder fra august 2020. Mange deltakere jobber for at programmet skal implementeres inn i ordinære fag, og for at lærere som ikke har gjennomgått kursprogrammet også får verktøy slik at de får en trygghet i hvordan hjelpe elevene sine. Tre av deltakerne uttrykte det slik:

Vi synes i hvert fall det er nyttig, og skal fortsette med det og fordi dette henger sammen med den nye lærerplanen som kommer neste år. Vi trenger det her og skal prøve å implementere det. Deltaker 6.

Jeg har likt å undervise i Tankekraft programmet, jeg har likt det veldig godt, derfor ba jeg om å få gjøre det i år. Deltaker 5.

Målet vårt er at dette skal være vanlig i alle klasser. Det blir en light versjon. Når klassen har klassens time er det helt naturlig at vi har tema om Tankekraft. Nå sitter vi i disse dager og jobber med en light versjon på hvordan vi kan få implementert det inn i fagfornyelsen sånn at alle lærere kan drive med det og må ikke ha vært på kurs, men likevel føle den tryggheten på at man har noen verktøy som man kan hjelpe elevene. Deltaker 3.

Det var ulike årsaker til at deltakere ikke ønsket å fortsette med undervisning i Tankekraft, dels handlet frustrasjon og misnøyen om dekning av ekstraarbeidet med programmet, dels urettferdig arbeidsfordeling knyttet til programmet. En deltaker ga et konkret eksempel om hvordan en kollega som bare satt og observerte i timene, der det krevdes tilstedeværelse av to lærere, tjente like mye som vedkommende som gjorde selve arbeidet å holde undervisningen i Tankekraft. En deltakere beskrev det slik:

Men ikke alle synes det var helt greit i forhold til ledelsen og ressurser, det var misnøye med urettferdig arbeidsfordeling og ganske stor frustrasjon rundt de praktiske rammene som ble

lagt for det. Og da sa vi vel egentlig at dette er vi ikke interessert i å fortsette. Deltaker 8.

En annen deltaker fortalte at Tankekraft programmet ble gjennomført et år for deretter å bli lagt ned. Det ble derfor ikke gjennomført Tankekraftprogram ved skolen i år. Dette ble av deltakeren forklart med at programmet ble skjøvet fra fylkesnivå ned til hver enkelt skole og det ble opptil hver enkel rektor å gjennomføre programmet et år til. Deltakeren fortalte videre at skolen hadde mange oppgaver som ventet og begrenset med ressurser.

Tankekraftprogrammet ble da ikke prioritert. Deltakeren uttrykte det slik:

Tankekraft ble gjennomført ett år, i år har vi ikke gjennomført Tankekraft. Den er lagt i skuffen. Tankekraftprogrammet ble det skjøvet ifra fylkesnivå og ned på hver enkelt skole og det ble opptil hver enkelt rektor å gjennomføre det ett år til hvis man vil og det er ikke mangel på oppgaver som skal gjennomføres og ressurser er begrenset. Tankekraftprogrammet ble da ikke prioritert Deltaker 2.

En deltaker fortalte at vedkommende selv og flere kolleger svarte nei til å fortsette med undervisningen til neste år, selv om de mente kurset var meningsfullt. Noen av deltakerne opplevde at ledelsen ikke forsto hvor mye arbeid utover de vanlige arbeidsoppgavene dette kurset tilsier, slik som ressurser til forberedelse av kurs, finne plass til øktene selv ved å organisere lån av kollegers timer, selv skulle holde kursene samt sette av tid til elever som hadde behov for å snakke. For andre deltakere handlet det om de praktiske vanskelighetene i å holde Tankekraft undervisning og ansvaret for gjennomføringen av programmet. Flere av deltakerne uttrykte at dersom ledelsen mener alvor med innføring av slike programmer så må det avsettes ressurser til oppfølging og oppfriskning av programmet. Noen av deltakerne mente også at ledelsen må avsette ressurser til opplæring av flere ansatte slik at det ikke blir de ansatte som allerede har tatt opplæringen som skal stå for kursing av sine kolleger. To av deltakerne beskrev det slik:

..og de som gjorde dette på våren sa ganske tydelig at det var gått for lenge siden kursingen i og med at dette ikke var våre fagområder, det må jo friskes opp. Deltaker 2.

Faren er vel at vi skal veilede de andre lærerne i dette her og det tenker jeg ikke er riktig, men det er lett for å bli sånn da når man ikke har ressurser til overs for å bruke på det. Men det vet vi jo ikke ennå, vi får se. Deltaker 1.

Mange deltakere delte synet på at slik kunnskap burde være en del av pensum for fremtidige lærerstudenter, eller som et eget emne på ti- femten studiepoengfag i lærerutdanningen. Mens andre mente Tankekraft boken burde komme ut som en lærebok med lærerveiledning.

Deltakerne mente at Tankekraft eller noe liknende burde være obligatorisk del av læring på høyskolen, og at lærerne skulle fått liknende kompetanse fra høyskolen og ikke etter de er ferdige og jobbet i mange år. Tre av deltakerne uttrykte det slik:

Jeg mener et slikt Tankekraft kurs kanskje er viktigere i utdanning av lærere enn det er overfor elever. Det er derfor jeg sier det bør være en obligatorisk del av utdanning av lærere. Deltaker 7.

Lærere skulle fått noe liknende på skolen, allerede på høyskolen og ikke etter de er ferdige og har jobbet i mange år. Det bør være en fast del av læring på lærerhøyskolen. Deltaker 6.

Den boken bør kanskje komme ut som en slags lærebok med lærerveiledning og burde vært satt opp som et ti- femten studiepoeng kurs på lærerhøyskolen. Deltaker 1.

6 DISKUSJON

Funnene indikerer at det er fire hovedtemaer som beskriver hvordan lærere i videregående skole har opplevd opplæring og implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft.

Kompetanse var det første hovedtemaet. Kompetanse handler om utbytte og verktøy deltakerne ervervet seg og om kunnskap og evne til å formidle den. Kompetanse handler også om at læreren kjenner seg trygg på innholdet og trygg på selve formidlingen. For å få trygghet må det være tilstrekkelig med tid til innlæring, å fordøye og øve seg på Tankekraftinnholdet.

Deltakerne møtte på utfordringer i undervisningen. Det andre hovedtemaet var Nytteverdi.

Samtlige deltakere oppga at det var behov for Tankekraftkompetanse i skolen. Noen deltakere mente at livsmestring var minst like viktig kunnskap som skriving, matematikk, IKT og så videre. Andre deltakere mente at Tankekraftprogrammet kunne bidra til mer rom for åpenhet og toleranse og at elevene fikk kjenne på at de ikke er alene om å tenke slik de gjør.

Deltakerne mente at programmet gjorde de ansatte ved skolen bedre rustet til å guide elevene.

Det tredje hovedtemaet var Lærerens rolle. Flere deltakere presiserte at de ikke var behandlere eller terapeuter. Deltakerne delte mening om at god relasjon mellom lærer og elev og elev seg imellom er en forutsetning for at undervisningen i Tankekraft blir god. Deltakerne fortalte at de erfarte at lærerens eller ansattes fagbakgrunn og studieretning var relevant for oppslutning for programmet. Det fjerde og siste hovedtemaet var Arbeidsrammer og ledelse og handler om hvilke erfaringer læreren har gjort seg i forhold til ledelsen og rammene for implementering av Tankekraftprogrammet. Flere av deltakerne fortalte om behovet for å gjøre tilpasninger i Tankekraftprogrammet og at de savnet evalueringer. De syntes det var stor arbeidsmengde. Deltakerne hadde ulik erfaring med ledelsen. Noen var misfornøyd med ledelsen, mens andre opplevde støtte og var fornøyde med ledelsen. Deltakerne mente at deltakelse i programmet burde være frivillig. Videre delte de hvilke tanker de hadde om videreføring av programmet.

I diskusjonskapittelet vil resultatene drøftes og ses i sammenheng opp mot nivåene i Fixsens mfl. (2005) oversiktsmodell i implementering, tidligere studier og litteratur. Fixsen m.fl. (2005) sier at bruk av implementeringskunnskap i helsetiltak kan bidra til å minske gapet mellom forskning og praksis (Fixsen et al., 2009a). Implementering handler om forståelse om hvilke prosesser en må igjennom for å komme fra start til mål (Nordahl et al., 2006). Tankekraftprogrammet er tiltaket som skal omsettes i praksis. I implementeringsarbeid er det som beskrevet tidligere flere viktige nivåer som må fungere for at det skal bli vellykket. De fem nivåene i Fixsen mfl. (Fixsen, 2005) oversiktsmodell sammen med tidligere studier og litteratur vil trekkes inn der det er relevant i diskusjonen.

6.1 Kompetanse

Det første hovedtemaet som kom frem i analysen var Kompetanse. Deltakerne trakk frem at de hadde hatt utbytte av opplæringen i form av ulike mestringsverktøy de ervervet seg. Slik som ABC-modellen, Pacman-figurene, Sokratiske spørsmålene og teknikken om hvordan bruke 3. person i samtaler og diskusjoner om vanskelige temaer. Opplæringen hadde enten gitt påfyll, selvinnsikt, vært bevisstgjørende eller vært en ballast å ha med seg inn i møte med elever. Samtidig opplevde de at de hadde fått for liten tid til å tilegne seg ferdigheter og fordøye stoffet, og de møtte på utfordringer når de skulle implementere det de hadde lært i undervisningen. Dette kan forstås og diskuteres innen Fixsen mfl. (2005) oversiktsmodell for implementering. Som tidligere vist i oppgaven er det fem nivåer i denne modellen. Der boks

nivå 1 er avhengig av boks nivå 2 for å komme videre til boks nivå 3. Både boks nivå 1 og 2 må fungere slik de skal for å kunne bevege seg opp og inn på neste nivå 3 der Destinasjon ligger (Fixen, 2005; Øvregård, 2016). I boks nivå 1 handler det om "hva" som skal omsettes. Tankekraftprogrammets innhold er Kilden. Heretter omtales boks nivå med kun tallnummer inne i parentes. Innholdet i Kilden (1) består av kjernekomponenter (1) som skal omsettes. Kjernekomponentene (1) i Tankekraft er undervisningsopplegget, Tankekraftboken, oppgaver, aktiviteter, teknikker og metoder til Tankegym. I boks nivå 2 handler det om "hvordan" kjernekomponentene (1) ved hjelp av implementeringsdriverne (2) omsettes. Boks nivå 2 er Kommunikasjonsforbindelsen (2) og består her av hovedelementene trening (2), veiledning (2) og administrativ støtte (2) som er implementeringsdriverne (2) i Fixsen mfl. oversiktsmodell. Deltakerne opplevde at det var for liten tid (2) til å fordøye innholdet (1) og trene (2) på selve undervisningsopplegget (1). De opplevde at undervisningsopplegget på 90 minutter (1) var for omfattende og langt og at det var vanskelig å holde elevene (3) engasjert. De erfarte at elevene syntes undervisningen (2) ble for teoretisk og lang. Elevene syntes deler av Tankekraftboken (1) var for teoretisk og vanskelig å forstå med mange gjentakelser og vanskelige utfyllinger i boken (1). Deltakerne var delte i meningen om det var på grunn at de selv ikke hadde klart å formidle stoffet godt nok eller at Tankekraftinnholdet var for vanskelig. Deltakerne opplevde at elevene ofte var avhengige av læreren for å forstå teoriene og oppgavene i boka. Det gjorde det vanskelig å få med seg de elevene som var borte fra Tankekraftundervisningen. Det var ikke lagt opp til noe ekstraundervisning. Ifølge Fixsen mfl. (2005) oversiktsmodell har implementeringsdriveren administrativ støtte (2) ansvar for å legge til rette for og avsette ressurser til best mulig implementering av tiltaket. Veiledning (2) er også implementeringsdriver som kan gi lærerne muligheter for korrigeringer, justeringer eller avklaringer underveis i implementeringen. En slik oppfølging av deltakerne under implementeringsfasen synes å være viktig for å sikre god resultat på tiltaket (Durlak & DuPre, 2008). Det synes som om det er en svakhet i implementeringsdriverne når deltakerne opplevde flere ting ved undervisningen som de ikke fikk justert eller avklart underveis i implementeringen. Men noen deltakere fortalte at de var med i samarbeidsgrupper som skolen hadde opprettet. Slike samarbeidsgrupper har vist seg å være motiverende for de som deltar i tiltaket og kan gi styrke i kommunikasjonsforbindelsen (2) (Larsen, 2017). Tilrettelegging av tid til trening (2) og veiledning (2) er ledelsens ansvar (Øvregård, 2016). Dersom en skal oppnå endring og endringen skal bestå over tid, er implementeringsdriverne helt sentrale. (Øvregård, 2016). Denne fasen står også for den mest kritiske fasen i modellen, da innlæring skjer i denne fasen (Fixen, 2005; Roland & Ertesvåg, 2018).

Deltakerne fortalte at de fikk sertifisering etter Tankekraftopplæringen. En deltaker mente at det egentlig tar flere semestre å lære seg alle de tingene som det står de har lært om i sertifiseringen. Det kan bety at programmet er innholdsrikt og kompetanseoppbyggende. Flere deltakere påpekte at det burde vart lenger (2), flere måneder. Slik at det ble tid til innøvelse (2) av de nye metodene (nivå 1), litteraturlæsning (2) og fordøye stoffet slik at dybdelæring kan skje (2) (Roland & Ertesvåg, 2018; Roland & Westergård, 2015). Opplæring kommer innunder boks nivå 2, Kommunikasjonsforbindelsen (2), det er her innlæringen skjer. Boks nivå 2 er en kritisk fase i implementeringsmodellen som innvirker på hvordan programmet lykkes i boks nivå 3 (Fixen, 2005). Tankekraftprogrammet har et minstekrav knyttet til antall timer deltakelse i opplæringen for å få sertifiseringen. Et slikt minstekrav fra tilbyders side kan være med på å sikre at alle sertifiserte deltakere har vært gjennom viktige deler av innholdet i programmet. Denne sertifiseringen kan også være et middel til å motivere ansatte til å se på opplæringen som utvikling av kompetanse (Larsen, 2017). Slike sertifiseringsordninger kan fungere som kompetansebyggende strategi (5) for skoler. Flere av deltakerne delte at de fikk utbytte av opplæringen i form av aha opplevelser, innsikt i kognitive metoder og verktøy som de brukte personlig og i undervisningen. Samtlige deltakere mente innholdet i Tankekraft var viktig og interessant. Deltakerne nevnte konkrete verktøy de ervervet seg under opplæringen. Innlæringen til de ansatte (2) har foregått tilfredsstillende og mange av deltakerne satt igjen med økt kunnskap i psykisk helse og mestringsverktøy. Det kan tyde på at verktøyene, kjernekomponentene (1) i Fixsens og medarbeidernes (2005) modell har blitt fremsatt tydelig og klart (2) slik til at deltakerne har fått verktøyene med seg opp til nivå 3, destinasjonen, som er de ansatte.

Utfordringen med å få engasjert elevene kom overraskende på noen av deltakerne. Hvordan overføringen skulle foregå i klasseromsundervisningen var litt uklart for noen av deltakerne. Noen av deltakerne oppga at de satt med spørsmål om hvordan det de hadde lært skulle overføres til elevene og at det var vanskelig å få elevene med seg. Deltakerne fortalte at de hadde lite kursing rundt selve oppgaven som var å sette elevene inn i temaene og så få til en diskusjon (2). De ansatte, mottakerne (3) av kilden (1) oppga at de ønsket seg mer kunnskap og trening på den praktiske overføringen (2) av innholdet (1) til eleven (3).

Kjernekomponentene bør derfor være tydelig beskrevet og spesifiserte dersom man skal få til en endringsprosess (Roland & Ertesvåg, 2018; Roland & Westergård, 2015). Når kjernekomponentene er mange eller uklare kan det oppstå være snubletråder med hensyn til å

ta steget for å nå nivået videre. Det kan ha vært for lite fokus på noen av kjernekomponentene eller at kjernekomponentene har vært uklare. Men det kan også ha vært for liten tid til å trene seg på kjernekomponentene. Trening (2) er kjernen i hvordan kjernekomponentene (1) omsettes i praksis (2). Resultater fra studier viste at det ikke holder å få kunnskapen servert, men at trening må til for at det skal ha effekt (Stockings et al., 2016). Effektevalueringer av 'Hva er det med Monica', 'STEP – ungdom møter ungdom', 'Venn 1', og 'Alle har en psykisk helse' viste at skoleprogrammene gav lite atferdstrening i hvordan bruke mestringsstrategier hensiktsmessig, selv om elevene opplevde økt bevissthet i mestring (Andersson et al., 2009). For at kunnskap skal vare må den involvere trening, slik er det for elev som lærer. For deltakerne kan det ha vært for lite mengde med trening, selv om programmet var bevisstgjørende eller hadde gitt aha opplevelser. Stockings mfl. (2016) viste at ferdighetstrening er en sentral suksessfaktor i effektive psykiske helsetiltak rettet mot positiv psykologi. Trening handler om hvordan innholdet innlæres og omsettes i praksis (2). Utfordringen mange deltakere kjente på i selve undervisningen, kan tyde på at det har vært en svakhet i kommunikasjonsforbindelsen hos implementeringsdrivere (2).

Tross utfordringer i undervisningen fortalte deltakerne om elever som brukte teknikken å diskutere i 3. person i diskusjoner om vanskelige temaer. Det tyder på at en del av kjernekomponentene (1) er blitt overført til destinasjonen elever (3). Læringsprosesser tar tid, spesielt når det handler om tanker og følelser som må bearbeides (Stockings et al., 2016). Det kan tenkes at litt mer tid til ferdighetstrening og mer tydelighet i hvordan innholdet skal overføres til eleven i praksis, vil styrke programmets implementeringsdrivere (2) og dermed styrke omsetting av kjernekomponentene (1) til praksis (2) (Øvregård, 2016).

Implementeringsdriveren *administrativ støtte*, kunne med aktivt tilsyn fanget opp denne uklarheten på et tidlig tidspunkt og sammen med den ansatte fått en avklaring av dette. Enten ved dialog med programutvikleren eller i refleksjonsgruppe med andre programholdere. Deltakernes usikkerhet i hvordan de i praksis skal undervise elevene det de selv har lært, og ønsket om mer tid til trening viser at det er forbedringspotensial i implementeringsdriverne (2). Vi kan si det er en sårbarhet i boksen kommunikasjonsforbindelsen (2).

Noen deltakere erfarte en ledelse som viste interesse og som la til rette for samarbeidsmøter mellom ansatte og hadde jevnlig møter med ledelsen for oppfølging i Tankekraft. Disse faktorene kan motvirke sårbarheten i kommunikasjonsforbindelsen (2) som Fixsen og medarbeiderne (2005) kaller administrativ støtte. Deltakerne i gruppen som opplevde denne typen støtte fra ledelsen var også mer fornøyd med tiltaket. Fixsen og medarbeidernes (2005)

oversiktsmodell viser hvor viktig administrativ støtte (2) er i implementering av tiltak. Denne støtten fra ledelsen får en betydning for tiltakets evne til å overleve eller ikke i organisasjonen etter prosjektslutt (Fixen, 2005; Fixsen et al., 2009a; Larsen, 2017; Larsen et al., 2006).

Hovedtemaet kompetanse viser at deltakerne har hatt utbytte av Tankekraftprogrammet da det enten har gitt dem påfyll, vært bevisstgjørende, bidratt til selvinnsikt, har skapt fått aha-opplevelser eller har bidratt til at de ervervet seg konkrete verktøy til bruk personlig og profesjonelt. Opplæringen i Tankekraft synes å ha vært kompetansehevende i psykisk helse for deltakerne. Deltakerne har uttrykt at Tankekraftprogrammet har en nytteverdi for lærere og elever.

6.2 Nytteverdi

Nytteverdi er det andre hovedtemaet i resultater. Samtlige deltakere av undersøkelsen var enige om at det var nyttig med livsmestringsprogram på skolen. Deltakerne så behovet for verktøy for livsmestring blant sine elever, fordi elevene slet med psykisk helse og det å være god nok. Deltakerne syntes det var godt for eleven å lære om selvtillit, selvfølelse og tanker som kan være med å påvirke de i deres hverdag. Tankekraft kan bevisstgjøre elevene på deres følelser og tankesett. Livsmestring var viktig kunnskap for alle fag, enten i kundebehandling eller i samhandling med andre mennesker. Elevene satte pris på Tankekraft timene og samtalene rundt bordet. Noen syntes det var grusomt å sitte og diskutere temaer som berørte de. Men det bidro til bedre samhold og rom for åpenhet når elevene hørte de ikke var alene om å tenke eller føle slik dem gjør. Kunnskap om kognitive tanker gjorde deltakerne bedre rustet til å guide elevene sine. Tankekraftinnhold er kilden som skal overføres. Deltakerne så det var behov for mestringsverktøy blant sine elever.

Deltakerne delte at det var nyttig for elevene å få Tankekraftverktøy. De så behovet (5) for intervensjonen Tankekraft. For å lykkes med slike programmer er motivasjon og oppslutning blant de ansatte essensiell, siden det er de som utfører det (Larsen, 2017; Mikkelsen & Laudal, 2016; Olweus & Limber, 1983). Tiltakets verdier må samsvare med deltakernes verdier der deltakerne kjenner seg igjen og ser behovet for endringen (Brønn, Ihlen, & Sjøbu, 2009; Fixen, 2005; Fixsen et al., 2009a; Mikkelsen & Laudal, 2016). Organisasjonsstrukturen (5) i implementeringsmodellen til Fixsen mfl. (2005) beskriver den ytre rammen rundt de tre

boksene 1, 2 og 3 og viser hvordan verdier i organisasjonen og egne verdier blant ansatte bestemmer klimaet i organisasjonen. Klimaet i organisasjonen innvirker på oppslutningen for slike tiltak (Durlak & DuPre, 2008; Øvregård, 2016). Det var knyttet til en del uro blant lærere som ble med i Tankekraft frivillig eller pålagt som handlet om ledelsens ressursfordeling. Selv om lærerne var med frivillig opplevde de under implementeringen at det var en urettferdig arbeids- og ressursfordeling. Det kan bety at lærernes forventninger ikke samsvarte med ledelsen i skolen. De hadde ulikt syn på hva programmet innebar for skolen. Ledelsen kan ha sett på tiltaket som en kompetanseheving blant sine ansatte, spesielt med tanke på den nye lærerplanen 2020. Mens de ansatte kan ha sett på tiltaket som en tilleggsoppgave. Dette kan sees i tråd med tidligere implementeringsstudier og Fixsens mfl. (2005) oversiktsmodell nivå 5. Tidligere studier viste at rektor og ledelsen var sentrale faktorer i implementeringsprosessen fordi de hadde stor innvirkning på oppslutning om tiltaket blant de som utførte tiltaket. Det er rektor og ledelsen som legger føringer for hvilken kultur eller klima skolen får (Durlak & DuPre, 2008; Fullan & Pomfret, 1977). Samtlige deltakere fortalte at de mente det er behov for slike programmer i skolen, men det var delte meninger om hvordan i praksis skulle få det til. Ansatte som deler skolens verdier og anerkjenner behovet for tiltak (5) er en forutsetning for at tiltaket skal lykkes.

6.3 Lærerens rolle, fagbakgrunn og studieretning

Noen deltakere uttrykte at dette skled rett inn i helse-og oppvekstfag eller kommunikasjonsfag og ble en naturlig del av undervisningen. Deltakerne mente at en del kolleger var skeptiske og vegret seg for å holde Tankekraftundervisning fordi de ikke ville rote seg bort i elevens psykiske helse. Det kan synes som at informasjonsbiten om hva Tankekraft handler om og hvilken rolle de som utfører den får i undervisningssammenheng ikke har vært tydelig nok. Ledelsen sammen med rektor har ansvaret (5) for å gi ansatte ved skolen tilstrekkelig med informasjon om tiltaket og om hva det innebærer i forkant av implementering av det. Det handler om organisasjonsstrukturen (5) i implementeringsmodellen. Uklarhet rundt hva rollen og hvilket ansvar læreren blir gitt ved å delta i slike skoleprogrammer kan innvirke på interesse og oppslutning om slike tiltak. Samtlige deltakere som deltok frivillig var bevisste på at deres oppgave ikke var behandlere eller terapeuter. Men at de skulle legge til rette for diskusjoner og bevisstgjøre elevene om ulike vanskelige temaer og formidle mestringsverktøy fra Tankekraft.

Deltakerne meldte om mange positive tilbakemeldinger fra elevene om Tankekraftprogrammet. Noen deltakere opplevde at elevene satte pris på diskusjoner om vanskelige temaer og mente at Tankekraftundervisning førte til bedre samhold i klassen. Deltakere opplevde at elevene viste mer toleranse for at andre kan tenke annerledes enn dem selv. Deltakerne opplevde også at Tankekraftundervisningen med diskusjoner om vanskelige temaer gjorde at elever ikke kjente seg så alene i det de tenker og gjør, fordi andre også kunne tenke sånn. Dette kunne bidra til alminneliggjøring av psykisk helse og et bedre klassemiljø. Tidligere studier viste at slike skoleprogrammer hadde positive effekter på læringsmiljø (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018).

Deltakerne syntes det var vanskelig å gå inn i en klasse der de overhodet ikke kjente elevene fra før for å undervise i Tankekraft. Deltakerne mente det var en fordel at elevene kjente hverandre og at læreren kjente elevene for at det skulle bli god Tankekraftundervisning. De opplevde at det tok tid å etablere relasjoner både mellom lærer og elev og elever seg imellom. Elevene hadde behov for å bli trygge på hverandre for å kunne delta i diskusjoner om vanskelige og sårbare temaer i klasserommet. Det var flere som mente at det ville være en fordel om det kom eksterne kursholdere fordi de ville sikkert være drillet i dette, proffe og motiverte for undervisningen. Da ville de sluppet alt styret med at lærerne skal gjøre denne oppgaven på toppen av alle andre arbeidsoppgaver. Samtidig var deltakerne tydlige på at med eksterne kursholdere manglet nærheten med elevene fordi de drar etter at kurset er ferdig. Flere mente da at lærerne var mer egnet til denne oppgaven, fordi elevene lettere kunne ta kontakt med lærerne og læreren kunne observere og følge med på hva som skjer etter en Tankekraftundervisning. Studier viste at tiltak hadde mest effekt der tiltaket ble gitt av en instruktør knyttet til miljøet, slik som i dette tilfelle er lærere (Stockings et al., 2016).

En god og trygg relasjon mellom lærer og elev var en avgjørende faktor når kjernekomponentene (1) skulle omsettes til praksis (2). Studier viste hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er for elevens trivsel og fremgang i skolen. Mange studier støtter opp om denne relasjonens betydning for elevens motivasjon og læring (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008). Relasjonskompetanse ble i en studie pekt ut som en av tre typer kompetanse som har betydning for elevens læring (Nordenbo, Larse S.M., Tifikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Nordahl hevder at i alle typer undervisning har kvaliteten på dette forholdet avgjørende konsekvenser for elevens læring.(T. Nordahl, 2002). Sett i lys av dette er det forståelig når

deltakerne forteller at de synes det er vanskelig å holde Tankekraftundervisning i klasser der de ikke kjenner elevene. Deltakernes erfaring er at undervisningen i Tankekraft ble bedre i klasser der hvor de kjente elevene, enn der de ikke gjør det. Noen deltakere uttrykte at de gruet seg for å undervise i klasser der de ikke har et forhold til klassen fra tidligere fordi de ikke kjenner elevenes måte å være på. Noen av deltakerne uttrykte at det var viktig å jobbe med relasjonen til elevene sine for å fremme trygghet og læring.

Deltakerne hadde delte meninger om eksterne forelesere til livsmestringsundervisning på skolen. Noen mente eksterne forelesere ville vært mer proffe og hatt en sterkere driv i undervisningen. I tillegg er fordelen at skolen slipper bråk knyttet til ansatte som synes programmet representerer urettferdig arbeidsfordeling. Samtidig mente deltakerne at med eksterne forelesere ville man miste nærheten som er veldig viktig når undervisningen handler om sårbare temaer, tanker og følelser. Det er de ansatte i skolen som møter eleven jevnlig og som lettere kan avdekke om noen elever sliter eller har behov for hjelp. Det er også lettere for eleven å ta kontakt med den ansatte eller en lærer dersom det er behov for det etter en Tankekraftundervisning. Med eksterne forelesere vil tiltaket være en 'happening' eller stunt, og sannsynligvis forbigående (Durlak & DuPre, 2008). Studier understøtter at lærere med opplæring i slike programmer lykkes bedre enn ved skoler der det ble benyttet profesjonelle utenfra (Khoury et al., 2015). Tankekraftprogrammet er utviklet med tanke på at lærer eller andre ansatte ved skoler skal gjennomføre Tankekraftundervisningen som en ordinær skoletime (Fagakademiet.no, 2018; NUBU, 2019).

Noen av deltakerne fortalte at Tankekraftundervisningen (1) krevde en del forberedelser (2) fordi dette ikke falt innunder eget fagområde. Men egen fagbakgrunn og studieretning ble ikke oppfattet som en terskel for undervisningen blant deltakerne. Det var heller tidsbruk til innarbeidelse (2) av innholdet (1) i Tankekraft og forberedelser til selve undervisningen som var terskelen. Det synes derfor ikke som det er en sammenheng mellom fagbakgrunn eller studieretning som gir grunn til å påvirke deltakernes positive innstilling til Tankekraft i negativ retning. Det var heller ledelsens tilrettelegging av tid til innarbeidelse av innholdet og trening som (2) utgjorde terskelen. For deltakere med kommunikasjonsfag og helserelevante fag skled Tankekraftinnholdet naturlig inn. Studier viser at det kreves tilstrekkelig med tid til opplæring og trening (2) for at dybdelæring skal skje (Roland & Ertesvåg, 2018). Noen deltakere fortalte at det følte seg som å bevege seg på tynn is (3), fordi Tankekraftinnholdet (1) er ikke deres fagbakgrunn. Tilstrekkelig tid og trening (2) til dybdelæring (3) skal derfor ikke

undervurderes fordi effekten av det kan bety høyere implementeringskvalitet (Lamer, 2006; Nordahl, 2005; Roland & Ertesvåg, 2018). En implementering krever tid og kan ta fra minst et år og opptil fire år for at endring skal vare (Fixen, 2005; Fullan, 2007). Gjennom Kunnskapsløftet (2006) er læreren selv pliktet til å holde seg i kontinuerlig utvikling faglig (Nordahl et al., 2006). Lærerplanen 2020, med FoL viser behov for at både lærere, andre ansatte ved skoler og skoleledere arbeider mot felles mål om å heve kompetanse innenfor psykisk helse gjennom ordinær skoleundervisning.

6.4 Arbeidsrammer og ledelse

Deltakerne trakk frem at det var en del arbeid knyttet til Tankekraftundervisningen. Det gikk en del timer til organisering av Tankekraft øktene i tillegg var det behov for tid til forberedelser knyttet til selve undervisningen. Det var litt upopulært blant andre lærere å låne bort timer til Tankekraft. Øktene på ti dobbeltimer opplevdes for lange og det var vanskelig å holde på elevenes oppmerksomhet. Det gikk også andre prosjekter som krevde sin plass samtidig som implementering av Tankekraft. Deltakerne hadde behov for tilpasninger i programmet. Det var uro rundt fordeling av ressurser til gjennomføring av programmet. Flere deltakere savnet evaluering som ville gitt muligheter for å justere på det som ikke fungerte. Studier, litteratur og Fixsens modell kan brukes om implementering kan diskuteres opp mot tidligere studier om ledelsens rolle i implementeringer. Ledelsens rolle i implementering av tiltak favner ulike implementeringsstrategier fra forarbeid, gjennomførelsen, evaluering til vedlikehold (Larsen, 2017). Deltakerne fortalte at det var en del arbeid med forberedelser til Tankekraftundervisningen.

I tillegg til opplæring og forberedelser til selve Tankekraftundervisningen fikk deltakerne ansvar for å organisere øktene inn i de ordinære fellestimene. Deltakerne erfarte at det å spre de øktene i sine egne fagtimer eller låne av andres ikke var en enkel oppgave. En av implementeringsdriverne i oversiktsmodellen til Fixsen og medarbeidere (2005) er administrativ støtte (2). Administrativ støtte kan være ledelsens fordeling av ressurser, tilrettelegging, motivere de ansatte eller holde seg oppdatert om hvordan det går med den ansatte og tiltaket. Ansvar for hvordan finne en ordning på fordelingen av de ti dobbeltimene som tiltaket innebærer bør i stor grad være en slik type støtte. Ledelsen bør fjerne hindringer slik at implementeringen kan skje lettest. Den administrative støtten er avgjørende for implementeringsprosessen (Larsen, 2017).

Noen deltakere opplevde at det ble litt negativt omtalt blant lærerne at de skulle luke ut elevene ut av de ordinære fagtimene til Tankekraftundervisningen. Spesielt vanskelig var det om man tok en naturfagstime til Tankekraft, '*selv om det var innenfor*' (*det; livsmestringsfag*) slik en deltaker uttrykte det. Det forteller noe om organisasjonsstrukturen (5) ved de respektive skolene. Skolens organisasjonsstruktur (5) består av verdier, klima og skolens kapasitet før et tiltak igangsettes (Fixen, 2005; Roland & Ertesvåg, 2018). Dersom klimaet for tiltaket ved skolen er sterkt vil tiltaket bli bedre håndtert og ha større sjanse for å lykkes, i motsetning til der det er dårlig klima for tiltaket, som da betyr at tiltaket blir dårligere håndtert og har mindre sjanse for å lykkes (Roland & Ertesvåg, 2018). Klimaet er de ansattes holdninger til endringer. Det er ledelsen som har ansvaret for å forberede organisasjonen på tiltaket og vise vei, loser igjennom og støtter endringsarbeidet gjennom strukturer som bidrar og fremmer satsningen (Larsen, 2017; Roland & Westergård, 2015). Når deltakerne opplevde at Tankekraftundervisning ikke ble mottatt som like viktig blant andre lærere kan det være at rektor med ledelse ikke har vært tydelig nok om at Tankekraftundervisningen er viktig på lik linje med andre fag. Men det kan også være sjanse for at læreren ikke er enig med rektor eller ledelsen om at livsmestringsundervisning skal være likestilt med andre fag (5).

Alle deltakerne ble med i Tankekraftprogrammet fordi de enten syntes programmet er interessant, viktig for elevene eller at programmet har verdier som samsvarer med deres egne. Deltakere fortalte om kolleger som ble pålagt av skolen å ta kurset fordi de var kontaktlærere på VG1 og Tankekraftprogrammet skulle kjøres for skolens førstegangselever. Deltakerne delte mening om at det var vesentlig viktig at lærerne fikk mulighet til å si ja eller nei til å ta Tankekraft. De som ble pålagt å ta programmet gikk inn i det med en helt annen innstilling enn de andre som fikk mulighet til å takke nei eller meldte seg frivillig inn i programmet. Deltakerne uttrykte at det fungerte dårlig når ansatte ble pålagt nye arbeidsoppgaver som i tillegg ikke var deres fagområde. Deltakerne fortalte at det blant lærere som var pålagt kurset opplevde implementeringen av programmet som urettferdig arbeids- og ressursfordeling, noe som de mente var en av årsakene til mangel på motivasjon for å undervise i Tankekraft. Ved skoler der programmet strandet, kan man si at klimaet (5) for tiltaket blant kontaktlærerne var dårlig. Det er hva Fixsen m.fl. (2005) oversiktsmodell sikter til med nivå 5, organisasjonsstrukturen i modellen. Her lå det en svakhet som ledelsen ikke hadde fått med seg. Forarbeidet her hadde ikke blitt utført grundig nok for å unngå at tiltaket strandet. I organisasjonsteorier er det mange studier som omhandler endringsprosesser og endringer er

vanskelig å få til ved bruk av tvang (Mikkelsen & Laudal, 2016). Ansatte som identifiserer seg med verdier i slike typer tiltak og som frivillig blir med har en større motivasjon for å gjennomføre programmet enn de som er blitt pålagt å ta programmet.

Ifølge Fixsens m.fl. (2005) sin modell ville ledelsens forarbeid før iverksetting (2, 5) av tiltaket ha kunnet motvirke en slik svakhet. Forarbeid kan være med å tydeliggjøre at tiltaket er i tråd med skolens mål og planer (5). Kunnskapsløftet (2006) stadfester at ansatte ved skoler også selv har ansvar for å holde seg oppdatert med hva som skjer i sitt fagområdet og kunnskapsutvikling for å møte elevenes behov (Nordahl et al., 2006). Kunnskapsløftet (2006) understreket skolens ansvar for kunnskapsutvikling og kompetanseheving i skolen og hos ansatte. Tankekraftprogrammet kan være en slik kompetanseheving der den gir de ansatte kunnskap om psykisk helse og verktøy til å møte den nye Læreren 2020, med FoL som et av temaene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I evaluering av 'Hva er det med Monica' viste et flertall av de som meldte seg på kurset var skolens 'ildsjeler', og som uttrykte at kurset burde være obligatorisk for alle lærere (Andersson, 2009). Det samme mente deltakerne i Tankekraftprogrammet når de uttrykte at dette programmet burde være pensum for alle fremtidige lærere. Flere av deltakerne mente at innholdet i Tankekraftprogrammet burde være obligatorisk del av utdanning for lærere. Flere deltakere mente at det er bedre at fremtidige lærere får med seg denne kompetansen fra lærerutdanningen og ikke etter de har jobbet i mange år på skoler. Det positive ved å skolere fremtidige lærere er at vi sannsynligvis får lærere med en litt selvinnsikt og kunnskap om hva psykisk helse handler om før de starter å jobbe i skolen. Det vil kunne bidra til alminneliggjøring av psykiske lidelser blant fremtidige lærerstanden. Likevel bør arbeidet med kompetanseheving i psykisk helse blant lærere og andre ansatte ved norske skoler fortsette.

Deltakerne som deltok i Tankekraftprogrammet gjorde det frivillig, og de hadde sett at det var et behov for tiltaket på skolen. Likevel gikk ikke implementeringen helt som planlagt. Flere deltakere uttrykte at det var vanskelig fordi Tankekraftprogrammet krevde såpass mange timer. Deltakerne fortalte at ti dobbeltimer i Tankekraftundervisning var for omfattende og lange. En deltaker understreket at ti dobbeltimer betyr tjue timers undervisning, som var en vesentlig del av ganske mange fag. Noen deltakere fortalte at de ga ledelsen tilbakemelding om at Tankekrafttimene var for omfattende og lange. Det er ikke klart hva som kom ut av det,

annet enn at det ved noen skoler jobbes med å korte programmet ned til en 'light' versjon. Administrativ støtte (2) innebærer at ledelsen følger aktivt med blant ansatte som utfører tiltaket, som her er Tankekraftprogrammet (1). En aktiv deltakelse (2) fra ledelsen vil kunne fange opp hva de ulike ansatte strever med i utførelsen av programmet på et tidlig tidspunkt. Det vil gi muligheter for veiledning (2) korrigerings (4), justering (4) eller avklaring (2). Veiledning (2) er en sentral implementeringsdriver i Fixsens oversiktsmodell (Fixen, 2005). Modifikasjoner eller lokale tilpasninger av skoleprogrammer (4) er omstridt i implementeringsstudier (Backer, 2002; Durlak & DuPre, 2008). Samtlige deltakere oppga at Tankekraftprogrammet var for omfattende, og hadde behov for å korte det ned. Flere deltakere fortalte om behovet for å tilpasse undervisningsopplegget. De oppga at det var av hensyn til å møte elevene der de befant seg og for å få integrert Tankekraftundervisningen inn i alle fagene. Noen korrigererte selv og følte seg frem til hva som fungerte for elevene i klasseromsundervisningen, mens andre plukket hovedtemaer fra programmet og jobbet med opplegg for livsmestringsundervisning med færre ting om gangen med vekt på refleksjon og fordypning.

Ulike studier viser at tiltak som ikke fremføres i samsvar med programmets mål og innhold, vil effekten falle av deretter. Effekten av tiltak kan reduseres med 60% dersom programmet ikke utøves i tråd med dets forutsetninger (Durlak & DuPre, 2008; Nordahl et al., 2006). Programlojalitet handler om i hvilken grad tiltaket blir omsatt til praksis som er i tråd med programmets mål og innhold (Larsen, 2017; Larsen et al., 2006). Det er det samme som Fixsens lojalitetsmåling (4) i oversiktsmodellen, der den måler hvor lojale de ansatte er til å følge det innhold og de målene slik programutvikleren har lagt opp til for programmet under implementeringen av det (Larsen & Samdal, 2007b). Lojalitetsmåling (4) er en sentral del i implementeringsmodellen som kan gi kunnskap om graden av implementeringskvalitet i implementeringen. Hvordan tiltak skjer i praksis ute i feltet med data fra hvordan lojalitet og tilpasning foregår i ute i feltet er verdifull viten (Durlak & DuPre, 2008). I boks nivå 2 hadde deltakerne behov for veiledning da de møtte på utfordringer i Tankekraftundervisningen. Med veiledning utført av enten programutvikleren eller ledelsen (2) vil det øke sjansen for at deltakerne vil følge Tankekraftprogrammets mål og innhold. Både veiledning (2) og evaluering (2) kan gi lojalitetsmåling (4). Deltakere fortalte at de var frustrerte over at ledelsen ikke viste særlig interesse for tiltaket i og med at det ikke ble gjennomført en avsluttende samtale eller evaluering under eller etter iverksetting av Tankekraft. Andre deltakere fortalte også at de hadde et sterkt behov for midtveiseevaluering slik at nødvendige

korrigeringer i undervisning av programmet kunne diskuteres og foretas i startfasen. Evalueringer fra de ansatte er dyrebare refleksjoner på innholdet, opplæringen og selve undervisningen i Tankekraftprogrammet (1, 2 og 3) fordi den kan bestemme styrken på lojalitetsmålingen (4) i prosessen. Evalueringer kan føre til korrigeringer eller justeringer og øke sjansen for at de som utøver tiltaket holder seg lojale (4) til programmets mål og innhold (1). Det vil gi utfall i graden av implementeringskvalitet og derved effekten av tiltaket.

I skoleprogrammer med fastere struktur kreves en strengere programlojalitet der programmets struktur og progresjon bør følges for å ha en effekt. Mens det i skoleprogrammer med løsere struktur vil være muligheter for mer åpenhet og mer naturlig med lokale tilpasninger (Gjerustad, Smedsrud, & Frederici, 2019; Larsen, 2017). Tankekraftprogrammet har en bok, lærerveiledningshefte, opplæringshefte og en undervisningsplan som følger en progresjon. Programmet kommer i stor grad innunder program med fastere strukturer og er derfor avhengig av strengere programlojalitet for å oppnå god effekt. For begge typer skoleprogrammer er kjernekomponentene viktig å beholde for ikke å miste programmets integritet (Larsen et al., 2006).

Samtlige deltakere oppga at de brukte Tankekraftverktøyene (nivå 1) de ervervet i ulike sammenhenger i skolen og ikke kun i Tankekraftundervisningen. En deltaker fortalte at det var vanskelig å engasjere elevene og fikk da elevene til å komme med forslag til aktiviteter i Tankekraftundervisningen. Andre deltakere fortalte om utfyllinger (1) som de mente gjentok seg til det kjedsommelige, og som elevene oppga var for vanskelige. Mange av utfyllingene ble derfor droppet. Når deltakerne plukker fra innholdet er det som oftest fordi de ikke ser relevansen i eller behovet for deler av innholdet. Eller når en kjernekomponent (1) har en uklar hensikt (2) og elevene synes den er for vanskelig. Utfyllingene (2) kan være en del av kjernekomponentene (1) og være tenkt som øvelse eller trening i å danne nye tankebaner i forhold til egne tanker, reaksjoner og handlinger i møte med ulike situasjoner. NIFU rapporten (2019) påpekte nettopp det med deltakere eller skoler som plukker moduler de synes passer og eller blander med innhold fra andre programmer gjør det ekstra komplisert å måle effekter av slike programmer (Gjerustad, Smedsrud, & Frederici, 2019). Det er derfor viktig at utvikler har tett samarbeid med skoler og får mulighet til å vite hva som ikke fungerer og gjøre justeringer i tidligfasen slik at utfallet av programmet sikres bedre (Durlak & DuPre, 2008). Tett samarbeid mellom programutvikler og skoler vil være viktig slik at programutvikleren kan gjøre det tydelig overfor deltakerne eller ledelsen hvilke av

kjernekomponentene som ikke er gjenstand for modifisering (Backer, 2002). Når det legges til aktiviteter vil det ikke ha noe å si for kjernekomponentene (1) i programmet. Derimot viser studier innvirkning på utfall av slike programmer når det blir plukket ut moduler som deltakerne synes fungerer best og utelater andre kjernekomponenter. Studier viser at modifisering av kjernekomponenter får innvirkning på implementeringskvaliteten (Larsen, 2017). Det er ulike meninger om hva som er best, å følge tiltakets mål og innhold til det fulle eller tillate lokale tilpasninger for å møte skolens behov (Durlak & DuPre, 2008). Flere studier viste at effekten av tiltaket avhenger av graden av implementering. Durlak m.fl. (2008) undersøkelser viste at mange slike skoleprogrammer modifiseres underveis i implementeringen. Videre viste ulike studier at mange forskere anser programtilpasninger som implementeringsfeil. Men det er også studier som viste at tilpasning av skoleprogrammer fikk forbedret programutfall (Blakely et al., 1987; Durlak & DuPre, 2008; Kerr, Kent, & Lam, 1985; McGraw et al., 1996).

Det betyr at ikke alle tilpasninger er dårlige, fordi noen faktisk får forbedret programutfall. En av deltakerne fortalte at de hadde opprettet en stressmestringsgruppe der det ble samarbeidet med blant annet helsesykepleier hvor vedkommende brukte Tankekraftverktøy i deler av temaøktene for gruppen. Denne gruppen besto av utvalgte elever som selv uttrykket interesse for det eller ansatte har sett behovet og anbefalt eleven. Denne gruppen av elever har en helt annen innstilling til undervisningen enn elever som mottar livsmestringsundervisning i ordinære skoletimer. Deltakerne fortalte om andre prosjekter slik som leseprosjekter som pågikk samtidig som implementering av Tankekraftprogrammet. Da skal elevene lese én time hver dag i seks uker. Det ble opplevdes litt frustrerende for deltakerne som oppga at slike prosjekter krevde tid i tillegg til Tankekraftprogrammet. En deltaker fortalte at det er en av årsakene til at kolleger var mindre begeistret for Tankekraftprogrammet. En annen deltaker fortalte at i tillegg til Tankekraftgruppen var vedkommende med i en prosjektgruppe som arbeider med fagfordypning i møte med fagfornyelsen. I denne prosjektgruppen er vedkommende frikjøpt 25%, det vil si en hel dag i uken og fire planleggingstimer til å jobbe i denne prosjektgruppen. De nevnte deltakere oppga at skolene deres fortsetter med Tankekraftprogrammet, men med tilpasninger. Flere prosjekter som foregår samtidig vil være utfordrende da elevene har et fastsatt antall skoletimer som skal deles på de ulike prosjektene. Prosjekter som konkurrerer om tid med tiltak som skal implementeres virker undergravende (Larsen, 2017). Skoler bør allerede før iverksetting av slike skoleprogrammer vurdere om den har kapasitet til å gjennomføre og vedlikeholde tiltaket.

Hvilke tilpasninger deltakerne valgte er derfor verdifull viten som kan være med å fremme forskning i dette fagfeltet. Studier om programlojalitet er derfor viktig da den kan gi mer kunnskap på hva som kan gjøre skoleprogrammer bedre (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Larsen & Samdal, 2007a). Det er behov for mer forskning på kombinasjonen av lojalitet og tilpasning som ofte skjer i samme løp i implementering av tiltak. Det er derfor mer konstruktivt å utforske hvilke typer tilpasninger som finner sted enn å se på alle typer tilpasninger som mislykket implementering (Durlak & DuPre, 2008). Lokale tilpasninger i Tankekraftprogrammet er derfor ikke ensbetydende med mislykket implementering.

Skal skoler lykkes med implementering av tiltak må det komme frem tydelig i skolens verdier, mål og planer (5). Dersom skoler skal lykkes med slike forebyggende programmer må de ressursmessige prioriteringer være på plass fra ledelsens side (Larsen, 2017). Studier viser at tiltak lykkes bedre der tiltaket er nedtegnet i skolens mål eller planer (5) fordi det da blir tydeligere for de ansatte hvilke mål og verdier skolen har og representerer (Mikkelsen & Laudal, 2016). Dessuten vil det utløse krav til at det avsettes ressurser til dette arbeidet (Larsen, 2017). For å øke sjansen for videreføring av endringsprosesser i organisasjoner, må evalueringer og vedlikehold inkludert budsjetteringer til disse fasene være med allerede i planleggingen (Tonquist, 2016). Noen deltakere uttrykte at dersom tiltaket skal ha sjanse for videreføring bør det avsettes ressurser til blant annet jevnlig oppfriskning, da Tankekraft ikke er deres fagbakgrunn.

Mange av deltakerne mente at de ressursene de fikk tildelt i Tankekraftprogrammet ikke strakk til i praksis. Noen opplevde det som urettferdig arbeids- og ressursfordeling. Studier viste at ledelsesforankrete skoleprogrammer har en større mulighet til å lykkes og videreføres (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). En slik forankring gir signal til den enkelte ansatte og ledelsen om hvilken prioritering programmet er gitt. Da vil man unngå det noen deltakere erfarte med at tiltaket ble avsluttet fordi tiltaket ikke var prioritert. Det skjedde fordi ansvaret for tiltaket ble flyttet fra fylkesnivå ned til den enkelte skole og det ble opp til den enkelte rektor å bestemme videreføring av tiltaket. I Fixsen mfl. (2005) modell siktes det til skolens organisasjonsstruktur (5). Nordahl mfl. (2006) viste at en vellykket implementering henger sammen med om skolen har definert behovet for tiltaket (Nordahl et al., 2006). Det er ledelsen som har ansvar for å legge frem tiltaket for de ansatte og understreke hvor viktig det er for skolen. Ledelsen må vise det gjennom tilrettelegging, prioritering eller omrokkering av

skolens ressurser (2) (Øvregård, 2016). En ledelse som gjør godt forarbeid (5) og opptrer støttende overfor ansatte (2) i skolen kan derfor utgjøre forskjellen på om slike forebyggende programmer fortsetter etter prosjektslutt.

Noen deltakere av Tankekraft mente at dersom skolen mener alvor med innføring av tiltak ved skolen må det avsettes tilstrekkelig med ressurser til samarbeidsmøter med andre programholdere, oppfriskning i programmet og opplæring av nye ansatte. Noen deltakere uttrykte at det var fare for at det ble de ansatte som allerede har tatt opplæringen som skal stå for kursing av sine kolleger på grunn av ressursmangel. Larsen (2017) mener det er uheldig at mange skoler utdanner en gruppe av lærere istedenfor hele lærerstaben. Særsilt i forebyggende skoleprogrammer er det viktig få til en felles satsning med hele skolen, slik at det ikke bare blir utvalgte interesserte lærere som utfører programmet (Larsen, 2017). Studier viser at slike modifiseringer kan føre til dårligere utfall for slike skoleprogrammer. Å avsette tilstrekkelig med ressurser til implementering av tiltaket vil motvirke tendensen til avdrift eller utglidning av satsningen etter en stund (Larsen, 2017). Tidligere studie av Andersen & Nord viste at hvis effekten av tiltak skal vare er det behov for oppfølging (Andersen & Nord, 2012). En må beregne at en slik endringsprosess normalt vil ta to til fire år, fordi det er en prosess, noe som tar tid (Fixen, 2005).

Larsen (2017) viser til at det i Stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) Fag-Fordypning-Forståelse fremheves at skoleeiere skal ha både kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere. Skoleeiere er fylkeskommunen som eier skolene, som i denne undersøkelsen kan kalles samarbeidspartnere utenfor skolen, mens skoleledere er de som leder hver enkelt skole (Larsen, 2017). I Tankekraftprogrammet representerer skoleeiere og ledelsen organisasjonsstrukturen (5) i Fixsen og medarbeidernes (2005) oversiktsmodell. Videre fremheves det at støttestrukturer skal være tilgjengelig for den enkelte skole slik at skolen får bedre sjanser til å gjennomføre tiltak på den enkelte skole. I tråd med stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) og nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) en fornyelse av reformen Kunnskapsløftet fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a), samt NOU 2015:8 (NOU, 2015) er det ledelsens ansvar å legge til rette for felles læring i form av samarbeidskultur, kompetanseheving og kunnskapsutvikling hos sine ansatte. Behovet for kompetanseutvikling og kompetanseheving i skolen som kunnskapsorganisasjon stadfestes både i Stortingsmelding nr. 30 og Kunnskapsløftet fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2004,

2006b; Nordahl et al., 2006). Slike skoleprogrammer har i ulike studier vist at de gir økt kunnskap om psykisk helse blant lærerne som deltar (Andersson et al., 2009). Det synes som Tankekraftprogrammet kan betraktes som et bidrag til kompetanseheving i psykisk helse blant ansatte i skolen.

Ulike norske studier støtter opp om lærersamarbeid eller refleksjonsgrupper som en mulighet for de ansatte til å utveksle erfaringer og meninger om tiltaket noe som kan gi en verdifull læringsprosess. En slik arena vil dessuten være med å skape og vedlikeholde driv og motivasjon for tiltaket (Larsen, 2017; Midthassel, 2009; Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009). Noen deltakere var med i samarbeidsgrupper som skolen hadde opprettet for de som hadde gjennomført opplæringsprogrammet. Men det var også deltakere som ikke hadde et slikt samarbeidsforum å støtte seg til. Ellers ble facebookgruppen nevnt som ressurside av deltakerne i Tankekraft. Denne facebookgruppen ble opprettet av instruktøren fra Tankekraft for alle sertifiserte deltakere uavhengig skoletilhørighet slik at deltakerne kan utveksle erfaringer, ideer og tips fra undervisningen. På dette forumet kan instruktøren og de sertifiserte deltakerne kommunisere og på denne måten være en støtte og ressursbank for hverandre. En deltaker fortalte at skolen sørget for å ha et nettverk med helsesykepleiere og psykisk sykepleiere i beredskap hele tiden. Skolen hadde tatt høyde for at et slikt behov kan oppstå etter elevene har hatt Tankekraftundervisning. Slike nettverk ved skoler er en type administrativ støtte (2) og er en sterk implementeringsdriver., fordi lærere kan støtte seg til slike nettverk. Etablering av samarbeidskultur (5) er en viktig administrativ støtte (2) i Fixsens og medarbeidernes (2005) oversiktsmodell (Fullan, 2001; G., 2001; Larsen, 2017). I endringsarbeid vil en slik samarbeidskultur være en viktig støttespiller i skolen (Fullan, 2001) Å bygge en samarbeidskultur betyr at ledelsen legger til rette et læringsfellesskap for sine ansatte ved skolen, der de ansatte jobber mot et felles mål (Fullan & Quinn, 2015). Et læringsfellesskap for ansatte som har tatt programopplæringen kan gi støtte og rom for utveksling av hverandres erfaringer.

7 METODEDEDISKUSJON

I dette kapitlet vil studiens styrker og svakheter bli diskutert, da det er viktig å belyse studiens refleksivitet, validitet, reliabilitet og overførbarhet for å si noe om resultatenes holdbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015).

7.1 Refleksivitet

Refleksivitet handler om at forskerens bakgrunn og utgangspunkt kan påvirke hva man velger å forske på, hvilke metoder som brukes, og hva man vektlegger i analyse og resultater. Derfor er det viktig at man identifiserer og reflekterer over sin forforståelse gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det var interesse i egen kunnskapsutvikling og ønsket om å gi et bidrag til forskningsprosjektet Tankekraft ved FHI som førte frem til mitt valg av masteroppgaven. Selvfølgelig også at masteroppgaven kan være med å bidra til mer fokus på forebyggende og helsefremmende arbeid i psykisk helse blant barn og unge gjennom tiltak som treffer bredt, slik som i skolen. Jeg har forsøkt å være refleksiv og transparent i hele prosessen blant annet ved å ha beskrevet om min forforståelse i kap.4.7 i metodedelen.

Det ble i tidsplanen for prosjektet lagt inn deltakelse i Tankekrafts opplæringskurs som observatør tidlig i forskningsprosessen. Imidlertid gikk ikke det etter planen. Det ble først anledning til å delta på kurs hos Tankekraft etter intervjuene og transkriberingen var unnagjort. I ettertid fremstår det som en fordel fordi jeg gikk inn i intervjuene uten egenerfaring fra Tankekraftkurset. Da fikk jeg mitt første møte med Tankekraft gjennom deltakernes livsverden. På den annen side var det noen ganger saker som jeg ikke fikk grep på når deltakeren snakket om 'noen figurer'. Det var først da jeg deltok i Tankekraftkurset at jeg virkelig forsto hva deltakeren hadde snakket om. 'Pacman-figurene' er et av verktøyene som ble brukt i Tankekraft. Men det er grunn til å tro at min forkunnskap om emnet i stor grad har vært tilstrekkelig for å innhente deltakernes opplevelser av temaet fordi formålet med undersøkelsen var tydelig formulert.

Det er imidlertid ikke mulig å være fullstendig nøytral, i og med at vi alle former vår virkelighet med erfaringer og måter å forstå verden på (Malterud, 2017). Derfor kan min

begeistring for Tankekraftprogrammet ha lagt føringer i intervjuguiden, under intervjuet med deltakeren, i transkriberingen, i analysen og presentasjonen av materialet. I ettertid er det trolig at jeg i samtlige intervjuene har vist en positiv innstilling til Tankekraftprogrammet, ved å synes at programmet er spennende og viktig. Men det kan også ha vært speiling. Samtlige deltakere mente det var behov for et slikt livsmestringsprogram. De hadde på den måten en positiv innstilling til programmet, slik at det ble mer flyt i intervjuet når intervjueren nikket anerkjennende og med bekreftende 'mm'-er. Det har troligvis ikke påvirket intervjuene i negativ retning, fordi deltakerne har vært veldig åpne og delt om både negative og positive tanker og erfaringer med programmet. Jeg passet på å nullstille meg og forholde meg nøytral foran hvert intervju, slik at all informasjon ble mottatt som noe nytt og spennende.

I analysedelen har det vært en utfordring å holde meg selv i bakgrunnen. Hele tiden var det avveininger om det var meg eller deltakerens røst som ble trukket frem. Siden datamaterialet i denne undersøkelsen var veldig rikt, ble dette arbeidet spesielt krevende.

Her bidro hovedveileder med sin ekspertise ved å stille spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. Her har unektelig hovedveilederen vært en god sparringspartner, noe som har styrket håndverket i arbeidet. Selv om jeg har prøvd å holde meg selv i bakgrunnen gjennom hele forskningsprosessen og vært lojale mot mine deltakere, vil likevel ikke jeg være helt usynlig i det arbeidet som er utført. Det er et arbeid som er basert på det mellommenneskelige spillet mellom deltakernes og min sosiale og kulturelle kontekst og betegnes som en organisk del av kunnskapsutviklingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017).

En potensiell svakhet i utvalget er at fire av de åtte deltakerne kommer fra samme skole i fylkeskommunen. Noe som til en viss grad kan ha påvirket resultatet, siden disse deler samme rammeverket for implementeringen. Likevel har det trolig ikke påvirket så mye da dette var en stor skole med mange ulike avdelinger.

7.2 Validitet

Funn i denne undersøkelsen er på ingen måte sannheten. I en sosialkonstruksjonistisk erkjennelse som en kvalitativ studie tar utgangspunkt i finnes det flere versjoner av virkeligheten som alle kan være like gyldige (Lock & Strong, 2010; Malterud, 2017).

Kvalitative forskningsmetode med intervju som metode kan ikke valideres på samme måte som ved kvantitative forskningsmetode. Forskningsresultater fra kvalitativ intervjumetode består av tanker, følelser og subjektive tolkninger. Selv om håndverket er godt utført betyr det ikke nødvendigvis at andre som utfører det samme i etterkant vil få helt likt resultat. Det kan være på grunn av tiden som er gått fordi hukommelsen spiller inn på hva deltakeren husker (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakeren kan ha opplevd ting som endrer hans tanker, følelser eller holdninger til det han eller hun har opplevd i mellomtiden. En mann kan aldri stige ned i den samme elven to ganger, fordi alt er i en prosess. Både mannen og elven vil ikke være den samme uttrykte filosofen Heraklit i sin tid (Eriksen, 1993). Likevel vil et godt håndverk som er tilstrekkelig gjennomiktig i forskningsprosessen bidra til at andre kan utføre samme prosessen. Ved å følge håndverket for kvalitativ forskning er det mulig ved hjelp av substansiell materiale med data som andre kan gjennomgå ivareta troverdigheten i arbeidet (Malterud, 2017). Malterud (2017) skriver at målet med kvalitative studier ikke er å gjenta andres funn men heller se noe nytt.

7.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningen som er utført har en troverdighet, eller er pålitelig (Malterud, 2017).

Den kvalitative metoden som ble brukt var egnet til å få førstehåndsinformasjon om hvilke erfaringer deltakerne har gjort seg og om hva de tenker om Tankekraftprogrammet. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, slik at transkriberingen kunne bli gjengitt mest mulig ordrett. Transkriberingen ble foretatt av meg selv. Ved å utføre dette arbeidet selv var det som å få intervjuene i reprise. En slik detaljert gjennomgang av materialet har vært verdifull. Slik ga dette arbeidet også rom for refleksjoner og bidro til et utvidet spørsmålsrepertoar i analysefasen (Malterud, 2017). Den transkriberte teksten ble sjekket opp mot lydfilene for å få dobbeltsjekk uklarheter i teksten. Slik ble lojaliteten til deltakernes stemme ivaretatt. Selv om stemmen til deltakerne ble godt ivaretatt er det et faktum at i slike forskningsintervjuer er det et møte mellom ulike aktører som i større eller mindre grad stiller med hver sine forutsetninger og tolkninger av hva som blir sagt (Malterud, 2017).

7.4 Overførbarhet

Overførbarhet handler om når noen forstår eller oppdager noe mer om sitt eget ut fra det jeg har gjort av funn i min studie. Det vil indikere at det er overførbart (Malterud, 2017). Det at noen andre kan fått ny innsikt og ha nytte av det jeg har funnet i en annen sammenheng enn der min studie ble gjennomført indikerer overførbarhet (Malterud, 2017)

Utvalget på 8 deltakere er relativt lite i forhold til de nærmere 200 som ble sertifisert. Det setter begrensninger for at det de åtte deltakerne opplevde er representativt for alle de sertifiserte. Masteroppgaven satte rammer for utvalgsstørrelsen. Til gjengjeld hadde utvalget høy informasjonsstyrke.

Funn som er gjort i denne studien er lærernes erfaringer i implementering av Tankekraft i ulike skoler i Viken fylkeskommune. Konteksten og feltet studien ble utført ved og utvalget til studien styrer hvor mye som er overførbart til andre sammenhenger (Malterud, 2017). Den demografiske konteksten er sentral i overføring av kunnskap mellom organisasjoner. Hver skole i fylkeskommunen har sin kultur som bærer med seg skolens verdier, skolens organisasjonskultur og ledelsesstil. Det er grunn til å tro at det er større sjans for å lykkes med å bruke kunnskap fra undersøkelsen på en annen skole dersom den er veldig lik, enn i en skole som er veldig ulik. Bakgrunn for det er at kulturen vil være annerledes, og enda mer imellom kommuner enn innenfor en kommune.

Undersøkelsen peker ut både positive og negative faktorer som har hatt innvirkning i deltakernes erfaring med implementering av Tankekraft. Overføringen er således i størst grad i skoler som skal implementere Tankekraft, og funnene har i mindre grad overføringsverdi til andre skoleprogrammer. Likevel, synes kjernekomponentene å være høyst relevant å kjenne til i implementeringsprosesser, og dertil har funnene overføringsverdi til skoler som ønsker fokus på å bedre implementering eller som ønsker å implementere.

Denne undersøkelsen handler om et spesifikt skoleprogram, og resultatene fra denne undersøkelsen har begreper og funn som er tatt fra dette programmet. Undersøkelsen peker ut både positive og negative faktorer som har hatt innvirkning i deltakernes erfaring med implementering av Tankekraft. Slik sett kan denne undersøkelsen i stor grad bidra til å se hva den komplekse prosessen i en implementering innebærer. Funnene i denne undersøkelsen kan

brukes til å gjenkjenne hvilke faktorer som bør vies oppmerksomhet ved igangsetting av slike skoleprogrammer.

8 KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

Denne studien har undersøkt hvordan lærere ved ulike skoler i Viken fylkeskommune har opplevd opplæring og implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft. Resultatene viste at deltakerne hadde en positiv innstilling til Tankekraftprogrammet, men alle hadde hatt behov for å gjøre tilpasninger i programmet. Deltakernes opplevelser kunne beskrives under fire hovedtemaer; Kompetanse, Nytteverdi, Lærerens rolle og Arbeidsrammer og ledelse. Generelt viste denne undersøkelsen at deltakerne synes de fikk utbytte av opplæringen i Tankekraft og flesteparten opplevde å ha fått økt kompetanse og verktøy de kunne bruke, ikke bare for undervisning i Tankekraft, men også ellers i livet.

Samtlige deltakere i denne undersøkelsen mente også at elevene hadde behov for verktøy for livsmestring, fordi de så at elevene var i en sårbar fase i livet i overgangen mellom ungdom- og voksenlivet. Flere mente Tankekraftundervisning hadde positiv innvirkning på klasse miljøet. Diskusjoner og samtaler om vanskelige temaer bidro til at elevene kjente seg mindre alene når de fikk vite at andre også kan tenke eller føle som dem. Samtlige deltakere var tydelige på at rollen deres ikke var behandlere eller terapeuter for elevene. Men det var en forutsetning at deltakerne kjente elevene for at Tankekraftundervisningen skulle bli god. God relasjon mellom lærer og elev var derfor viktig. Deltakerne opplevde at god relasjon elever seg imellom også var av betydning for at elevene skulle ta aktiv del i diskusjonene. Deltakerne mente kognitiv kunnskap gjorde læreren bedre rustet til å guide sine elever. Deltakerne opplevde at fagbakgrunn og studieretning hadde betydning for oppslutning til Tankekraftprogrammet. Det var lettere for lærerne med fagbakgrunn og studieretning der Tankekraftinnholdet skled rett inn, mens for andre krevde det litt mer innsats for å få innholdet til å bli sitt "eget".

Arbeidsrammer og ledelse var det fjerde og siste hovedtemaet. Deltakerne hadde ulike erfaringer med ledelsens støtte under implementeringen. Noen var misfornøyde med ledelsen sin arbeids- og ressursfordeling i forhold til Tankekraftprogrammet. Deltakerne hadde ulike

erfaringer med ledelsens støtte under implementeringen. Noen erfarte at ingen evalueringer ble utført, og at programmet ikke ble prioritert, mens andre fikk jevnlig møter med leder og opplevde høy grad av støtte.

Deltakernes erfaringer er både viktig og nyttig innsikt i hvordan det har vært å gjennomføre livsmestringsprogrammet Tankekraft i videregående skoler. Resultatene viser den komplekse prosessen i implementeringen og at flere faktorer som Kilde, Kommunikasjonsforbindelse, Destinasjon, Lojalitetsmåling og Organisasjonsstruktur/kultur må være på plass. Og hvor hver faktor må fungere tilfredsstillende for at implementeringen skal lykkes. Uansett hvor godt Tankekraftprogrammet er utviklet, er det likevel avhengig av ledelsens bidrag og de ansatte som utfører det for å oppnå god effekt. Resultatene indikerer også at skolene ofte har behov for tilpasninger i programmet. Slike programmer bør i større grad utvikles mer robuste for lokale tilpasninger. Det er behov for mer forskning på kombinasjonen av lojalitet og tilpasning som ofte skjer parallelt i implementering av tiltak.

Når lærerplanen med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema inntar norske skoler, er det lærerstanden som innehar nøkkelrollen. Lærerne som arbeider i førstelinjetjenesten er i en unik posisjon til å nå bredt frem til barn og unge med livsmestringsverktøy. Studien indikerer behov for mer forskning omkring de aktørene som blir satt til å implementere slike forebyggende og helsefremmende tiltak i skolen. Slik kunnskap vil være viktig for bedre å kunne sikre god kvalitet i tiltak og programmer som tilbys barn og unge på skolearenaen.

REFERANSELISTE

- Andersen, B. J., & Nord, R. J. (2012). Undervisning om psykiske plager for elever i videregående skole: Læringsutbytte etter seks og tolv måneder. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Retrieved from <https://psykologtidsskriftet.no/2012/09/undervisning-om-psykiske-plager-elever-i-videregaaende-skole-laeringsutbytte-etter-seks-og>
- Andersson, H. W., Kaspersen, S. L., Bjørngaard, J. H., Bungum, B., Ådnanes, M., & Buland, T. (2009). Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene"" Hva er det med Monica?"" , STEP-ungdom møter ungdom"" og"" Venn 1. no"". Delrapport A. *SINTEF Rapport*. Retrieved from <https://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/psykisk-helse/rapport-a10365-phis-rapport-a.pdf/>
- Antonovsky. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping*: Jossey-Bass.
- Aronen, E. T., & Arajärvi, T. (2000). Effects of Early Intervention on Psychiatric Symptoms of Young Adults in Low-Risk and High-Risk Families. *American journal of orthopsychiatry*, 70(2), 223-232.
- Backer, T. E. (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention: A state-of-the-art review*. Retrieved from Rockville, MD: Center for Substance Abuse Prevention, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.:
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B., & Emshoff, J. G. (1987). The fidelity-adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American journal of community psychology*, 15(3), 253-268. doi:10.1007/bf00922697
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology.
- Brønn, P. S., Ihlen, Ø., & Sjøbu, A. (2009). *Åpen eller innadvendt: omdømmebygging for organisasjoner*: Gyldendal akademisk.
- Børve, T. (2018). *Tankekraft*: Psylab AS.
- Crabtree, B. F., Miller, William L. (1999). *Doing Qualitative Research* (Vol. Second Edition): SAGE Publications, Inc. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks, London, New Dehli.
- Cuijpers, P., van Straten, A., Smit, F., Mihalopoulos, C., & Beekman, A. (2008). Preventing the Onset of Depressive Disorders: A Meta-Analytic Review of Psychological Interventions. *American Journal of Psychiatry*, 165(10), 1272-1280. doi:10.1176/appi.ajp.2008.07091422
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. (1. utgave ed.). Danmarks Pædagogiske Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitet og SINTEF, Norge.
- Dalgard, O. S. (2006). A randomized controlled trial of a psychoeducational group program for unipolar depression in adults in Norway (NCT00319540). *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health : CP & EMH*, 2(1), 15-15. doi:10.1186/1745-0179-2-15
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234. doi:10.1207/S15326985EP3804_2

- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L., & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). In (pp. 995): BMJ Publishing Group Ltd.
- Departementene. (2017a). *Mestre hele livet, Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. 64.
- Departementene. (2017b). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Durlak, & DuPre. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *Am J Community Psychol*, 41(3-4), 327-350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ Res*, 18(2), 237-256. doi:10.1093/her/18.2.237
- Eriksen, T. H. (1993). *Små steder store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Evensen, M., Lyngstad, T. H., Melkevik, O., & Mykletun, A. (2016). The Role of Internalizing and Externalizing Problems in Adolescence for Adult Educational Attainment: Evidence from Sibling Comparisons using Data from the Young HUNT Study. *European Sociological Review*, 32(5), 552-566. doi:10.1093/esr/jcw001
- Fagakademiet.no. (2018). Tankekraft. Et kognitivt basert kurs for alle elever i den videregående skole. Retrieved from <https://www.fagakademiet.no/media/1668/tankekraft-brosjyre.pdf>
- FHI. (2011). *Bedre føre var (2011:1)*. Retrieved from Nasjonalt folkehelseinstitutt:
- FHI. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Retrieved from Folkehelseinstituttet:
- Fixen. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida/Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace. (2009a). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice - RES SOCIAL WORK PRAC*, 19, 531-540. doi:10.1177/1049731509335549
- Fixsen, Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009b). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. doi:10.1177/1049731509335549
- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid, folkehelseloven*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*, San Francisco. In: CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of the educational change* (4th. ed.). New York: Teachers College Press ; London : Routledge.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi:10.2307/1170134
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*: Corwin Press and the Ontario Principals' Council.
- G., F. M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Getz, L., Kirkengen, A. L., & Ulvestad, E. (2011). Menneskets biologi - mettet med erfaring. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(7), 683-687.

- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*: Duquesne University Press.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J., & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram*. (2019:25). Retrieved from Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU):
- Gjerustad, C., Smedsrud, J., & Frederici, A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram*. (2019: 25). Oslo: Nordisk intitutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Retrieved from https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen/NIFUrapport2019-25.pdf/_attachment/inline/d771d753-6569-44dc-9a4c-3a300a68ce82:3e38c9d6ffb5d9cd2af1bb4d94913dd9d40fee4c/NIFUrapport2019-25.pdf
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen: Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 341-355.
- Hagerup, I. (2020). Sju forskere om kjønnsforskjeller og helse. Retrieved from <https://www.uib.no/samfunnsutfordringer/134333/sju-forskere-om-kj%C3%B8nnsforskjeller-og-helse>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science (New York, N.Y.)*, 312(5782), 1900. doi:10.1126/science.1128898
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019 -2024)*. (Proposisjon til Stortinget nr 121 S (2018 - 2019)). Oslo: Departementene Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>
- Helse- og sosialdepartementet. (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. (Meld. St. 20 (2006-2007),). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc70b9942ea241cd90029989bff72d3c/no/pdfs/stm200620070020000dddpdfs.pdf> (2)
- Helsedirektoratet 2015, N. f. h. o. o.
- Hjort, P. F. (1982). *Helsebegrepet, helseidealet og helsepolitiske mål I: Lorentzen, P. E., T. Berge, & J. Åker (Eds.), Helsepolitikk og helseadministrasjon*. Oslo: Tanum-Nordli.
- Hogan, M. F. (2002). Spending too much on mental illness in all the wrong places. *Psychiatr Serv*, 53(10), 1251-1252. doi:10.1176/appi.ps.53.10.1251
- Holte, A. (2016). De syv psykiske helserettigheter. Retrieved from <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Holte, A. (2019). Forebygg depresjon med Arne Holte - Kan vi forebygge depresjon? *Psykologisk.no*. Retrieved from <https://psykologisk.no/2019/04/kan-vi-forebygge-depresjon/>
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6, No Pagination SpecifiedArticle 21. doi:10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kam, C.-M., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 4, 55-63. doi:10.1023/A:1021786811186
- Kerr, D. M., Kent, L., & Lam, T. C. M. (1985). Measuring Program Implementation with a Classroom Observation Instrument:The Interactive Teaching Map. *Evaluation Review*, 9(4), 461-482. doi:10.1177/0193841x8500900405

- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519-528. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*(Norsk psykologiforening). Retrieved from <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Knudsen, Harvey, Mykletun, & Øverland. (2013). Common mental disorders and long-term sickness absence in a general working population. The Hordaland Health Study. *Acta Psychiatr Scand*, 127(4), 287-297. doi:10.1111/j.1600-0447.2012.01902.x
- Knudsen, & Aarø. (2016). *Sykdomsbyrde i Norge 1990 - 2013 : resultater fra Global Burden of Diseases, Injuries and Risk Factors Study 2013 (GBD 2013)* (Vol. 2016:1). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Kunnskapdepartementet. (2016). *Fag -Fordypning - Forståelse*. (Meld.St. 28 (2015-2016)). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring. Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II)*. (Meld. St. 30 (2003-2004),). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Kunnskapsløftet. Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007 -2008),). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 (2015 -2016). Kunnskapsdepartementet Retrieved from [regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. H., S. (2006). *"Fra rammeprogram til handling": implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna: sluttrapport Skedsmo kommune/Fylkesmannen i Oslo og Akershus, mars 2005*: Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, 2006.
- Larsen, T. (2017). Viktige forutsetninger for implementering programmer og tiltak i skolen. *Tidlig innsats*. Retrieved from <http://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Viktige-forutsetninger-for-implementering-av-programmer-og-tiltak-i-skolen/>

- Larsen, T., Lamer, K., Mørch, W., Olweus, D., & Helland, S. (2006). *Prinsipper og strategier for implementering. I Nordahl, Thomas Øystein Gravrok, Øystein, Knudsmoen, Hege,, & (red.), Torill M. B. Larsen og Karin Rørnes. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.*
- . Retrieved from Utdanningsdirektoratet 2006:
<https://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@.@inline>
- Larsen, T., & Samdal, O. (2007a). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*. doi:10.1080/10474410709336588
- Larsen, T., & Samdal, O. (2007b). Implementing second step: balancing fidelity and program adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(1), 1-29.
- Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Mackenbach, J. P., Lingsma, H. F., van Ravesteyn, N. T., & Kamphuis, C. B. M. (2013). The population and high-risk approaches to prevention: quantitative estimates of their contribution to population health in the Netherlands, 1970–2010. *The European Journal of Public Health, 23*(6), 909-915. doi:10.1093/eurpub/cks106
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marmot, M. (2004). Status syndrome. *Significance, 1*(4), 150-154. doi:10.1111/j.1740-9713.2004.00058.x
- McDaid, D., Åark, A.-L., Knapp, M., Wilson, E., Rosen, B., & Beecham, J. (2017). *Commissioning Cost-Effective Services for Promotion of Mental Health and Wellbeing and Prevention of Mental Ill-Health*. Retrieved from London:
<http://www.lse.ac.uk/business-and-consultancy/consulting/consulting-reports/commissioning-cost-effective-services-for-promotion-of-mental-health-and-wellbeing-and-prevention-of-mental-ill-health>
- McGraw, S. A., Sellers, D. E., Stone, E. J., Bebhuk, J., Edmundson, E. W., Johnson, C. C., . . . Luepker, R. V. (1996). Using process data to explain outcomes. An illustration from the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Eval Rev, 20*(3), 291-312. doi:10.1177/0193841x9602000304
- Mentore, J. (2000). The effectiveness of early intervention with young children" at risk": A decade in review.
- Midthassel. (2009). Læringsmuligheter i kollegamøter med strukturerte drøftinger - erfaringer fra et prosjekt om klasseromsledelse. *Spesialpedagogikk, nr. 9, 2009 s. 4-11. Spesialpedagogikk. Senter for atferdsforskning, UiS.*
- Midthassel, & Ertesvåg. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change, 9*(2), 153-172. doi:10.1007/s10833-007-9053-7
- Mikkelsen, A., & Laudal, T. (2016). *Strategisk HRM 1, Ledelse, organisasjon, strategi og regulering*. (2. utgave, 1. opplag 2016 ed.): Cappellen Dam As.
- Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, GF., Pelikan, JM., Lindstrøm, B., Espnes, GA. (2017). *The Handbook of salutogenesis* [ISBN 978-3-319-04600-6 (eBook)]Springer International Publishing AG Switzerland (pp. 451). doi:DOI 10.1007/978-3-319-04600-6

- Myklestad, I., Røysamb, E., & Tambs, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47(5), 771-782. doi:10.1007/s00127-011-0380-x
- Mykletun. (2010). Hvordan redusere sykefraværet i Norge? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(9), 850-852.
- Mykletun, Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (2009:8). Nasjonalt folkehelseinstitutt: Folkehelseinstituttet
- Naidoo, J., & Wills, J. (2016). *Foundations for health promotion*.
- Natvig, H., & Eng, H. (2012). Beskrivelse og vurdering av tiltaket PALS. *M. Martinussen (Ed.), Ungsinn, tiltak nr, 32*.
- Neumer, S.-P., Mathiassen, B., & Bjørknes, R. (2018). Zippys venner (2. utg.). *Ungsinn.no*. Retrieved from https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/zippys-venner-2-utg/
- Newberry, M., & Davis, H. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC*, 24, 1965-1985. doi:10.1016/j.tate.2008.02.015
- NIFU. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar?* (6/2012). Retrieved from <https://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/rapporter2012/>
- Nordahl. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. *NOVA rapport*, 19(05).
- Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet 2006: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>
- Nordahl, Sunnevåg, A., & Ottosen, A. (2009). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet:
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (1. utgave ed.): Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larse S.M., Tifikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærekompetanser og elevers læring i føskole og skole*. Retrieved from København: NOU. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig reolusjon 21.juni 2013*. (NOU 2015:8,). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOVA. (2014). *Felles fokus - en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (15/2014). Retrieved from Velferdsforskningsinstituttet NOVA:
- NOVA. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (6/17). Retrieved from <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1>
- NUBU. (2019). Plenumsforelesning: Tankekraft. Et livsmestringsprogram for elever i videregående skole - Trygve Børve. Retrieved from <https://video.nubu.no/plenumsforelesning-tankekraft-et>
- O'Connor, J. (2001). *NLP Workbook, A Practical guide to achieving the results you want* (2013 edition ed.). USA: Conari Press.
- Olweus, D. (2001). *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. In: Bergen: Universitetet i Bergen.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (1983). *Olweus bullying prevention program*. In:

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og vidaregående opplæringa*. Oslo: Lovdata.no Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Owens, J. S., Lyon, A. R., Brandt, N. E., Masia Warner, C., Nadeem, E., Spiel, C., & Wagner, M. (2013). Implementation Science in School Mental Health: Key Constructs in a Developing Research Agenda. *School Ment Health, 6*(2), 99-111. doi:10.1007/s12310-013-9115-3
- Roland, & Ertesvåg. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Roland, & Westergård. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- St. prp nr.63 (1997-1998). (1997). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006 - Endringer i statsbudsjettet for 1998*. Oslo: Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/?ch=1>
- Statistisk sentralbyrå, S. (2020). 12081: Ansatte i videregående skole, etter yrke og kjønn (F) 2015-2019. Retrieved from <https://www.ssb.no/statbank/table/12081/tableViewLayout1/>
- Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A., . . . Stockings, E. A. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: a review of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological medicine, 46*(1), 11-26. doi:10.1017/S0033291715001725
- Sælid, G. A. (2018). Tankekraft - et livsmestringsprogram - prosjektbeskrivelse. Retrieved from <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/mentale-teknikker-i-hverdagen-mt/>
- Sælid, G. A., Czajkowski, N. O., Holte, A., Tambs, K., & Aarø, L. E. (2016). Coping With Strain (CWS) course - its effects on depressive symptoms: A four-year longitudinal randomized controlled trial. *Scand J Psychol, 57*(4), 321-327. doi:10.1111/sjop.12289
- Sørli, M., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet–om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 47*(4), 315-321.
- Tonnquist, B. (2016). *Prosjektledning*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Folkehelse og livsmestring. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Arbeid med nye læreplaner - forventninger og ansvar. *Fagfornyelsen*.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health promotion international, 26 Suppl 1*, i29-69. doi:10.1093/heapro/dar075
- Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., Powell, B. J., Dorsey, C. N., Clary, A. S., . . . Halko, H. (2017). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science, 12*(1), 108. doi:10.1186/s13012-017-0635-3
- Wergeland, G. J., Skotheim, S., & Kvello, Ø. (2016). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket DU -Depresjonsmestring for ungdom (2. utg.). *Ungsinn.no*. Retrieved from https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-du-depresjonsmestring-for-ungdom-2-utg/
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 51*, 30-47. doi:10.1016/j.cpr.2016.10.005
- WHO. (1946). Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are>

- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Retrieved from World Health Organisation,: <https://www.euro.who.int/en/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986>
- WMA. (2013). WMA Declaration of Helsinki, ethical principles for medical research involving human subjects.
- Øvregård, M. O. (2016). Hva er implementering? Retrieved from <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/implementering/hva-er-implementering-article116132-21387.html>
- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H., & Natvig, H. (2018). PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø 2.utg). *Ungsinn.no*. Retrieved from https://ungsinn.no/post_ tiltak_ arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/

Appendiks 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Implementering av Østfoldprosjektet Tankekraft

Referansenummer

327731

Registrert

19.08.2019 av Sonja Chui Ying Cheng - sonja.chui.ying.cheng@nmbu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet / Fakultet for landskap og samfunn / Institutt for folkehelsevitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Martha Ihlebæk, camilla.ihlebak@nmbu.no, tlf: 67231264

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sonja Chui Ying Cheng, sonjasmailbox@gmail.com, tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

01.09.2019 - 31.12.2020

Status

20.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**20.08.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 20.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Appendiks 2.

Vil du delta i forskningsprosjektet 'Læreres opplevelse ved implementering av livsmestringsprogrammet Tankekraft i Østfold'?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærerne ved videregående skoler i Østfold har med implementeringen av livsmestringsprogrammet Tankekraft. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Livsmestring er et av temaene i den nye læreplanen for VGS fra høsten 2020. Livsmestring handler om å takle belastninger på en god og hensiktsmessig måte. Det er knyttet stor usikkerhet til hvordan undervisning av temaet skal gjennomføres i praksis. Tankekraft, som gjennomføres på videregående skoler i Østfold i 2018 og 2019, skjer i regi av Folkehelseinstituttet (FHI) som også skal evaluere prosjektet i forhold til mulige effekter for elevene. I dette prosjektet ønsker vi å få innsikt i hvordan du som lærer selv har opplevd opplæringsprosessen og nytten av dette i implementeringen, hvilke erfaringer du har gjort når du underviser livsmestring og om du opplever at programmet er til nytte for dine elever. Resultatene skal publiseres i en masteroppgave i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres av mastergradsstudent Sonja C.Y. Cheng ved Institutt for folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU. Prosjektet blir veiledet av professor Camilla Ihlebæk, NMBU. Gry Anette Sælid, Avd Psykisk helse og selvmord, FHI deltar også i prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne invitasjonen fordi du har gjennomført opplæring og kursing i Tankekraft og har erfaring med å gjennomføre undervisningen på en videregående skole i Østfold.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du er villig til å delta vil du bli invitert til et intervju om dine erfaringer med opplæring og gjennomføring av Tankekraft. Intervjuet vil gjennomføres på et sted nær deg og vil ta ca en time å gjennomføre. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og deretter transkribert.

Det er frivillig å delta

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

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. Ingen andre enn veileder og masterstudenten i dette prosjektet vil ha tilgang til dine opplysninger. Personopplysninger og øvrige opplysninger du forteller om i intervjuet vil bli lagret separat. Lydopptak fra intervjuet vil transkriberes, og lydopptaket blir deretter slettet. Transkriberte filer vil oppbevares på passordbeskyttet PC og NMBUs server. I presentasjonen av resultatene i masteroppgaven vil det ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak fra intervjuet vil transkriberes og deretter vil lydfilene slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2020 og alle data vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Appendiks 3.

Skisse til intervjuguide

- A. informere om formålet med intervjuet
- B. gå igjennom informert samtykke.

1. Før vi starter intervjuet vil jeg gjerne spørre deg om hvilken bakgrunn du har faglig og som er ditt arbeidsfelt på skolen?
2. Kan du fortelle om hvordan du ble med i Tankekraft og om din delaktighet i beslutningen om at Tankekraft skulle innføres på skolen?
3. Hvordan har du opplevd opplæringsprosessen i Tankekraft?
4. Hvordan har opplæringen vært til nytte når du startet undervisningen i livsmestring? Hvordan har det vært å undervise Tankekraft til elevene. Hvilke erfaringer har du gjort deg?
Hvordan opplever du at elevene eventuelt nyttiggjør seg undervisningen i forhold til skolearbeid og på det personlige plan?
 - Innhold i undervisningen
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til hva som burde vært gjort annerledes?
 - Opplæring, kursing og kursmaterialet
 - Hvilke kriterier mener du bør være på plass for å få best mulig resultat av dette programmet?
 - Hva tenker du om nytten av Tankekraft og livsmestring som fag i skolen?
 - Hva tenker du om det er bærekraftig at det er liv laga eller døgnflue
1. Hvilke tanker gjør du deg i påstanden; livsmestringsprogrammet bør gjennomføres av ekstern kompetanse eller slik som Tankekraft, formidles gjennom lærere ved skolen, frivillig eller ufrivillig?
 - 2a Hvordan opplever du at du og dine kolleger står samlet om denne undervisningen?



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway