

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving og idrettsfag med fagdidaktikk**

**Mai 2020**

## ***Tverrfaglig undervisning om kropp og helse***

Hvilke utfordringer og muligheter ser lærere i ungdomskolen i  
tverrfaglig undervisning om kropp og helse?

Helle Maria Thorsen Albrigtsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Sammendrag

I forbindelse med Fagfornyelsen og innføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», har jeg vært en del av et prosjekt hvis formål har vært å blant annet utvikle undervisningsmetoder som er tverrfaglige, og som skal styrke elevenes kompetanse i det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Mitt fokusområde har vært å utforske forståelsen lærerne har om tverrfaglig undervisning, kropp og helse. Problemstillingen er:

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærere i ungdomskolen i tverrfaglig undervisning om kropp og helse?*

Studien har en kvalitativ tilnæringsmetode som er basert på semi-strukturerte intervjuer. Det er intervjuet fem lærere ved samme skole. For å analysere datamaterialet er det benyttet en tematisk analyse, der det er blitt identifisert to hovedtemaer; «Tverrfaglig arbeid» og «Arbeid med kropp og helse i skolen», med henholdsvis fire og fem undertemaer.

Funnen viser at lærere har noe variert syn på hva tverrfaglig undervisning er eller kan være, men enes om at det innebærer at flere fagdisipliner må samarbeide. Informantene er positive til tverrfaglig undervisning, og mener det er en motiverende og gøy måte å arbeide på, samtidig som de hevder elevene får mer dybdelæring av å arbeide på denne måten. Det blir identifisert organisatoriske utfordringer til tverrfaglig undervisning. Videre viser funnen at informantene ikke ser kropp og helse gjennom én kroppsforståelse eller ett helseperspektiv. Det viktigste for informantene er å ha en velfungerende kropp og være fornøyd.

Konklusjonen er at informantene opplever det som svært viktig at «folkehelse og livsmestring» kommer inn som et tverrfaglig tema med Fagfornyelsen. Det blir påpekt viktigheten av at det er flere enn bare kroppsøvlingslæreren som formidler kropp og helse. Likevel uttrykker de bekymring for undervisning i psykisk helse. Dette emnet oppleves som stort, tøft og vanskelig, og informantene kjenner på en mangel på kompetanse.

# Forord

Jeg må ærlig innrømme at jeg ikke visste helt hva jeg gikk til da jeg bega meg ut på med et masterstudium. Det har vært noen krevende år. Spesielt det siste året hvor jeg har utsatt innleveringen har vært tøft. Jeg har undervurdert hvor tidkrevende og tungt det er å starte som fersk lærer, og samtidig prøve å fullføre masteroppgaven. Det har vært flere enn én gang hvor jeg har vurdert å kaste inn håndkleet. Men jeg må si, som så mange andre masterstudenter, at prosessen har vært fantastisk givende. Ikke bare har jeg fått fordype meg i et emne jeg synes er utrolig spennende, jeg har lært en hel del om emnet jeg har fordypet meg i, om forskning og akademisk skriving, og ikke minst om meg selv. Jeg setter pris på å ha fått tatt del i et prosjekt som er større enn meg selv, samtidig som det har krevd samarbeid og planlegging (som i grunn er passende med tanke på problemstillingen) og til tider har vært kaotisk og uangripelig. På et utrolig vis har bitene sakte, men sikkert, falt på plass, og jeg må si jeg er fornøyd med utbytte jeg sitter igjen med. Jeg er stolt av prosjektet jeg har fått være en del av, og jeg er stolt av at jeg nå, endelig, kan levere denne oppgaven.

Masteroppgaven er en individuell oppgave, men jeg hadde nok ikke klart å gjennomføre dette året om jeg hadde vært alene. Jeg vil takke min veileder, Øyvind Førland Standal, for hans tålmodighet, forståelse og veiledning under mine oppturer og nedturer. Hans evne til å få meg tilbake på rett kurs alle de gangene jeg har følt meg rådvill har vært avgjørende for framgangen i skrivingen min. Spesielt den siste tiden har jeg trukket meg unna, men han har stadig tatt kontakt og hørt hvordan det har gått og spurt om han kan bidra med noe. Jeg vil også takke Gunnhild, som deltok som den andre masterstudenten på prosjektet, for å ha vært en støttespiller gjennom hele prosessen. Det har vært en enorm trygghet å være to som kunne prate, diskutere og hjelpe hverandre hele veien. En ekstra takk rettes også til min mor Sissel, og min venninne Hanne, som spesielt i innspurten, kom med velmenende råd og motiverende ord som hjalp meg i mål. Til slutt vil jeg takke alle venner, familie og medstudenter som på hver sin måte har hjulpet meg gjennom disse to årene med skriving. Dere har vært fantastiske.

# Innhold

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.1.1 Kroppsøvfaget som ressurs i «folkehelse og livsmestring» .....	3
1.1.2 Prosjekt og undervisningsopplegg .....	4
1.1.2.1 Utforming av undervisningsopplegg .....	5
1.1.2.2 Gjennomføring av prosjektet.....	5
1.2 Tidligere forskning .....	6
1.2.1 Diskurser i kroppsøving .....	6
1.2.2 Kropp, helse og helsisme .....	7
1.2.3 Læreres forståelse av helse og konsekvenser for didaktiske tilnærminger .....	8
1.2.4 Tverrfaglig undervisning .....	9
2 Teori .....	12
2.2 Kropp og helse.....	12
2.2.1 Hva er helse? .....	12
2.2.2 Hva er kropp?.....	13
2.2.2.1 Dualistisk forståelse av kropp .....	13
2.2.3 Michel Foucault: Disiplinering av kroppen .....	13
2.2.3.1 Makt .....	14
2.2.3.2 Diskurser .....	15
2.2.4 Kroppsbilde.....	16
2.1 Tverrfaglighet .....	17
2.1.1 Fogartys modell for tverrfaglig undervisning .....	18
3 Metode.....	22
3.1 Kvalitativ metode .....	22

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	23
3.2 Utvelgelse og utvalg .....	24
3.2.1 Beskrivelse av informantene .....	25
3.3 Forberedelser .....	25
3.3.1 Intervjuguide .....	26
3.3.2 Prøveintervju.....	26
3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	27
3.5 Bearbeiding og analyse.....	28
3.5.1 Tematisk analyse.....	29
3.5.1.1 Fase 1: Gjøre seg kjent med datamaterialet (transkripsjon) .....	29
3.5.1.2 Fase 2: Genere initiale koder .....	30
3.5.1.3 Fase 3: Søke etter tema.....	30
3.5.1.4 Fase 4: Gjennomgå temaer .....	31
3.5.1.5 Fase 5: Definere og navngi temaer.....	31
3.6 Kvalitetskriterier .....	31
3.6.1 Validitet.....	32
3.6.1.1 Prosessvalidering.....	32
3.6.1.2 Kommunikativ validitet.....	33
3.6.1.3 Pragmatisk validitet.....	33
3.6.1.4 Generaliserbarhet .....	33
3.6.2 Reliabilitet.....	34
3.7 Etske retningslinjer .....	34
4 Resultat.....	37
4.1 Arbeid med kropp og helse i skolen .....	37
4.1.1 Kropp og helse – mat, søvn, fysisk form .....	37
4.1.2 Fysisk og psykisk helse henger sammen .....	40
4.1.3 Selvbilde og sosiale medier .....	42

4.1.4 Folkehelse og livsmestring .....	44
4.1.5 Flere må formidle kropp .....	45
4.2 Tverrfaglig arbeid .....	46
4.2.1 Forståelse av tverrfaglighet .....	47
4.2.2 Opplevelsen av å arbeide tverrfaglig .....	48
4.2.3 Samarbeid og tillitt .....	50
4.2.4 Organisering og planlegging .....	52
5 Diskusjon .....	55
6 Avslutning .....	61
Kilder .....	62
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	64
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	67
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	70

# 1 Innledning

Fra 1. august 2020 vil de nye læreplanene utarbeidet gjennom Fagfornyelsen trinnvis bli innført. Læreplanene ble fornyet for å gjøre dem mer relevante for fremtiden, for å skape bedre rammer for dybdelæring og for at det skal bli bedre sammenheng i og mellom fagene. Ny overordnet del skal erstatte generell del av læreplanverket, og er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. I denne overordnede delen finner vi tre tverrfaglige temaer; «demokrati og medborgerskap», «bærekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmestring». Dette er ikke egne fag, men samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i alle fag der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2018). I arbeid med denne oppgaven, har jeg tatt del i et prosjekt hvis formål har vært å blant annet utvikle undervisningsmetoder som er tverrfaglige, og som skal styrke elevenes kompetanse i det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Fokuset har vært på elevenes læring om kropp og helse. Prosjektet har hatt som hensikt å undersøke problemstillingene: «Hvordan kan lærere på ungdomsskolen drive tverrfaglig undervisning om kropp og helse?», «Hvilken rolle kan kroppsøvingfagets spille i tverrfaglig undervisning om kropp og helse?» og «Hvilke erfaringer har lærere og elever med undervisning og læring om kropp og helse?». I prosjektet er det prosjektleder, jeg og en annen masterstudent som har deltatt, der vi har hatt forskjellige fokusområder inn mot prosjektet. I mine undersøkelser har intervjuet lærerne for å finne ut hvilke muligheter og utfordringer de ser i tverrfaglig undervisning om kropp og helse.

Problemstilling for oppgaven er derfor:

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærere i ungdomskolen i tverrfaglig undervisning om kropp og helse?*

Nedenfor skal jeg ta for meg bakgrunnen for oppgaven, der jeg først skal se på hvordan det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» har tatt form. Deretter skal jeg ta for meg hvordan kroppsøvingfaget kan bidra i dette tverrfaglige emnet. Til slutt skal jeg se på tidligere forskning om relevante temaer knyttet til min problemstilling.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I 2013 oppnevnte regjeringen Ludvigsen-utvalget til å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og som resultat utarbeidet utvalget «NOU 2015:8: Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser». I rapporten kommer de med forslag til fagfornyelser der de i tillegg har utviklet tverrfaglige temaer som

de mener er særlig viktige i fremtidens skole. Et av temaene er «folkehelse og livsmestring», der de peker på viktighetene av kompetanse knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv, spesielt i lys av en økt individualisering i samfunnet. På bakgrunn av blant annet NOU 2015:8 (2015) kom stortingsmelding «Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet». I denne stortingsmeldingen er det utarbeidet en ny generell del av læreplanen, der hvor de tverrfaglige temaene foreslått av Ludvigsen-utvalget har fått en sentral del. Under «folkehelse og livsmestring» understrekes det hvor avgjørende det er at barn og unge utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet, og de viser til aktuelle temaer som blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, mediebruk, mellommenneskelig relasjoner og håndtering av tanker, følelser og relasjoner. Kunnskapsdepartementet har beskrevet hva de legger i begrepene «folkehelse og livsmestring» slik:

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Livsmestringsbegrepet blir her tydeliggjort, men hva betyr egentlig folkehelse? I folkehelseloven defineres folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning.» (Folkehelseloven, 2011, §3). I folkehelseloven står det også definert hva folkehelsearbeid er:

Samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen. (Folkehelseloven, 2011, §3).

Skolen blir dermed, gjennom «folkehelse og livsmestring», en tydeligere og mer sentral arena for folkehelsearbeid. Flere av begrepene som brukes i definisjonen på folkehelsearbeid kan en finne igjen i den nye læreplanen hvor «folkehelse og livsmestring» blir utgreid.

Eldre læreplaner forbereder elevene til «the industrial age» og ikke til «the new millennium» (Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry, 2013). I utarbeidelsen av de nye læreplanene og den



overordnede delen fokuseres det på å skulle forberede elevene til nettopp «the new millennium», altså legge til rette for at elevene utvikler kompetanser for det 21. århundre. Slike kompetanser er blant annet kommunikasjon, samhandling og samarbeid (NOU 2015:8, 2015, s. 27), kompetanser som tverrfaglig arbeid kan egne seg for å utvikle. Tverrfaglig arbeid nærer kritisk tenkning, kreativitet, samarbeid og kommunikasjon som er viktige egenskaper elevene må inneha for å fungere i det 21. århundre (Styron, 2013). Kereluik et al. (2013, s. 130) viser til at vi lever i en tidsalder med uhorvelige informasjonsmengder presentert til oss gjennom ulike digitale medier, og elevene må derfor lære seg å være i stand til å forstå, organisere og sammenligne denne informasjonsmengden.

### **1.1.1 Kroppsøvfaget som ressurs i «folkehelse og livsmestring»**

I Fagfornyelsen har kroppsøving, som alle andre fag, fått ny læreplan. De tverrfaglige temaene som er nevnt tidligere vil være overordnet de nye læreplanene. De nye læreplanene har fått ny struktur som består av; 1. Om faget, 2. Kompetansemål og 3. Vurdering. «Om faget» vil være en videreutvikling av «formålet med faget» slik det står i dag. Læreplanen i kroppsøving er heller videreutviklet enn helt ny, og utdanningsdirektoratet har skrevet en artikkel for å belyse hva som er nytt og sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det skal være fokus på å motivere elevene til livslang bevegelsesglede og faget skal bidra til at elevene holder ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger. Elevene skal ikke bare være klar over egne forutsetninger, men de skal også utvikle forståelse og anerkjenne at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter. Kompetansemålene har blitt færre for å kunne fokusere på dybdelæring og de er blitt utformet med utgangspunkt i kjerneelementene for faget; «bevegelse og kroppslig læring», «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «uteaktiviteter og naturferdsel». Mestring, glede av å være i bevegelse, deltagelse og samarbeid står sentralt i faget og prestasjonsfokus er tonet ned. Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere, og vil med dette bli et mindre idrettsrettet fag. Ønsket er at elevene skal oppleve et mer variert fag, der de i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde, samt forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Dette kan legge til rette for at fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad kan ses i sammenheng. Fokus på innsats, hvor elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring, er videreført fra den gamle læreplanen (KRO1-04), men er nå i større grad integrert i kompetansemålene

I hver læreplan er det lagt til en beskrivelse av hvordan faget kan bidra til alle de tre tverrfaglige temaene. For kroppsøvningsfaget står det at «folkehelse og livsmestring» skal innebære:

I kroppsøvningsfaget handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilete som kan gi elevane ein trygg identitet. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktivitetar og helse. Elevane skal òg lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet.

(Utdanningsdirektoratet, 2019b)

I artikkelen fra utdanningsdirektoratet utdyper de at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene kan utforske egen identitet og selvbilde, og at faget skal fremme kritisk tenkning over kroppsideal og bevegelseskultur som kan påvirke deres selvfølelse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

### **1.1.2 Prosjekt og undervisningsopplegg**

Som skrevet innledningsvis har jeg i arbeid med denne oppgaven vært del i et prosjekt som har tatt utgangspunkt i det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Gjennom prosjektet ble det utviklet tre undervisningsopplegg som skulle gjennomføres parallelt i uken for gjennomføring av prosjektet. Den ene delen ble kalt for «SoMe» som tok for seg sosiale medier, hvordan kroppsilde blir presentert, og hvordan en kan jobbe med kritisk blikk og kritisk tenkning i forhold til dette. I «SoMe» delen er det fokus på hvordan kroppen blir sett utenifra. Den andre delen ble kalt for «BevMeg» og hadde fokus på elevenes egne interesser for å være i bevegelse. De skulle utforske hvilke aktiviteter de selv finner tiltrekkende, og på den måten arbeider de med hvordan kroppen er erfart fra innsiden og ut. Den siste delen ble kalt «RelKol» og var en relasjonskollasj som lærerne ved skolen hadde utviklet. Der skulle elevene arbeide med relasjonskompetanse, samt lage en kollasj. Prosjektet ble avrundet ved at elevene produserte en photostory, der de hadde tatt bilder/film av en aktivitet de liker å holde på med på fritiden og hvorfor.

### ***1.1.2.1 Utforming av undervisningsopplegg***

Forberedelsene mine for datainnsamling besto i starten i høy grad av å være med på å utvikle undervisningsopplegg til prosjektet jeg fikk være en del av. Jeg og den andre masterstudenten som var en del av prosjektet fikk i oppgave å utvikle undervisningsopplegg til «SoMe».

Sosiale medier opptar mye av elevenes hverdag og har med dette stor påvirkningskraft, uavhengig av om elevene er klar over det eller ikke. Med inspirasjon fra prosjektet «Kroppen på Instagram» til Elvebakk, Engebretsen og Walseth (2018), forberedte vi et undervisningsopplegg der elevene skulle arbeide med kropp og medier. Vi ønsket å lage et undervisningsopplegg der vi sammen med elevene kunne øve oss på å være kildekritiske til det vi ser og reflektere over hvordan dette påvirker oss. Målet er at elevene tilegner seg noen verktøy til å ta med seg videre for å kunne navigere og operere på sosiale medier.

Til rådighet hadde vi fire timer fordelt over to enkelttimer og en dobbelttime. Først hadde vi fokus på kildekritikk. Vi viste intro til folkeopplysningens episode om trening «Folkeopplysningen 4 – TRENING», der de hadde utformet et falskt produkt kalt ShoeStone (NRK, 2018, 19. september). Videre diskuterte vi to tilfeldige forsider fra magasinene «Shape Up» og «Muscle & Fitness». Avslutningsvis skulle de velge seg tre bilder fra en Instagramprofil de følger. I den neste timen skulle de jobbe med oppgaver til bildene de hadde valgt seg ut, der de blant annet skulle reflektere over hvordan kropp blir fremstilt på bildene og om de kan si noe om helsa til mennesket bak profilen. De skulle også reflektere over hvorvidt de tror de blir påvirket av dette. Etter det individuelle arbeidet skulle de diskutere bildene sine gruppevis, der de ser på likheter og forskjeller blant de forskjellige profilene. Vi lagde et felles tankekart om hvordan kropp og helse blir framstilt i sosiale medier, og på denne måten kunne vi se hvilke trender som var framtreddende da det var mange av de samme stikkordene som kom opp. I den siste timen skulle de diskutere problemstillinger rundt kroppsideal i sosiale medier, hvordan vi kan jobbe med vårt eget selvbilde og være fornøyde med oss selv og hvordan de så for seg at dette kunne bli jobbet med i skolen.

### ***1.1.2.2 Gjennomføring av prosjektet***

Prosjektet skulle i utgangspunktet gjennomføres fra mandag til fredag slik at vi fikk en sammenhengende skoleuke. Et par uker før gjennomføringen fikk vi forespørsel fra skolen om vi kunne dele det opp over helgen da de hadde andre prosjekter på gang. Vi endte derfor opp med å gjennomføre torsdag og fredag i uke 49 og påfølgende mandag til onsdag i uke 50. Vi startet torsdagen med å samle hele trinnet hvor vi hadde en oppstartseanse der elevene fikk vite hva som skulle foregå de neste dagene. De neste dagene kjørte vi de tre parallelle

undervisningsoppleggene; «SoMe», «BevMeg» og «RelKol». Jeg og den andre masterstudenten hadde ansvaret for «SoMe», prosjektleder for «BevMeg» og lærerne på skolen hadde ansvaret for «RelKol». Som sluttprodukt skulle elevene lage en Photostory om en fritidsaktivitet som skulle vises for klassen. Ettersom undervisningsoppleggene var parallelle, fikk jeg ikke deltatt eller observert «BevMeg» og «RelKol», men jeg fikk sett noen av elevenes photostory.

I gjennomføringen av «SoMe»-delen opplevde vi at dette var et tema elevene (og lærerne) var engasjert i, og vi skulle gjerne hatt mer tid. Etter arbeid i grupper der de skulle diskutere likheter og forskjeller fra de forskjellige Instagramprofilene, lagde vi to tankekart på tavla; et om kropp og et om helse. Elevene kom med stikkord som de mente passet til de ulike begrepene. Her kom det fram klare fellestrekk om hva som blir vist fram på sosiale medier, og på den måten blir «normalisert». Dette opplevde vi som et fint utgangspunkt for å kunne gå videre på de siste oppgavene hvor de skulle diskutere problemstillinger knyttet til blant annet kroppsideal og selvbilde sett i lys av sosiale medier. Vi opplevde at elevene trengte hjelp på veien for å få til de gode refleksjonene, og at dette krever trening. Flere av lærerne uttrykte at dette var noe de gjerne kunne ønsket de kunne bruke mer tid på, slik at elevene kom litt mer inn i den kritiske tankegangen.

## **1.2 Tidligere forskning**

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg noen forskningsartikler jeg har funnet som jeg opplever særlig relevante for min oppgave. Det eksisterer mye forskning på kropp og helse i mange ulike sammenhenger. Her vil jeg ta for meg noen artikler som ser på hvordan ulike diskurser nedfeller seg i kroppsøvfaget, hvordan kroppsøvfaget kan produsere ideologien helsisme og hvordan lærere forstår og underviser i kropp og helse. Det eksisterer ikke like mye forskning rundt tverrfaglig undervisning, men jeg har funnet noen artikler som tar for seg hva tverrfaglig undervisning er og kan være, samt fordeler og utfordringer ved det tverrfaglige arbeidet.

### **1.2.1 Diskurser i kroppsøving**

Sosiologen Pål Augestad har undersøkt hvordan kunnskap og makt har skolert kroppen i kroppsøvfaget (Augestad, 2003b). Augestad (2003b) mener at det er et sett av diskurser og praksiser som konstituerer objektet kropp, noe som innebærer at ordet kropp er et historisk og kulturelt produkt. Dette betyr at objektet kropp har en annen betydning i dag enn for hundre år siden. Augestad (2003a) trekker frem flere diskurser som har vært framtrødende i

kroppsøvningsfaget fra 1800-tallet og utover. Tre diskurser han har undersøkt er «Linggymnastikken» på 1800-tallet som drev med drill og selvdisiplinering, militærdiskursen fra 1889-1925 der det var fokus på disiplinering og karakterdanning og helseopplæring fra 1925-1960 som hadde fokus på dusjing og måling. Militærdiskursen kan blant annet ses på som et resultat av militærets viktighet på den tiden og helseopplæringen kan for eksempel ses på som et resultat av blant annet en hygienediskurs som stammet fra bakteriologien (Strandbu, 2006, s. 28). Et hygienisk levesett hadde fokus på regelmessig søvn, riktig kosthold, frisk luft, renslighet og nok mosjon (Engelsrud, 2006, s. 71). Hvordan kroppen er blitt skolert ulikt i kroppsøvningsfaget gjennom historien er også noe Kirk (2001) skriver om. Han tar derimot utgangspunkt i historisk materiale fra Australia. Poenget er likeledes det samme – endring i den politiske diskursen har historisk ført til endringer i skolen og hvordan de skolerer kroppen. Gjennom diskurs blir skolen en arena for å forme en bestemt kroppsforståelse.

Webb, Quennerstedt og Öhman (2008) har undersøkt hvordan kropp og helse blir konstruert i kroppsøvningsfaget. De har samlet inn data fra skoler i Australia og Sverige, og identifiserer flere diskurser som gjør seg gjeldene i kroppsøvningsfaget. Fitness-diskursen blir trukket frem som en dominerende diskurs. Denne diskursen kjennetegnes av at kroppsøvingen skal fremme livslang bevegelse ved å ha fokus på å være i mye fysisk aktivitet samt gi kunnskap rundt trening. I denne diskursen er perspektivet på helse at elevene skal tilegne seg forståelse av hvordan kosthold, fysisk aktivitet, hvile og generell trivsel henger sammen. I dette helseperspektivet ligger det også et fokus på å forebygge skader og sykdom (Webb et al., 2008). Denne forståelsen av helse kan ses i sammenheng med helsisme som jeg tar for meg i neste delkapittel.

### **1.2.2 Kropp, helse og helsisme**

Fitzgerald (1994) mener at mennesker har gått fra å ha et liv til å ha en livsstil, der hovedforskjellen ligger i at livet er noe som bare skjer en, mens livsstil er noe en velger. Før tidlig 1900-tall var sykdom, skade og misbruk begrenset til å kun angå personen som var rammet, og eventuelt nærmeste familie og venner. Etter at samfunnet har begynt å betale for disse forholdene, har blant annet helse gått fra å være en privat sak, til å bli samfunnets sak. En konsekvens av dette er at det nå eksisterer sosialt akseptable og sosialt uakseptable måter å leve livet sitt på, da spesielt når det kommer til hvordan en velger å ta vare på helsen sin. Fitzgerald (1994) problematiserer hvordan sykdom hos for eksempel en overvektig, en røyker eller en alkoholmisbruker, blir sett på som selvforskyldt. Dette resulterer i at de ikke får den samme medfølelsene og hjelpen som andre som har blitt syke av andre, mer sosialt aksepterte,

årsaker. Fitzgerald (1994) viser til et eksempel av hvordan det er sosialt akseptabelt å stå på ski, samtidig som det er sosialt uakseptabelt å røyke. Begge bærer en form for risiko som kan føre til skade og være potensielt kostbart for samfunnet.

Inndelingen til Fitzgerald (1994) der hun sier det eksisterer sosialt akseptable og sosialt uakseptable måter å leve livet sitt på, kan kjennes igjen i Robert Crawford's «helsisme». Robert Crawford hevdet i 1986 at det hadde utviklet seg en ny form for bevissthet rundt helse, hvor det å være usunn og ha dårlig helse ble sett på som moralsk latskap (Kirk & Colquhoun, 1989). Dette moralske aspektet, hvor individet alene er ansvarlig for egen helse, kalte han helsisme. Et slikt moralsk aspektet kan føre til personlig skam over hvordan du velger å leve livet ditt. Hva som er moralsk riktige er baserer seg på en normativ forståelse av helse.

I følge Kirk og Colquhoun (1989) er det flere sider av samfunnet som produserer ideologien helsisme. På slutten av 1980-tallet gjennomførte de en studie i Australia, der de undersøkte implementeringen av «daily physical education» i grunnskolen. Forskerne argumenterer for hvordan kroppsøvningsfaget representerer en av sidene i samfunnet som produserer helsisme, hvor de videre hevder at programmer som «daily physical education» spiller en viktig rolle i hvordan samfunnet styrer oss ved individualisering og internalisering. Slike undervisningsprogrammer som det er snakk om her er ikke vanlige i Norge. Likevel kan en trekke linjer mellom dette programmet og en helsebasert tilnærming til kroppsøving. Helse manifesterer seg gjennom den fysiske kroppen, og kroppen vil derfor spille en sentral rolle i helsismen (Kirk & Colquhoun, 1989). Helse gjenspeiler seg i kroppens fasong, størrelse og i hvilke fysiske oppgaver kroppen klarer å gjennomføre. Kirk og Colquhoun (1989) hevder at rollen til den fysiske kroppen i helsisme kommer sterkt til uttrykk gjennom en helsebasert tilnærming til kroppsøving. En slik tilnærming til kroppsøving baserer seg ofte på en «trening=fitness=helse»-treninghet. Denne sammenhengen viser til et snevert syn på helse, hvor trening – gjennom fitness – leder til helse. Kirk og Colquhoun (1989) mener at en slik forståelse skaper en oppfatning om at en slank kropp er et bevis på helse. Som nevnt tidligere kan det moralske aspektet fører til personlig skam. Hvis en slank kropp er et bevis på helse, vil alle de som ikke har en slank kropp kunne skamme seg over egen kropp.

### **1.2.3 Læreres forståelse av helse og konsekvenser for didaktiske tilnærminger**

Mong (2019) har gjennomført en studie hvis formål var å undersøke hvordan kroppsøvningslærere forstår og underviser i helse. Hun gjennomførte intervju av åtte kroppsøvningslærere. Av hennes undersøkelser kommer det frem at lærerne forstår helse på

ulike måter, men vektlegger likevel at «lærerne forstår helse som å handle om å ha det bra, å mestre livet og å ha det godt med seg selv» (Mong, 2019, s. 39). Videre kommer det fram at lærerne opplever seg selv om kompetente til å undervise om trening og fysiologi, men at de opplever det som utfordrende å arbeide med det som står om kroppsidealer og psykisk helse i læreplanen. Flere av informantene hennes uttrykker at det er et vanskelig tema å tilpasse til alle elever, samt at de påpeker at det kan være et sårbart tema for mange elever. Det blir sagt at psykisk helse kanskje ville vært enklere å undervise i teoretisk, men lærerne som er intervjuet har et ønske om at kroppsøving skal være et fag der elevene er i aktivitet, og derfor får kompetansemålene som angår helse mindre fokus. Et annet interessant aspekt ved Mongs (2019) studie er hvordan den viser at lærere tar med seg deler av sin egen forståelse av helse i undervisningen.

Mong og Standal (2019) har gjennomført en «litteraturreview» av forskning og litteratur på didaktiske tilnærminger til helse i kroppsøving. Artikkelforfatterne påpeker hvordan det i de foregående årene har vært økende forskning som har hatt fokus på helse i kroppsøving. Mye av denne forskningen har diskutert ulike tilnærminger til helse, og disse har igjen ulike forståelse av hvordan helse bør bli vektlagt i kroppsøving. Mong og Standal (2019) delte artiklene i to grupper basert på hvilken tilnærming til helse de kan knyttes til – den biomedisinske tilnærmingen til helse og det de kaller den alternative tilnærmingen til helse. I den alternative tilnærmingen inkluderer de både et kritisk- og et salutogenesisk perspektiv. Begge disse perspektivene er kritiske til den dominerende biomedisinske tilnærmingen. I deres analyser fant Mong og Standal (2019) at det biomedisinske perspektivet i hovedsak fokuserer på å lære bort helse gjennom å øke nivået og intensiteten av fysisk aktivitet i kroppsøving. Dermed vil helse være en konsekvens av fysisk aktivitet. Hvilke aktiviteter det undervises i vil ha en instrumentell verdi, og ikke en verdi i seg selv. Den alternative tilnærmingen ser derimot helse som et kunnskapsobjekt, og mener dette er noe som elevene bør lære om og lære å være kritisk til. De ønsker å formidle et holistisk perspektiv på helse. Ut fra Standal og Mong (2019) sine analyser kan en se at ulike tilnærminger til helse vil gi ulike tilnærminger til undervisning om helse.

#### **1.2.4 Tverrfaglig undervisning**

I vårt daglige liv separerer vi ikke våre daglige gjøremål etter emne eller fag, og det vil derfor nesten oppleves som sunn fornuft at det samme bør gjelde i skolen (Czerniak, 2007). Czerniak (2007) tar en gjennomgang av litteratur og forskning på tverrfaglig arbeid i skolen. Hun viser til at det i litteraturen både støttes en tradisjonell tilnærming, der fag separeres, og til

tverrfaglig undervisning. Det er med andre ord motstridende forskningsresultater, der de i den ene siden hyller tverrfaglig arbeid og de godene som hevdes at følger med – som å se det større bilde, skape dypere forståelse, se forbindelser og sammenhenger på tvers av sentrale konsepter og høyere motivasjon – og på den andre siden hevder at disse fordelene ikke kan underbygges og at det tviles på at tverrfaglig undervisning vil være fordelaktig sammenlignet med en tradisjonell undervisningsmodell. Czerniak (2007) definerer et av de fundamentale utfordringene med tverrfaglig undervisning som mangelen på en klar definisjon på hva tverrfaglig undervisning skal være, og det eksisterer derfor ikke en base for hvordan det skal legges opp og gjennomføres. Dette underbygger hun blant annet med at det eksisterer flere begreper for tverrfaglig undervisning som brukes om hverandre, noe som kan skape større usikkerhet rundt hva tverrfaglig undervisning egentlig er. Det blir i tillegg brukt mange ord som formidler det å arbeide tverrfaglig. Noen av ordene som blir brukt er «connected», «nested», «sequenced», «shared», «webbed», «threaded», «integrated», «immersed» og «networked». Dette er begreper som (Fogarty, 1991) også beskriver, men i stedet for å se på disse som kilde til forvirring rundt tverrfaglighet, mener Fogarty (1991) at dette er ulike måter å undervise tverrfaglig på. Dette kommer jeg tilbake til senere i teoridelen.

Hayes (2010) skriver en artikkel der han kort prøver å belyse ulike perspektiver på tverrfaglig undervisning. Han også benytter seg av Fogarty (1991) sin inndeling av tverrfaglig undervisning. Dette mener han er et bilde som bør advare oss om det faktum at konseptet tverrfaglighet er tildelt variert betydning. En kan derfor ikke anta at det er overensstemmelser blant lærere over dets defensjon, implikasjoner for planlegging eller dets viktighet for undervisning og læring. Talsmennene for tverrfaglig undervisning som Hayes (2010) snakker om, mener at tverrfaglig undervisning skaper sammenheng mellom fag og at denne typen undervisning tilbyr en kreativ måte å utvikle barns kunnskap, ferdigheter og forståelse på. Hayes (2010) tar videre opp de kunnskaper og ferdigheter elever tilegner seg og bruker i ett fagfelt, kan styrke og utvikle deres kunnskap i et annet fagfelt. Dette kan videre skape en større, helhetlig forståelse. Et eksempel er at kunnskap elever tilegner seg i geografitimene kan være til hjelp for å forklare lokasjoner i større historiske slag. Hayes (2010) skriver at lærere påstår at elevene får en mer holistisk forståelse av læring ved bruke av tverrfaglig undervisning. Faren ved opprettholdelse av et skille mellom de ulike fagdisiplinene, er at det kan lage en kunstig barriere i elevenes hoder. På denne måten kan det blir vanskeligere for dem å skape sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer. Hayes (2010) tar også opp forskning som viser til utfordringer ved det tverrfaglige arbeidet. Det praktiske og



organisatoriske rundt tverrfaglig arbeid blir trukket fram som en bekymring. Skeptikere mener blant annet at det kreves klare grenser mellom fagdisiplinene for å sikre at barna lærer seg fundamentale tenkemåter i de ulike feltene. Her trekkes det også fram at noen fag ikke utfyller hverandre like godt, og et tverrfaglig samarbeid da kan bli utfordrende. Skeptikere Hayes (2010) omtaler bekymrer seg videre over at for mye elevmedbestemmelse, og for mye tema- og prosjektarbeid, gjør at elevene vil søke bort fra områder de synes er vanskelige eller uinteressante, som igjen vil skape dårlige arbeidsvaner og holdninger.

I en artikkel fra 2005 skriver Engelsen (2005) om hvordan læreplaner og undervisning stadig blir mer og mer tverrfaglig orientert, men at fagdidaktikken fremdeles har fokus på undervisning i enkeltfagene, og etterlyser utvikling av «tverrdidaktikk». Engelsen (2005) anerkjenner hvordan tverrfaglighet kan medføre problemer for den enkeltfaglige innsikten, men mener at et viktig formål for fagdidaktikken bør være «faglig formidling i en tverrfaglig tilrettelagt undervisningsvirkelighet» (Engelsen, 2005, s. 92). Dette begrunner hun med at lærere i dag har behov for en tverrfaglig innsikt for å kunne sette sitt eget skolefag i relasjon til de andre skolefagene. Engelsen (2005) mener at tverrfaglighet forutsetter at lærere i ulike fag kan samarbeide om undervisningen, men ikke at de nødvendigvis må samordne sine fags synspunkter. Hun ser på fagenes forskjeller som en gode, der hvor faglige konflikter kan brukes for å sette fagområdenes perspektiv på verden og virkeligheten opp mot hverandre, og dermed skape spennende læringssituasjoner. Selv om Engelsen (2005) anerkjenner utfordringer med tverrfaglig undervisning, er hennes standpunkt at «dersom man skal nå skolens fulle målsetning, må lærere kunne se på tvers av skolefagene» (Engelsen, 2005, s. 93). Videre i hennes artikkel tar hun opp begrepet «overfaglighet» introdusert av Broström og Hansen (2003). Her viser hun til at det er et behov for å ta opp temaer som går ut over de eksisterende fagene og de kjente kunnskaps- og ferdighetsområdene. Disse temaene er viktige i vårt samtidssamfunn, og hun hevder de ikke kan bli skikkelig belyst innenfor tradisjonell, fagdelt undervisning. Hun argumenterer for at disse temaene hører hjemme i en overfaglig læreplan, og en «slik læreplan forutsetter trolig en fagdidaktikk som er villig til å se ut over enkeltfagenes grenser» (Engelsen, 2005, s. 97).

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale begreper og perspektiver knyttet til problemstillingen min. Jeg vil innledningsvis greie ut om teori rundt kropp og helse. For å kunne analysere og tolke tanker om kropp og helse har jeg valgt å benytte meg av Michel Foucaults begrep makt og diskurs og hvordan disse kan bli brukt til å forstå helsisme. Senere skal jeg ta for meg tverrfaglighet og tverrfaglig undervisning, der jeg vil utdype ulike definisjoner av tverrfaglig undervisning og ulike måter å arbeide tverrfaglig på.

### 2.2 Kropp og helse

I mine intervjuer ble informantene nødt til å svare på spørsmål om blant annet kropp, helse og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Under presenteres noen teoretiske perspektiver på hva dette kan være. Jeg starter med å kort presentere tre ulike perspektiver på helse, før jeg går videre til å ta for meg kropp og kroppsforståelse. Deretter vil jeg ha et lite delkapittel på kroppsbilde før jeg avslutter med Michel Foucaults begreper makt og diskurs, og hvilke konsekvenser hans forståelse av dette har hatt for kropp og helse.

#### 2.2.1 Hva er helse?

Helse er et vidt begrep med ulike definisjoner ut fra hvilken fagdisiplin du arbeider ut fra. Under vil jeg ta for meg tre perspektiver på helse som er særlig nyttige for min oppgave; biomedisinsk perspektiv, Verdens helseorganisasjon (WHO) og det salutogene perspektiv.

En biomedisinsk forståelse av helse tar utgangspunkt i kroppens funksjoner. Christopher Boorse er opptatt av normalitet, og mener at helse handler om normale biologiske funksjoner (Mong, 2019). Han definerer helse gjennom denne forståelsen, og mener at helse handler om fravær av sykdom (gjengitt etter Mong, 2019). Ettersom fysisk aktivitet og bevegelse kan være med å forebygge sykdom, vil dette bli sett på som positivt for helsen.

En av de mer velkjente definisjonene på helse kommer fra Verdens helseorganisasjon (WHO). WHO definerer helse «som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser» (FN-sambandet, 2017). Med denne tredelingen viser WHO at de tar hensyn til flere aspekter av helse, enn bare fravær av sykdom. Likevel vil det å kunne ha fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære til enhver tid være vanskelig å oppnå.

Det salutogene perspektivet på helse fokuserer på at hvert enkelt individ skal utvikle sin egen helse, og helse vil dermed bli dynamisk (Mong & Standal, 2019). En kan tenke seg at helse

konstant vil bevege seg på en linje mellom «fullstendig velvære» og «sykdom». Det salutogene perspektivet er interessert i å forstå hvilke faktorer som ligger til grunn for at du befinner deg akkurat der du gjør på denne linjen, og hva du kan gjøre for å nærme deg «fullstendig velvære». Ved et slikt perspektiv på helse, vil ikke fravær av sykdom og skade være nødvendig for å ha helse. Fravær av sykdom og skade vil virke som faktorer, sammen med mange andre faktorer, på hvordan vi selv opplever egen helse.

### **2.2.2 Hva er kropp?**

Mine informanter blir spurt hvordan de forstår kropp. Kroppsforståelse vil derfor være relevant for denne oppgaven. Engelsrud (2006) hevder at spørsmålet om hva kropp er, er et av de mest fundamentale i livet, nettopp fordi livet leves gjennom kroppen. Uansett hva vi gjør vil vi aldri kunne flytt oss ut av kroppen. Kroppen er vår måte å være i verden på. Videre skriver hun at kroppen er avhengig av andre forhold, og er dermed individuell og relasjonell på samme tid. Vi både *er* og *har* en kropp, og kan derfor ikke reduseres til verken et fysisk objekt eller en sosial konstruksjon. Ifølge Engelsrud (2006) vil også kropper virke på hverandre og bli påvirket av samfunnet.

Som vi ser er det ingen enkel og kortfattet måte å beskrive hva kropp er. En kroppsforståelse som jeg likevel ønsker å se litt nærmere på er en dualistisk forståelse av kropp.

#### **2.2.2.1 Dualistisk forståelse av kropp**

Den franske filosofen Renè Descartes hadde en dualistisk forståelse av verden. Han delte verden i to; *res extensa* og *res cogitans*, der disse skulle være grunnleggende forskjellige og ikke kunne stå i forhold til hverandre (Engelsrud, 2006). *Res extensa* ble kjennetegnet av utstrekning og romlighet, og ettersom kroppen er plassert i denne virkeligheten, er den ansett som et objekt som opptok rommet. *Res extensa* ble dermed kroppens verden. *Res cogitans* er en verden definert via kriterier som immatriel, psykisk og subjektiv (Engelsrud, 2006). I denne verdenen finner vi ideer og tanker. I følge Decartes befinner kroppene våre seg i *Res extensa*, mens inni oss finner vi *res cogitans*, på denne måten består mennesket av et legeme og en sjel. Denne dualistiske forståelsen av verden har manifestert seg i vår dagligtale, diagnostisering og forskning. Skille mellom fysisk og psykisk helse er én måte dualismen kommer til uttrykk og får konsekvenser for forståelse av kropp (Engelsrud, 2006).

### **2.2.3 Michel Foucault: Disiplinering av kroppen**

Det som gjør Michel Foucault spennende i et kroppsøvingsperspektiv er hvordan han har vært opptatt av kroppen som et historisert og kulturelt produkt og hvordan dette har påvirket

hvordan kroppen disiplineres. En stadig søken etter forståelse og sannhet om kroppen fører til dannelse av stadig nye diskurser som bidrar til å forme kropp (Strandbu, 2006). Dette kommer tydelig fram i hans verker, der han blant annet undersøker galskap, seksualitet og straff. I «Overvåkning og straff» (Foucault, 1994) illustrerer han tydelige forskjeller på hvordan mennesker ble straffet i førmoderne tid og hvordan mennesker blir straffet nå. Grovt sett fra vold til rehabilitering, fra suverenitet til disiplin og fra en begrensende makt til en produserende makt. Ut fra min oppfatning, er diskurs og makt to av Foucaults mest sentrale begreper.

### **2.2.3.1 Makt**

Mathiesen (1994) har i sitt forord til Michel Foucaults «Overvåkning og straff» tegnet et svært forenklet og forkortet, men likevel nyttig, bilde av hvordan Foucault oppfatter makt.

For Foucault er ikke makt lokalisert noe bestemt sted; den er hverken lokalisert til bestemte undertrykkende individer, grupper eller institusjoner med evne til å få andre til å følge sin vilje, som hos Max Weber (...), eller avgrenset til økonomiske, politiske og sosiale strukturer – som hos avleggere av Marx. Makten er desentralisert, den er dynamisk og overalt og løper gjennom absolutt alle forhold, den er et finmasket og uopløselig tett nett av relasjoner, den innebærer uopphørlig kamp og konfrontasjon, men løper så å si sitt løp i hver lille tråd i våre sosiale relasjoner og er nedfelt i hver fiber i våre kropp. (Mathiesen, 1994, s. XIX)

Som vi ser av Mathiesen (1994) er makt noe Foucault mener gjennomsyrrer hele og alle deler av samfunnet. Han snakker om flere typer makt og gjerne i en historisert sammenheng. Sentralt står blant annet suverenitetsmakt, disiplinmakt, biomakt (biopolitikk) og selvdisciplinering (makt over seg selv). Suverenitet og suverenitetsmakt var særlig fremtredende i den førmoderne makten, og målet var rikdom og jord. Utøvelse av denne type makt innebar ofte vold, sanksjoner og tvang, og på denne måten ble kongens makt synliggjort, og dermed forsterket (Cole, Giardina & Andrews, 2004). Suverenitetsmakt virket begrensende på befolkningen ved å bestemme hva de ikke kunne gjøre (Eliassen, 2016; Strandbu, 2006). Disiplinmakt ble mer fremtredende på 1700-1800-tallet. Den virket produserende fordi den disiplinerte mennesket til å oppføre seg på bestemte måter kontra å hindre dem, og på den måten søkte kontroll over kroppene (Eliassen, 2016; Strandbu, 2006).

Foucault bruker begrepene biomakt og biopolitikk om hverandre, og begrepene omfatter det moderne samfunnets makt og regulering av kroppene våre. Om hvorfor han bruker begrepet

biopolitikk skriver Foucault «for å betegne det som fører livets og dets mekanismer inn i de rene kalkylers domene og gjør viten-makt-relasjonen til en drivkraft i transformasjonen av menneskelivet» (Gjengitt etter Eliassen, 2016, s. 139). Biomakt er i likhet med disiplinmakt en form for produserende makt. Her vil kontroll over kroppen stå sentralt i form av kroppsformingsteknikker i regi av staten og andre institusjoner, med et mål om å forbedre befolkningens produktive helse (Strandbu, 2006, s. 29). Den moderne makt opererer til forskjell fra suverenitetsmakt i det stille og skjulte, men blir synlig i dens effekt på samfunnet (Cole et al., 2004). Den moderne makten er mer effektiv, produktiv og kooperativ enn forgjengerne. Foucault hevder vi enda oppfatter makt som konsentrert til et område eller til en spesiell person, noe som forsterker den moderne makt og dens effekt (Cole et al., 2004). Cole et al. (2004) identifiserer blant annet «panopticism» som nøkkeltbegreper fra Foucault som beskriver moderne makt. «Panoticism» er en utvikling av Jeremy Benthams panoptikon, en fengselsmodell som er organisert med et fangetårn i midten av et sirkulært fengselssystem. På denne måten opplever fangene at de er under konstant observasjon, og oppfører seg også deretter. Foucault hevder panoptikon kan illustrerer den moderne maktens hverdagslige teknikker og effekter.

Et av de mest sentrale maktforholdene Foucault tar opp er forholdet mellom makt og kunnskap (Cole et al., 2004; Strandbu, 2006). Han hevder at makt er en forutsetning for å innhente kunnskap og kunnskap skaper grunnlaget for økt makt, noe som impliserer at kunnskap og makt er gjensidig avhengig av hverandre. Denne relasjonen vil være avgjørende for hvordan diskurser opptrer og som vil gjelde innen forskjellige felt og institusjoner.

### ***2.2.3.2 Diskurser***

Foucault skriver mye om diskurs, og det kan derfor være vanskelig å få tak på hva han legger i begrepet. Espen Schaaning mener at en må forstå diskurser som «skrift og tale som utøves innenfor bestemte vitensdisipliner» (gjengitt etter Strandbu, 2006, s. 29). Strandbu (2006) skriver videre at diskurser er knyttet til bestemte prosesser som skal skape og ordne viten. Garrett (2004) mener at diskurser er mer enn bare kunnskapsformidling, og inkluderer sosiale praksiser, noen former for subjektivitet samt maktrelasjoner. Diskursers bestemmer på denne måten hva som kan snakkes om, kriterier for å delta og forholdet mellom kompetanse og tildelinger av posisjoner (Strandbu, 2006). Det vil si, det er diskursen som bestemmer hvem som f.eks. blir sett på som kunnskapsrik, hvem som kan oppnå status og hvordan ting skal bli forstått. Foucault legger vekt på at vi forstår og tolker i den diskursen vi er i, og vi vil derfor ha forskjellige utgangspunkt for hvordan vi gir noe mening.

Diskurs og kunnskap er uløselig knyttet til hverandre (Markula & Pringle, 2006). Kunnskap er diskursiv og diskursive praksiser skaper kunnskap. Dette betyr at det i diskursive fellesskap kan skapes videre kunnskap, og at diskursene skapes av den kunnskapen som eksisterer. På institusjoner som skoler, sykehus og fengsler vil det nedfelle seg diskurser som blir styrt av kunnskap-makt-relasjonen, og det vil dannes grupper av de som passer inn og de som faller utenfor (Eliassen, 2016). Dette er utgangspunktet for begrepet normalitet som er et svært viktig styringsverktøy. De som lykkes og er velfungerende i institusjonen, vil bli et bilde på normen, og samtidig være med på å skille ut de som fraviker normen (Eliassen, 2016). Robert Crawfords helsisme kan ses på en diskurs innenfor helse.

#### **2.2.4 Kroppsbilde**

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på kropp, er de sosiale og kulturelle rammene avgjørende for hvordan vi definerer og oppfatter kropp. Syn på kropp, da også «idealkroppen», blir kommunisert gjennom familie, venner og media. Disse perspektivene på kropp blir internalisert og former våre tanker om egne og andres kropper (Grogan, 2017). Kroppsidealer varierer blant annet med tiden, og ut fra hvilken sosial- og kulturell bakgrunn du har. Likevel er en av de dominerende kroppsidealene nå for tiden at kvinner skal ha en slank kropp, mens menn skal ha en muskuløs kropp (Grogan, 2017). Når idealene blir urealistiske kan dette føre til kroppsmisnøye. Dette er relevant med tanke på prosjektet vi har gjennomført, spesielt delen av prosjektet som tok utgangspunkt i sosiale medier. Grogan (2017) diskuterer hvordan det kan arbeides med hvordan noen mennesker lettere internaliserer slanke/muskuløse kropper, og om det finnes strategier som kan læres for å lettere motstå påvirkningen fra kroppsidealer. Kritisk medieanalyse kan være en metode. Grogan (2017) viser til blandede resultater, hvor kritisk medieanalyse fører til høyere kritisk sans, men ikke nødvendigvis mindre kroppsmisnøye. Noe forskning tyder på at unge som allerede har negativt kroppsbilde kan ha nytte av dette, samtidig som det har mindre effekt på unge som kategoriserer som «low-risk». Andre studier peker på at «kroppslig mestringstro» kan bidra til et bedre kroppsbilde (Grogan, 2017). Mestring med kroppen er noe elevene i prosjektet skulle arbeide med i delen som hetet «BevMeg». Å fokusere på hva kroppen kan gjøre – noe en har kontroll på – fremfor å fokusere på hvordan den ser ut, kan føre til opplevelse av mestring med kroppen kan dermed føre til bedre kroppsbilde (Grogan, 2017).

## 2.1 Tverrfaglighet

Den tradisjonelle måten å organisere lærestoffet på er å sette faget i sentrum slik at undervisningen blir fagsentret. I gjennomføringen av prosjektet ønsket vi derimot å ha en tverrfaglig tilnærming, som vil si at et emne eller en teori vil være i sentrum, der fagene vil være nødvendige for å kunne belyse emnet (Imsen, 2009). Tverrfaglig samarbeid finner vi igjen i de fleste yrkesgrupper, samt på tvers av yrkesgrupper. Glavin og Erdal (2013) skriver om samarbeid på tvers av profesjoner og etater for å sikre best mulig oppvekstvilkår for barn og unge og definerer tverrfaglig samarbeid som «når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrenser for å nå et felles mål» (Glavin & Erdal, 2013, s. 25). Dette kaller Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) tverretatlig samarbeid, og forklarer det som et samarbeid på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og ansvarsområder. I skolen skiller Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) mellom tverretatlig samarbeid og tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid tar utgangspunkt i ulike fagbakgrunner. I det tverrfaglige samarbeidet står lærersamarbeid sentralt, ikke bare samarbeid på tvers av skolefagene, men også i forhold til læringsmiljø, grupper og enkeltelever. I denne oppgaven er ikke det tverretatlige samarbeidet interessant, og jeg vil videre fokusere på tverrfaglig samarbeid i skolen og undervisningen.

Sjøberg (2001, s. 28) skriver at «tverrfaglighet betyr å samarbeide på tvers av fag og ulike kunnskapstradisjoner». Videre hevder han at tverrfaglighet og tverrfaglig samarbeid kan anses som fordelaktig i et samfunn der vi stadig får flere eksperter og spesialister innen smale fagfelt. Sjøberg (2001) påpeker at i en slik situasjon kan tverrfaglig samarbeid skape en helhet og et overordnet perspektiv for ulike fag. Selv om det eksisterer bestemte tenkemåter, verdier og holdninger i ulike fagdisipliner, vil flere faglige perspektiver kunne belyse samme fenomen fra ulike vinkler. På denne måten kan tverrfaglige arbeidsmåter hjelpe elevene til å forstå helhet og sammenhenger i tilværelsen (Koritzinsky, 2002, s. 62). Selv om tverrfaglig samarbeid blir ansett som fordelaktig av mange, vil det ikke nødvendigvis være problemfritt. Sjøberg (2001) viser til at enkelte fag har hatt tradisjon for å «konkurrere» med hverandre i hvem som har den riktige virkelighetsoppfatningen i stedet for å vise ulike perspektiver på virkeligheten. Han tenker da spesielt på konkurransen mellom vitenskapsteoretiske fag og religion. Selv om denne konkurransen ikke er like tydelig i norske skoler i dag, viser den oss hvordan det i et tverrfaglig samarbeid kan oppstå motsetninger og utfordringer. Samtidig kan det tenkes at disse motsetningene ikke nødvendigvis trenger å være en negativ utfordring, men heller være med på å nyansere et fenomen ved å belyse det fra ulike ståsteder.

Det er flere måter å arbeide tverrfaglig på, noe jeg skal se nærmere på når jeg tar for meg «Fogartys modell for tverrfaglig arbeid» i delkapittelet under. En som også ser på ulike tverrfaglige arbeidsmetoder er Kroitziński (2002). Han skiller mellom flerfaglige temaopplegg og tverrfaglig prosjektarbeid. Ut fra min erfaring, er distinksjonen hans relevant, fordi begrepene tema- og prosjektarbeid ofte brukes om hverandre i skolen. Han beskriver flerfaglig teamopplegg på følgende måte: «I flerfaglige temaopplegg er hovedlojaliteten knyttet til arbeid med et tema. Lærer(e) og læremidler fra ulike fag belyser temaet fra ulike synsvinkler.» (Koritzinsky, 2002, s. 30). Tverrfaglig prosjektarbeid beskriver han på denne måten:

I tverrfaglig prosjektarbeid er hovedlojaliteten knyttet til elevenes søking etter informasjon, innsikt og opplevelser med utgangspunkt i spørsmål (ofte kalt «problemstillinger») innenfor et emne. I tillegg legger prosjektarbeidet vekt på at elevene selv skal være med på å velge emner og arbeidsmåter (deltakerstyring), at elevene selv skal være aktive i å finne fram til og bearbeide lærestoffet, og at arbeidet skal avsluttes med at elevene presenterer sluttprodukt. (Koritzinsky, 2002, s. 31)

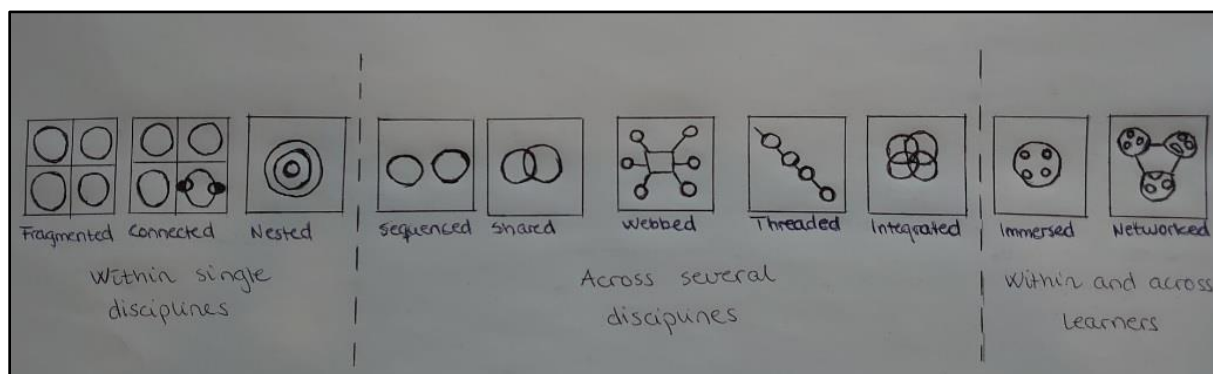
Det synes at Koritzinsky oppfatter flerfaglig temaarbeid som mer lærerstyrt enn prosjektarbeid, der det er læreren som i hovedsak bestemmer hvilket tema elevene skal arbeide med og på hvilken måte. I tverrfaglig prosjektarbeid er det i større grad elevene som bestemmer retningen av arbeidet som skal gjøres, noe som medfører en større grad av elevmedvirkning og dermed mindre lærerstyring.

### **2.1.1 Fogartys modell for tverrfaglig undervisning**

Som tidligere diskutert, er det flere forståelser av tverrfaglig undervisning. En som har forsøkt å sette ulik forståelse av tverrfaglig undervisning i system, er Robin Fogarty. Fogarty (1991) har utviklet en finmasket modell med ulike modeller av tverrfaglig undervisning. Han beskriver ti modeller for integrering av læreplanen som opererer langs et kontinuum. Dette kan også ses på som ti ulike modeller av tverrfaglig arbeid. Nedenfor har jeg tegnet opp



Fogarty (1991) sin modell for å illustrere hvilke modeller som har mest til felles.



Figur 1: Ten ways to integrate the curriculum (Fogarty, 1991)

De åtte første modellene, vil være styrt av skolen og lærerene, mens de to siste nivåene avhenger av at elevene arbeider på et nivå uten så mye ytre påvirkning. De tre første modellene; «fragmented», «connected» og «nested» handler om å utforske de enkelte fagområdene og de fem neste; «sequenced», «shared», «webbed», «threaded» og «integrated» har som hensikt å integrere på tvers av flere fagområder. Den niende modellen, «the immersed model», er når elevene selv integrerer fagområder gjennom sitt eget interesseområde, og den siste modellen «networked» er når elevene styrer integreringsprosessen gjennom et nettverk av spesialister og andre ressurser. Ettersom mine informantene er lærere, vil deres opplevelse av å arbeide tverrfaglig stå i sentrum. Derfor skal jeg videre kun utgreie de første åtte modellene til Fogarty.

«The fragmented model» kan sees på som den tradisjonelle måten å jobbe med fag på i skolen, der du arbeider med hvert fag for seg selv og hvert fag har sin tid på timeplanen. Fogarty (1991) sammenligner det med å se på læreplanen gjennom et periskop der du kun får fokusert på en ting om gangen. I tillegg er emnene i fagene også fragmenterte, slik at du gjør deg ferdig med f.eks. algebra før du går videre med geometri. En konsekvens av dette er at elevene får et fragmentert syn på skolefagene og det kan være vanskelig å se noen sammenheng både innen de ulike emnene i faget og mellom de ulike fagdisiplinene. Fogarty (1991) sammenligner «the connected model» med å se faget gjennom opera briller der du får muligheten til å se nærmere på detaljer, spissfindigheter og sammenhenger innen en fagdisiplin. Fagdisiplinene er med andre ord fremdeles separate, men denne modellen arbeider for at relatere ideer og emner innen faget i stedet for å anta at elevene klarer å gjøre dette på egenhånd. Lærerens oppgave er å hjelpe elevene å se sammenhenger ved å linke ulike emner til hverandre. «The nested model» utnytter naturlige kombinasjoner i et fag, og en kan tenke seg at en har på seg tredimensjonale briller som fokuserer på flere dimensjoner i en

undervisningsøkt (Fogarty, 1991). For å illustrere dette bruker Fogarty (1991) et eksempel fra en undervisningsøkt om sirkulasjonssystemet, der han mener lærere kan benytte anledningen til å fokusere på hvordan systemer fungerer generelt i tillegg til fakta og forståelse om sirkulasjonssystemet spesielt. Her ligger det en gylden mulighet til å utvikle en årsak-virkning tankegang.

«The sequenced model» er den første modellen der det arbeides på tvers av fagdisipliner. Fagene vil fremdeles bli undervist separat, men tanken er at det kan planlegges slik at liknende ideer og konsepter i forskjellige fagdisipliner blir undervist i samme tidsrom (Fogarty, 1991). Her er illustrasjonen at vi ser læreplanen gjennom briller, der glassene er separate, men de henger sammen i en felles ramme. «The shared model» ser på læreplanen gjennom en kikkert, der den bringer to forskjellige fagdisipliner i et felles bilde (Fogarty, 1991). Ideen er at lærere fra to ulike fagdisipliner samarbeider om planleggingen og/eller undervisningen slik at de kan finne overlappede emner, ferdigheter og holdninger. På denne måten kan de samkjøre undervisningen for å påpeke fellestrekk ved fagene slik at elevene lærer seg å se sammenhenger på tvers av fagdisipliner. Neste modell, «the webbed model», tar utgangspunkt i et tema for å planlegge undervisningen i flere ulike fag. Fogarty (1991) illustrerer dette med at læreplanen blir sett på gjennom et teleskop som samler et helt «stjernebilde» (konstellasjon) av fagdisipliner. De ulike fagene brukes på denne måte for å belyse et overordnet tema. «The threaded model» har et større fokus på metakognitive ferdigheter som tenkeferdigheter, sosiale ferdigheter, «de mange intelligenser» og studieteknikker. På denne måten fungerer modellen som et forstørrelsesglass der de metakognitive ferdighetene blir forstørret gjennom alt faglig innhold (Fogarty, 1991). Den siste modellen jeg skal gå inn på her er det Fogarty (1991) kaller «The integrated model». Han mener at den integrerte modellen ser læreplanen gjennom et kaleidoskop, der tverrfaglige temaer omorganiseres som gjør at nye mønstre og design oppstår. Her blandes de ulike fagdisiplinene ved å finne overlappede ferdigheter, konsepter og holdninger. Fogarty bruker et eksempel der en i skolen kan bruke ferdigheter som argumentasjon og bevis i flere ulike fagdisipliner, som matte, naturfag, språk og samfunnsfag.

I modellen til Fogarty blir tverrfaglig undervisning nyansert i modeller etter hvor tett det tverrfaglige arbeidet henger sammen. Som ved alle andre modeller, er det viktig å være klare over at dette er en modell av virkeligheten, og at det ikke vil være like lett å sette tydelige skiller når det arbeides tverrfaglig i skolen. I skolen vil ofte det tverrfaglige arbeidet være

mindre nyansert, og en vil kunne finne spor av flere ulike modeller innen samme prosjekt eller arbeid.

Selv om virkeligheten er mer nyanser, vil Fogartys modeller likevel kunne være et nyttig verktøy for å kunne sette rammer og forventinger rundt et tverrfaglig arbeid. For eksempel vil de tre første modellene til Fogarty, som handler om utforskning innad enkelte fagdisipliner, ikke bli kategorisert som tverrfaglig arbeid ut fra Koritzinski og Sjøbergs syn på tverrfaglighet. De neste fem modellene utforsker integrering av læreplanen på tvers av fagdisipliner, og vil derfor være mer i tråd med hvordan for eksempel Sjøberg ser nytten i tverrfaglig samarbeid for å skape helhet i et samfunn hvor vi får fler og fler eksperter på smale områder. Sjøbergs beskrivelser av tverrfaglig samarbeid er vide, og vil være vanskelig å knytte til én spesifikk modell av Fogarty. Koritzinski beskrivelse av «flerfaglig temaarbeid» er derimot i tråd med hvordan Fogarty beskriver «the webbed model», hvor ulike fagdisipliner blir brukt for å belyse et overordnet tema. Koritzinskis tverrfaglige prosjektarbeid kan knyttes helt opp til modell ni og ti som jeg ikke har utgreid her. Der er det elevene som står i fokus og skal jobbe selvstendig uten så mye ytre påvirkning.

## 3 Metode

For å undersøke og belyse min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitative metoder, mer spesifikt, det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg er interessert i utdypende svar fra informantens virkelighet, noe som tilsier at kvantitative metoder ikke strekker til for å belyse min problemstilling. I metodekapittelet skal jeg kort ta for meg hva kvalitative metoder innebærer før jeg går dypere inne på kvalitative forskningsintervjuer. Videre vil jeg gjøre rede for utvalgsprosessen av informantene og valg jeg har tatt under forberedelser, gjennomføring og analyse. Jeg vil også diskutere kvalitetskriterier og etiske retningslinjer. Aller først skal jeg kort gjøre rede for hermeneutikk og fenomenologi – noen filosofiske røtter som danner det teoretiske grunnlaget for det fortolkende paradigme og de kvalitative metodene (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017).

Kort kan en si at hermeneutikk er læren om tekstfortolkning. I den klassiske hermeneutikken var det tekstfortolkning av juridiske, religiøse og litterære tekster som var i fokus, men i senere tid har tekstbegrepet blitt utvidet slik at det omfatter diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2015). En sentral skikkelse i utviklingen av den filosofiske hermeneutikk er Hans Georg Gadamer, og han mente at fordommer former vår forståelse. I dette ligger det at vår forståelse er betinget av tradisjon og historie, og vår tekstfortolkning blir avhengig av kontekst. Dermed vil mennesker entre situasjoner med forhåndskunnskap som er avgjørende for vår fortolkning.

Fenomenologi har røtter tilbake til 1900-tallet og startet med å utforske menneskers bevissthet og opplevelse. Senere gjorde Edmund Husserl og Martin Heidegger menneskers livsverden sentral. Fenomenologien ble enda videre utviklet av Maurice Merleau-Ponty og Jean-Paul Satre som mente fenomenologien også burde omhandle kroppen og menneskers handlinger i en historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Generelt kan en si at fenomenologi er studier av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv og vil dermed omfatte forståelse av menneskers subjektive erfaringer (Malterud, 2017).

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) der målet er å utforske meningsinnhold i sosiale fenomener (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). Fenomenologi i kvalitativ forskning er «interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker

oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Til forskjell fra kvantitativ metode som gjerne baserer seg på data i form av tall, baserer kvalitative metoder seg på tekst fra for eksempel samtaler eller observasjoner (Malterud, 2017). Kvalitative metoder har gjerne en kontekstuell tilnærming, og rommer blant annet deltakende observasjon, intervjuer og diskursanalyser (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative metoder er særlig velegnet til å undersøke de involvertes opplevelser eller oppfatninger, samt er de velegnet når en skal undersøke områder der det er lite forskningsbasert kunnskap fra før for å kunne bringe fram fenomener som er lite studert tidligere (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010). På bakgrunn av dette vil mine undersøkelser kunne bli dekt godt av kvalitative metoder ettersom jeg er interessert i lærernes egne erfaringer med tverrfaglig undervisning samtidig som jeg vet at det er begrenset med faglitteratur rundt tverrfaglig arbeid i skolen, særlig inn mot kropp og helse.

### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Som spesifikk innsamlingsmetode har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervjuer. Intervju er kort og godt en samtale med en spesiell hensikt og struktur. Formålet vil være å skaffe data som består av informantens egne beskrivelser og fremstillinger av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsintervjuet bygger på samspillet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, og på den måten eksisterer det en gjensidig avhengighet mellom den menneskelige interaksjonen og kunnskapsproduksjonen som finner sted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Intervjuer kan organiseres på flere måter, som strukturerte, semistrukturerte eller ustrukturerte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) skriver at det semistrukturerte livsverdensintervjuet er det intervjuet som egner seg når en skal innhente beskrivelser og fortolkninger av et fenomen fra intervjupersonens livsverden. Semistrukturerte intervjuer følger en intervjuguide, men denne følges ikke slavisk noe som skaper rom for oppfølgingsspørsmål og for at samtalen kan flyte naturlig mellom temaer. På denne måten blir semistrukturerte intervjuer nært knyttet til en dagligdags samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er ikke semistrukturerte intervjuer helt frie og åpne samtaler mellom likestilte partnere. Forskningsintervjuet har et profesjonelt formål som skal være en profesjonell samtale, og dette vil skape et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er forskeren som setter rammer for samtalen, bestemmer tema og stiller spørsmål, der det er forventet at informanten svarer. Intervjuene blir vanligvis tatt opp på lydopptak og transkribert i ettertid, som senere blir materialet som danner grunnlag

for meningsanalysen. Forskeren er også den som har monopol på å fortolke dette i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015).

En kan velge mellom å ha individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervjuer, som vil fungere til ulike formål. Fokusgruppeintervjuer egner seg godt når en ønsker å utforske fenomener gjennom felles erfaringer, og der det blir lagt til rette for en åpen diskusjon med ulike synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Det er imidlertid vanskeligere for den som intervjuer å ha kontroll over intervjuforløpet i en gruppesamtale, spesielt om det er en ny og uerfaren forsker. Dette kan medføre at avvikende synspunkter blir stengt vekk, samt at transkripsjonen i etterkant kan være utfordrende om det viser seg at samtalen og diskusjonen blir livlig og preget av avbrytelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Individuelle intervjuer egner seg når du er ute etter å få direkte innsikt i en persons erfaring. Ettersom jeg kun hadde fem informanter jeg kunne intervjuer, synes jeg det kunne bli lite med bare ett gruppeintervju. Det var også problematikk knyttet til det organisatoriske for å få alle kontaktlærerne til å kunne stille opp samtidig. Jeg tok stilling til om jeg kom til å få mer informasjon med et gruppeintervju i tillegg, men vurderte det til at det var mer arbeid enn det jeg kom til å stå igjen med til slutt. Jeg var ikke ute etter diskusjonene rundt tverrfaglighet eller diskusjonene rundt kropp og helse, jeg var interessert i å finne ut betydningen av dette for informantene mine for å kunne se på mangfoldet av oppfatninger. Jeg var heller ikke ute etter å komme fram til et svar, jeg ønsket å finne ut hva mine informanter mente om temaene vi snakket om, og dette mener jeg ville komme best fram i individuelle intervjuer, der hver enkelt får tid og rom til å uttrykke seg uten avbrytelser eller andre forstyrrelser fra de andre informantene.

### **3.2 Utvelgelse og utvalg**

Utvalget bestemmer i stor grad hva vi kan si noe om, og bestemmer dermed hva resultatene er gyldig om og i hvilke sammenhenger (Malterud, 2017). Antall informanter en trenger avhenger av hva en ønsker å undersøke, men utvalget bør ikke være for lite eller for stort. Hvis utvalget er for lite, risikerer en å ikke ha mulighet til å gjøre en form for generalisering, og om utvalget er for stort, vil det kunne være vanskelig å foreta dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Hva jeg legger i generalisering kommer jeg tilbake til når jeg diskuterer validitet. Begge utfallene vil påvirke validiteten og reliabiliteten til oppgaven. I kvalitative undersøkelser er det viktigste likevel å kunne argumentere for hvorfor utvalget, stort eller lite, vil være tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen som er satt. Antall informanter avhenger også av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig. En

konsekvens av å delta på et prosjekt som allerede har et samarbeid med en skole er at en må forholde seg til dette. Skolen ble valgt ut på grunnlag av kontakt mellom prosjektleder og rektor etter et foredrag om «folkehelse og livsmestring» som ble holdt av prosjektleder. Rektor viste interesse for temaet og ønsket å være en del av prosjektet som var under utvikling. Skolen ønsket å delta i prosjektet da de tidligere har deltatt på et temaprojekt arrangert og utviklet av en ytre aktør som omhandlet psykisk helse. Hele 9.ende trinn med kontaktlærere skulle delta på prosjektet, og det er da kontaktlærerne som ville egne seg til mine intervjuer. Hvis formålet med intervjuundersøkelsen er å beskrive et fenomen, skriver Kvale og Brinkmann (2015) at en kan gjennomføre intervjuer til du når et metningspunkt, det vil si at du ikke får ut mer ny informasjon av ytterligere intervjuer. Jeg hadde kun fem informanter å velge mellom, men jeg var tilfreds etter intervjuene da jeg opplevde at flere av de samme synspunktene og meningene gikk igjen, og jeg opplevde på den måten et metningspunkt.

### **3.2.1 Beskrivelse av informantene**

Jeg hadde fem informanter der samtlige er voksne kvinner med en fartstid i yrket fra 16-23 år. Fire av informantene har en eller annen form for lærerutdanning, med ulike faglige fordypninger, mens den siste har tatt fagutdanning og bygget videre med praktiskpedagogisk utdanning. En av informantene har fordypning innen idrett, fysisk aktivitet og helse. Informantene har bred undervisningserfaring fra flere fag, og det er kun en informant som ikke underviser/har undervist i enten kroppsøving eller valgfaget «fysisk aktivitet». Jeg får et noe homogent utvalg, særlig med tanke på at alle har arbeidet på den samme skolen over lang tid. Et homogent utvalg kan likevel være fint siden jeg ikke hadde så mange informanter. Med et homogent utvalg vil metningspunktet kunne nås tidligere enn om utvalget hadde vært mer variert (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene har jeg valgt å kalle Andrea, Berit, Caroline, Dina og Elin.

## **3.3 Forberedelser**

Da min oppgave er en del av et prosjekt, var det ikke jeg som skulle sende inn melding til NSD, ei heller å utforme informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Fordelen med at dette ble «ordnet for meg», var at vi hadde muligheten til å komme kjapt i gang og vi kunne avtale tid for gjennomføring av prosjektet med skolen ganske umiddelbart etter sommerferien. Deler av forberedelsestiden gikk til å være med å utvikle undervisningsopplegg til prosjektet, noe som er beskrevet tidligere under «Bakgrunn for oppgaven». Selv om jeg fikk muligheten til å være

med og utvikle prosjektet, opplevde jeg at de andre studentene fikk en gylden mulighet til å reflektere og tenke over hva de ønsket med sine egne oppgaver i større grad ettersom de måtte skrive meldingen til NSD selv. Eierskapsfølelse ovenfor min egen oppgaven var noe jeg brukte litt tid på å kjenne på, ettersom jeg i startfasen fokuserte mer på det overordnede prosjektet.

I forkant av innsamlingen var jeg på læringscenteret ved OsloMet for å låne lydopptaker, da jeg ikke ønsket å bruke min private smarttelefon til dette formålet. Dette var en digital lydopptaker.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Først da undervisningsopplegg og prosjektet i seg selv var relativt spikret utviklet jeg intervjuguiden. Målet med intervjuet er å få svar på mine forskningsspørsmål slik at jeg har mulighet til å besvare min egen problemstilling. Forskningsspørsmål har gjerne en tung og teoretisk formulering og egner seg dårlig i en intervjusituasjon der du ønsker at samtalen skal flyte lett og naturlig. Forskningsspørsmålene kan derfor ikke brukes direkte i intervjuet, og en må utarbeide intervju spørsmål som treffer informantens dagligspråk samtidig som de belyser forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det at jeg skulle gjennomføre et semi-strukturert intervju satt føringer for hvordan jeg valgte å utforme intervjuguiden. I det semi-strukturert intervjuet ville jeg ha mulighet til flyt i samtalen, noe som gjør at guiden inneholdt temaer jeg *skulle* snakke om, og spørsmål jeg *kunne* stille. Ettersom jeg er en uerfaren forsker, ønsket jeg likevel å utforme gode og mange spørsmål på forhånd, slik at jeg hadde noe å forholde meg til om ikke samtalen fløyt slik jeg hadde et ønske om. Jeg valgte også å skrive ned innledende informasjon som skulle formidles øverst i intervjuguiden slik at jeg ikke skulle glemme det. Jeg utformet noen innledende spørsmål for å få samtalen i gang, før jeg lagde meg tre hovedtemaer jeg ønsket å snakke om. Jeg utformet noen overordnede spørsmål, der jeg noen ganger lagde utfyllende- eller oppfølgingsspørsmål under. Dette fordi intervju spørsmål bør være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.3.2 Prøveintervju**

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et prøveintervju. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju for å få en tilbakemelding på intervjuguiden, meg selv som intervjuer og for å forsikre meg om at det tekniske utstyret jeg skulle benytte meg av fungerte optimalt (Dalen, 2011). Prøveintervjuer kan være nyttige for alle forskere, men spesielt for meg som uerfaren forsker kan det være viktig å kjenne på intervjusituasjonen i forkant, slik at en kan gjøre



justeringer der det trengs. Under prøveintervjuet erfarte jeg at noen temaer, spesielt om kropp og helse, gled inn i hverandre. Flyten i samtalen ble oppstykket da jeg var opphengt i intervjuguiden og klarte ikke tilpasse meg samtalens gang. Dette gjorde også at det ble vanskelig for meg å oppfatte når jeg burde ha kommet med oppfølgingsspørsmål. Jeg oppdaget også at jeg var i overkant ivrig på verbale bekreftelser. I etterkant av prøveintervjuet endret jeg litt på oppsettet i intervjuguiden, samt at jeg lagde meg en strategi for å enklere kunne bevege meg mellom de ulike temaene. Jeg bestemte meg for å fokusere mer på å notere underveis, i håp om at det kan hjelpe meg å holde oversikt over hva vi allerede har snakket om, og for å oppdage hva vi eventuelt har hoppet over. Lydopptakeren jeg hadde lånt fra biblioteket fungerte godt og lyd kvaliteten ble god. Prøveintervjuet gjennomførte jeg gjennom rollespill sammen med en medstudent, noe som fungerte godt og som ikke krevde mye organisering og planlegging i forkant.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Datainnsamlingsmetoden jeg har valgt å benytte meg av er kvalitativt forskningsintervju, og jeg vil i dette delkapittelet ta for meg gjennomføringen av intervjuene. Likevel ønsker jeg å påpeke at gjennomføringen av prosjektet automatisk satt enkelte føringer for datainnsamlingen. Noen av spørsmålene jeg stilte under intervjuene omhandlet lærernes opplevelser og erfaringer som ble gjort i gjennomføringen av prosjektet, og informantene trakk selv flere paralleller til det vi hadde gjort sammen. Hvordan vi gjennomførte prosjektet og tilhørende undervisning er beskrevet tidligere under «Bakgrunn for oppgaven».

Da jeg gjennomførte mine intervjuer hadde jeg allerede vært på skolen i to dager og hadde gjort meg kjent med mine informanter. Vi hadde en hyggelig tone, både i klasserommet og på pauserommet. Det var likevel en tydelig forskjell der jeg kom «utenifra» og holdt på med noe ukjent for dem, samtidig som de var lærere ved skolen og hadde kjennskap til elevene og omgivelsene på en annen måte enn meg. Det at vi hadde vært rund hverandre i noen dager og observert hverandre i undervisningssituasjoner, gjorde at vi allerede hadde en relasjon da vi gikk inn i intervjusituasjonen. Dette er noe vi ikke ville hatt om jeg bare hadde kommet for å gjennomføre intervjuer en dag.

Jeg skulle intervju alle kontaktlærerne på trinnet, som også var med på gjennomføringen av prosjektet. Dette gjorde at vi var nødt til å avtale underveis når det passet for hver enkelt at jeg kunne utføre mine intervjuer. Jeg fikk gjennomført alle intervjuene i løpet av mandag og tirsdag. Romsituasjonen var til tider utfordrende da de fleste grupperom ble brukt av elevene i

forbindelse med prosjektet. Vi måtte derfor benytte oss av rom som var tilgjengelig på det tidspunktet det passet seg å gjennomføre intervjuene. Jeg gjennomførte to intervjuer på helsesøsterens kontor, to på et grupperom og et på rektors kontor. Møblering og fysisk miljø kan ha en innvirkning på intervjuet ettersom det er kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene selv fant fram til ledige rom, og disse var de beste alternativene som var tilgjengelig. Rommene var anonyme og jeg opplevde verken fordeler eller ulemper knyttet til de rommene vi benyttet.

Som intervjuer bør du inneha visse kvalifikasjoner, da forskeren er selve forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å inneha kunnskap om det som skal undersøkes, samt er det sosiale samspillet sentralt i en intervjusituasjon, noe som gjør at en intervjuer bør ha god sosial kompetanse. Å utføre gode intervjuer er krevende, og krever øvelse. Jeg som uerfaren forsker var særlig nervøs i forkant av det første intervjuet. Jeg merket at jeg trådte på utrygg grunn og var redd for å gjøre feil, eller ikke få gode nok svar til å kunne gjennomføre en analyse senere. Jeg var spent på hvordan situasjonen kom til å bli forandret i det intervjuet startet. Skuldrene senket seg et par minutter inn i intervjuet, og jeg følte samtalen fløyt godt. Jeg synes det var utfordrende å huske på at dette faktisk var en intervjusituasjon og ikke en samtale, og måtte flere ganger bite i meg å kommentere for mye. Når jeg ble såpass oppslukt i samtalen, var det også vanskelig å komme med gode oppfølgings spørsmål da jeg strevde litt med å sette meg litt på «utsiden» og se temaet vi snakket om fra forskjellige vinkler. Dette ble enklere i de neste intervjuene, og jeg merket at jeg mestret min rolle som intervjuer bedre. Likevel kunne jeg vært flinkere på å grave dypere, omformulere spørsmål og spørre på nytt når jeg ikke fikk så utfyllende svar som jeg trengte. Når jeg arbeider med intervjuene i etterkant er det lett å se hvor jeg burde ha gjort ting annerledes.

### **3.5 Bearbeiding og analyse**

Å analysere datamateriell er en prosess der en prøver å strukturere og lage mening av det innsamlede materialet. En analyseprosess blir dermed en fortolkningsprosess. Kvale og Brinkmann (2015, s. 238) peker på at en vanlig kritikk av intervjufortolkningen er at «ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode.». Kritikerne antyder ved dette at en uttalelse bare har en riktig og objektiv betydning, noe som baserer seg på en naturvitenskapelig forståelse av analyser. Hermeneutikken og postmodernismen åpner derimot for et legitimt fortolkningsmangfold, noe som innebærer at det blir meningsløst å stille strenge krav for fortolkningskonsensus. Det som

derimot blir viktig, er å kunne formulere argumenter og bevis på en god og konkret måte slik at andre kan teste dine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.5.1 Tematisk analyse**

I valg av analysemetode har det vært viktig for meg, som fersk forsker, å finne en metode som er angripelig for meg, som passer til min måte å arbeide på og til den tiden jeg har til rådighet. For å analysere mitt datamateriell har jeg derfor valg å benytte meg av «tematisk analyse», som er en metode for å analysere kvalitative data. Jeg har benyttet meg av Braun og Clarke (2006) sin artikkel om tematisk analyse for å sette meg inn i analysemetoden og jeg har brukt deres modeller som utgangspunkt i mitt analysearbeid. Braun og Clarke (2006) har skrevet artikkelen med tanke om å gjøre metoden mer tilgjengelig for studenter og uerfarne forskere, da de mener metoden er svært fleksibel og produserer grunnleggende ferdigheter som er nyttige i mange andre former for kvalitative analyser. Tematisk analyse er ikke sterkt knyttet til ett spesielt teoretisk rammeverk, og metoden er derfor egnet til å analysere ulikt datamateriell. Faren med dette er at metoden kan oppleves flytende og uangripelig, men det har artikkelforfatterne prøvd å gjøre noe med ved å sette et rammeverk og noen retningslinjer for hvordan man kan bruke tematisk analyse. De har laget en steg-for-steg guide for å utføre en tematisk analyse som består av seks faser, der den sjette fasen kalles «produsere rapporten» som i denne oppgaven vil være hvordan jeg presenter og drøfter resultatene senere i oppgaven. Det blir påpekt at å analysere ikke er en lineær prosess, men at en fint kan jobbe frem og tilbake mellom fasene. Jeg skal likevel nedenfor ta for meg de fem første fasene i en tematisk analyse og hvordan jeg har arbeidet med dem.

#### ***3.5.1.1 Fase 1: Gjøre seg kjent med datamaterialet (transkripsjon)***

Den første fasen er å gjøre seg kjent med sitt eget datamateriale. Her handler det om å lytte til og lese materialet igjen og igjen. Dette innebar for meg som har hatt intervjuer at jeg må transkribere intervjuopptakene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, og mener et mer konstruktivt syn på transkripsjonen er å spørre seg selv om hva som er en nyttig transkripsjon for meg. Det er dermed ingen direkte fasit på hvordan og hvor detaljert en transkripsjon skal gjøres (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Ei heller om man velger å transkribere selv eller om en får noen andre til å gjøre det. Dette kommer an på flere faktorer, slik som hva intervjuet skal brukes til og hva som skal analyseres. Jeg har valgt å transkribere intervjuene mine selv. I transkripsjonsprosessen opplevde jeg å få en gylden mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet mitt. Valgene jeg tok underveis gjorde også at jeg fikk et bevisst forhold

til hva jeg ønsket med datamaterialet. Jeg har ikke benyttet meg av spesifikke transkripsjonsnøkler da jeg skal gjøre en meningsanalyse og ikke en språkanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel har jeg forsøkt å transkribere så ordrett som mulig. Jeg har i hovedsak valgt å kutte ut «utfyllingsord» og responser i form av «ordlyder», med mindre jeg opplever at de er av betydning for at meningen av uttalelsen skal komme fram, for eksempel ved lang betegnningstid som kan uttrykke usikkerhet. Det viktige er at det transkriberte materiale inneholder den informasjonen jeg trenger og at den er «sann» til det originale intervjuet (Braun & Clarke, 2006).

### ***3.5.1.2 Fase 2: Genere initiale koder***

Gjennom transkriberingen fikk jeg ideer om hvilken informasjon som kunne være interessant for oppgaven min. I denne fasen er det meningen en skal identifisere segmenter, eller elementer, av datamaterielt som kan være interessant å arbeide videre med tanke på hva en ønsker å undersøke. På denne måten kan du organisere datamaterialet i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen begynner man også å lete etter repeterende mønster på kryss av materialet. Det er mange måter å kode på. Jeg arbeider best med et fysisk, utskrevet materiale, heller enn å lese på skjerm eller å bruke dataprogram for kvalitativ analyse. Jeg valgte derfor å skrive ut mine transkripsjoner. Først leste jeg gjennom, markerte og noterte underveis. Etter hvert prøvde jeg å lage fargekoder og markere med markeringstusj på transkripsjonene. For meg ble dette kaotisk og jeg endte opp med å lage tankekart for hvert intervju for å prøve å systematisere informasjonen jeg satt med. Disse tankekartene ble utgangspunkt for mine videre analyser, og på dette punktet har jeg arbeidet litt parallelt med fase tre.

### ***3.5.1.3 Fase 3: Søke etter tema***

I denne fasen er målet å samle kodene mine i mer generelle temaer. Braun og Clarke (2006) skriver at her kan det være nyttig å benytte seg av visuelle metoder, noe jeg tidlig fant ut at fungerer godt for meg. Tankekartene jeg lagde fra intervjuene brukte jeg videre for å finne for eksempel repeterende mønster og interessante elementer. Jeg lagde mange tankekart i ulike kategorier for å sortere ideene mine. Jeg prøvde å finne sammenhenger mellom de ulike kodene og de temaene som utfoldet seg. Noen koder ble dermed satt til foreløpige hovedtemaer, andre ble til «undertemaer» og noen koder forble uten merkelapp. Disse elementene og utsagn tok jeg vare på selv om jeg ikke fant en naturlig plass for dem, men jeg mente de var med på å belyse spesielle aspekter av problemstillingen min. Et viktig poeng i

denne fasen er at en ikke skal forkaste koder riktig enda da en fremdeles kan oppdage sammenhenger og interessante utsagn senere.

#### **3.5.1.4 Fase 4: Gjennomgå temaer**

Når kodene er sortert og det er utviklet temakandidater er neste steg å gjennomgå, avgrense og spesifisere disse temaene. Her måtte jeg sjekke at kodene i de ulike temaene samstemmer og danner et mønster. Samtidig var jeg nødt å forsikre meg om at temaene jeg har valgt reflekterer intervjuet i sin helhet og de meningene og samtalene som kom til uttrykk der. Jeg opplevde det som tidkrevende og vanskelig å finne endelige temaer. Det dukket opp stadig nye mønstre og sammenhenger som jeg ønsket å utforske. På et tidspunkt innså jeg at ting ble mer og mer uklart jo flere endringer jeg tillatte meg å gjøre. I denne fasen påpeker Braun og Clarke (2006) at det er viktig og på et punkt se seg fornøyd med de temaene man har valgt, da det er lett og stadig ønske å finjustere og perfektionere temaene. Jeg måtte derfor til slutt si meg fornøyd, tenke fremover og ta utgangspunkt i det jeg hadde bestemt meg for, selv om jeg ikke opplevde det som perfekt.

#### **3.5.1.5 Fase 5: Definere og navngi temaer**

Fase fem består av å spesifisere og gjøre temaene ytterligere mer konkret. En tommelfingerregel er at en skal kunne beskrive omfanget og innholdet i hvert tema med et par setninger (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen er det også på tide å begynne å utforme konsise og fengende navn/titler på temaene som med en gang gir leseren et inntrykk av hva som kommer. Jeg utformet til slutt to hovedtemaer – «Tverrfaglig arbeid» og «Arbeid med kropp og helse i skolen». Hovedtemaene har jeg deretter delt opp i henholdsvis fire og fem undertemaer. Undertemaene til «Tverrfaglig arbeid» har jeg valgt å kalle «Forståelse av tverrfaglighet», «Opplevelsen av å arbeide tverrfaglig», «Samarbeid og tillitt» og «Organisering og planlegging». Undertemaene til «Arbeid med kropp og helse i skolen» har fått navnene «Kropp og helse – mat, søvn, fysisk form», «Fysisk og psykisk helse henger sammen», «Selvbilde og sosiale medier», «Folkehelse og livsmestring» og «Flere må formidle kropp».

## **3.6 Kvalitetskriterier**

Det finnes flere syn på hva som er god og dårlig kunnskap, og hvordan en kan kvalitetssikre kunnskapen som produseres. I samfunnsvitenskapen snakker en gjerne om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Validitet, generaliserbarhet og reliabilitet vil bli diskutert i egne delkapitler under.

### **3.6.1 Validitet**

Validitet viser til forskningens gyldighet. Likevel er ingen kunnskap allmenngyldig i den forstand at den vil gjelde under alle omstendigheter til alle formål. En kan derfor sjeldent svare ja eller nei på om noe er sant, men en kan si noe om hva det er sant om og hvilken overføringsverdi resultatene kan ha (Malterud, 2017). I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt metoden som er valgt egner seg til å undersøke problemstillingen, og dermed om de observasjonene som blir gjort reflekterer fenomenet vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen slik at hele prosessen styrkes gjennom kontinuerlig kontroll. Validiteten kan sjekkes ved å undersøke feilkildene, og jo flere forsøk på falsifisering den motstår, jo mer gyldig og troverdig vil kunnskapen fremstå (Kvale & Brinkmann, 2015). I validitetsprosessen gjelder det å være kritisk til egen metode, egen tolkning og egen forståelse. Det er med andre ord mange måter å arbeide med validitet på. Nedenfor vil jeg ta for meg noen ulike måter å arbeide med validitet på; prosessvalidering, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

#### ***3.6.1.1 Prosessvalidering***

Prosessvalidering innebærer at validitet er noe som arbeides med kontinuerlig og gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om prosessvalidering som håndverksmessig kvalitet, og at denne fortolkningen av validitet er en postmoderne avvisning av at det eksisterer en objektiv virkelighet som all kunnskap kan måles opp mot. Gjennom prosessvalidering viser Kvale og Brinkmann (2015) hvordan validering gjør seg gjeldende i de syv stadiene i en intervjuundersøkelse; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. De argumenterer for at valideringsarbeidet fungerer som kvalitetskontroll gjennom alle stadiene i kunnskapsproduksjonen, i stedet for en inspeksjon på slutten av produksjonen. Overveielsene og refleksjonene jeg har gjort underveis, og som jeg har skrevet om tidligere i metodekapittelet, vil med andre ord være avgjørende for å styrke validiteten til oppgaven. Et eksempel er hvordan jeg har måtte være bevisst mine ulike roller i prosjektet. Jeg har vært med å utvikle undervisningsopplegg, gjennomføre undervisning der informantene har vært til stedet og deltatt, intervjuet informanter der jeg blant annet spør om tilbakemeldinger på prosjektet og undervisningsopplegget samt at jeg har analysert datamaterialet informantene har gitt meg. Mine ulike roller, og min relasjon til informantene, vil kunne påvirke intervjusituasjonen og svarene jeg får. Jeg må være bevisst at informantene kan oppleve det som ubehagelig å skulle gi ærlige tilbakemeldinger på et undervisningsopplegg jeg har vært

med på å utvikle, spesielt hvis de har kritiske eller konstruktive tilbakemeldinger. For å få så upåvirkede svar som mulig, har jeg hatt åpen kommunikasjon med informantene. Jeg vært tydelig på at prosjektet, med tilhørende undervisningsopplegg, ikke er tenkt som et ferdig opplegg, men heller en utprøvelse i hvordan en kan arbeide tverrfaglig med kropp og helse. Derfor var det særlig ønskelig ærlige tilbakemeldinger, hva som fungerte godt og hva som kunne gjøres annerledes, slik at vi alle kan lære noe av dette.

### ***3.6.1.2 Kommunikativ validitet***

Kommunikativ validitet handler om formidlingen av forskningsprosessen og dens resultater, som gjør det mulig å dele og utfordre den kunnskapen som er blitt utviklet (Malterud, 2017). Kunnskapen må diskuteres gjennom dialog, der de beste argumentene er de som vinner fram. Dette er hva som bestemmer hva som er en valid observasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke kommunikativ validitet i min oppgave har jeg under hele prosessen diskutert med veileder og den andre masterstudenten i prosjektet. Jeg har også henvendt meg til familiemedlemmer og venner, samt andre masterstudenter på programmet mitt. Gjennom seminarer i regi av masterprogrammet har jeg også kunne diskutere aspekter av oppgaven min, få tilbakemeldinger og forsvare valgene mine med medstudenter og lærere fra OsloMet. Validiteten kunne vært styrket ytterligere ved å diskutere funnene og analysene med informantene mine, men dette har jeg ikke hatt mulighet til.

### ***3.6.1.3 Pragmatisk validitet***

Pragmatisk validitet viser til oppgavens brukbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Her vil kunnskap anses som gyldig i form av om noen kan bruke den til noe, og henger på denne måten nøye sammen med relevans. Den pragmatiske validiteten følger i hovedsak i etterkant av forskningsprosjektet, men kan og bør overveies i forkant ved å for eksempel undersøke om noen har besvart forskningsspørsmålene tidligere. Fra tidligere vet jeg at det har blitt forsket på læreres oppfatning av kropp og helse, og hvordan dette undervises på skolen. Det er derimot gjort mindre forskning på hvordan dette kan gjøres i et tverrfaglig perspektiv. Denne oppgavens største potensiale vil derfor kunne være å se mulighetene for tverrfaglig arbeid med kropp og helse.

### ***3.6.1.4 Generaliserbarhet***

Generalisering kan bli sett på som en ekstern validitet, og viser til hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Kritikken om generalisering i kvalitativ forskning omhandler gjerne at det er for få personer som intervjues og resultatene kan derfor ikke generaliseres. Om målet er en universell generalisering, vil ikke forskningsresultatene fra

kvalitativ forskning være generaliserbar, men det er derimot andre måter å se generalisering på. Den postmoderne tenkningen vurderer generaliserbarhet etter i hvor stor grad det kan overføres kunnskap fra en situasjon til en annen, og da i lys av kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine undersøkelser ser jeg på lærernes personlige erfaringer og opplevelser. Dette vil nødvendigvis ikke ha en universell generaliseringsverdi, men funnene kan likevel gi en bredere forståelse av fenomenet.

### **3.6.2 Reliabilitet**

I reliabilitet ligger det hvor pålitelig og troverdig forskningsresultatene dine er, og viser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter av andre forskere, men med hjelp av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med semistrukturert intervju som innsamlingsmetode sier det seg selv at om en tolker reliabilitet ordrett og i et positivistisk syn, vil ikke mine forskningsresultater bli reliable. En sentral del av det semistrukturerte forskningsintervjuet er de personlige relasjonene som dannes underveis, samt oppfølgingsspørsmål, som vil være unikt for akkurat mitt intervju. Det som likevel er viktig å passe på, er å begrunne valgene underveis slik at når andre leser mine forskningsresultater, kan de bruke «mine briller» inn mot datamaterialet. Derfor er det viktig å arbeide med reliabilitet gjennom alle fasene i arbeidet, og her viser jeg til hvordan jeg arbeidet med reliabilitet i enkelte faser av arbeidet. Da jeg jobbet med utarbeidelsen av intervjuguiden passet jeg på å lage spørsmål som ikke var ledende, og under intervjuet prøvde jeg å komme med bekreftelser og oppfølgingsspørsmål som ikke var rettet mot et spesielt svar. På denne måten kunne informanten selv få tid til å reflektere og derav komme med «upåvirkede» svar (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke reliabiliteten under transkriberingen er det viktig å kunne argumentere for de valgene en har tatt underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine transkripsjoner var det viktigste at meningsinnholdet besto, selv om jeg ikke har brukt spesifikke transkripsjonsnøkler. Jeg så på dette som unødvendig arbeid, da hvordan de prater ikke er av betydning for meg. Likevel kan en ikke ta seg friheter som endrer det opprinnelige utsagnet i den grad at meningen er blitt forkludret.

### **3.7 Etske retningslinjer**

I arbeid med min forskningsoppgave har jeg støtt på flere etiske og moralske spørsmål. Derfor er det viktig at jeg, som forsker, setter meg inn i de forskningsetiske retningslinjene som gjelder mitt forskningsfelt. Formålet med forskningsetiske retningslinjer er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer, slik at forskere kan utvise skjønn og



refleksjon, avklare etiske dilemmaer og dermed forebygge vitenskapelig uredelighet (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016). I dette kapittelet skal jeg ta for meg noen av de viktigste etiske og moralske valgene jeg har tatt underveis, der jeg vil ha fokus på intervjuundersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle som de områdene som tradisjonelt blir diskutert.

Alle prosjekter som skal behandle personopplysninger må sende inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata, NSD, og få godkjenning, før datainnsamlingen kan starte. Siden min oppgave er en del av et prosjekt, var det prosjektlederen som utformet meldeskjema til NSD. Et av kravene for godkjenning er informert samtykke. Informert samtykke innebærer blant annet at informantene blir opplyst om undersøkelsen formål og hvordan den skal foregå, samt at det er frivillig å delta og informasjon om muligheten til å trekke seg uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne informasjonen fikk informantene skriftlig i form av et informasjonsskriv og samtykkeerklæring utformet av prosjektlederen. Her blir det informert om hvilke rettigheter de har, hva de skriver under på og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet om dette skulle være ønskelig. I samme skriv blir det informert om hvordan vi oppbevarer og behandler datamaterialet vi samler inn. Dette er også viktig for informantene slik at de er innforstått med at vi skal kunne arbeide med og analysere det materialet vi samler inn. Konfidensialitet referer til enigheten med informantene om hva som kan gjøres med det datamaterialet som samles inn (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine undersøkelser innebar det at informantenes private data, som kan identifisere dem, anonymiseres i masteroppgaven. I tillegg vil alle lydopptak, notater og andre dokumenter som kan identifisere dem bli slettet etter prosjektets slutt. For meg var det i utgangspunktet naturlig å ha med informantenes faglige bakgrunn og hvilke fag de underviser i. Etter samråd med veileder, har jeg prøvd å anonymisere dette ytterligere ved å skrive en mer generell og samlet beskrivelse av informantene. Dette fordi det vil være særlig enkelt for rektor og andre lærere ved skolen å gjenkjenne informantene om jeg oppgir akkurat hvilken bakgrunn de ulike har. Selv om både rektor og lærere ved skolen er klar over hvilke lærere som har bidratt i dette prosjektet, vil jeg ved å oppgi en samlet beskrivelse av informantene, gjøre det vanskeligere å identifisere hvem som har sagt hva under intervjuene. Ulempen med dette er at leseren går glipp av kontekstuell informasjon, men i dette tilfellet veier hensyn til anonymitet tyngre.

Det kvalitative forskningsinterjuvet baserer seg på åpne samtaler der informantene kommer med personlige og noen ganger sensitive opplysninger. Det er forskerens jobb å kartlegge

konsekvensene av disse opplysningen, der det må gjøre overveielser ovenfor informanten og verdien av kunnskapen som innhentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om svarene til informantene mine er personlige, har det ikke oppstått noen «kvasiterapeutiske» samtaler som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som spesielt utfordrende å behandle etisk. Likevel er det min jobb som forsker å gjengi og analysere de opplysningen jeg har innhentet på en måte som informantene kan kjenne seg igjen i, slik at jeg ikke krenker dem og deres person. Dette bringer meg over på forskerens rolle, der det blant annet er krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil si at de resultatene jeg presenterer er så nøyaktige og representative som mulig, samt at jeg er grundig i dokumentasjon av hvordan disse resultatene er blitt behandlet. Forskerens rolle blir også diskutert i forhold til integritet og forskeren som person. Forskeren må inneha empati, sensitivitet og engasjement for moralske spørsmål, noe som er særdeles viktig i intervjuer hvor forskeren blir forskningsredskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 4 Resultat

Gjennom mine analyser har jeg kommet fram til to hovedtemaer som jeg skal presentere som mine resultater. Under de ulike temaene har jeg også identifisert undertemaer som jeg skal se nærmere på. Hovedtemaene jeg har valgt er «arbeid med kropp og helse» og «tverrfaglig arbeid». Jeg vil først presentere funn i hvilket syn informantene har på kropp og helse, hva de tenker om elevene angående temaet og hvordan vi kan arbeide med kropp og helse i skolen. Videre skal jeg ta for meg hvilken forståelse læreren har om tverrfaglig arbeid der jeg kommer innom fordeler og utfordringer med denne måten å arbeide på og hva de har gjort for å få det til å funger på skolen de arbeider på. Til slutt beskriver jeg kort på hvilke fordeler lærerne ser i å arbeide tverrfaglig med kropp og helse.

### 4.1 Arbeid med kropp og helse i skolen

Hvordan mine informanter forstår kropp og helse kan legge føringer for hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir formidlet i skolen. I denne delen presenterer jeg resultater fra mine analyser på den delen av intervjuene som omhandlet temaene kropp, helse og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

#### 4.1.1 Kropp og helse – mat, søvn, fysisk form

Kropp og helse er begreper som «alle» har et forhold til, men som likevel kan være svært vanskelig å definere. I mine intervjuer har jeg forsøkt å finne ut hvordan mine informanter forholder seg til disse begrepene. Den umiddelbare responsen jeg får av flere informanter er at de er opptatt av «sunn mat», at kroppen skal være «sunn og frisk» og at det er viktig at vi er fornøyde med kroppene våre. På denne måten virker det som at de har en oppfatning om at kropp og helse henger sammen. Flere informanter supplerer og utdyper med at det er viktig å spise riktig mat, få nok søvn og være i tilstrekkelig fysisk aktivitet.

Når jeg spør Berit om hva hun legger i begrepet kropp viser hun tydelig hvordan begrepene kropp og helse henger sammen for henne: «*Nei.. Jeg vet ikke, jeg. Jeg ville sagt helse, men det er sikkert feil svar. Men.. Funksjonell kropp, frisk kropp, sunnhet og...*». Videre når jeg spør hva hun legger i begrepet helse, understreker hun nok en gang at kropp og helse er noe hun synes det er vanskelig å skille fra hverandre:

Berit: «*Nei, da tenker jeg jo på mat og trening og.. Ja, rett mat og.. Også tenker jeg litt sånn på, eller det er kanskje mer i forhold til kropp, det med at en skal ha et sunt*

*forhold til kroppen sin, et avslappa forhold. Et avslappa sunt forhold, hvis det går an å si.»*

I likhet med Berit uttrykker Andrea at det er viktig å være sunn og frisk, som er noe hun knyttet til både kropp og helse. Hun legger vekt på at det er viktig at en føler kroppen fungerer som den skal. Hun viser at hun mener begrepet helse er omfattende, og at det innebærer både god og dårlig helse.

*Andrea: «Ja, alt fra hvordan du føler deg, hvordan du bruker kroppen din fysisk, hvordan du, ja, ser på deg selv i speilet, men først og fremst hvordan den fungerer, er den frisk, er den.. Alt som har med kroppen å gjøre. Kropp er kropp, på godt og vondt. Fysisk og psykisk (...) Helse er at du er sunn og frisk. At du ikke har, altså at.. Alle har jo helse. Noen har god helse og noen har dårligere helse, og.. Men at kroppen fungerer som den skal, tenker jeg da. At du ikke har alt for mye plager og vondter. Da tenker jeg at du har god helse.»*

Caroline forklarer hva hun legger i begrepet kropp på en litt annen måte enn de andre informantene. Hun er den læreren med mest faglig tyngde innen fag og fagdidaktikk rundt kropp og helse, og hvordan hun velger å ordlegge seg bærer preg av dette:

*Caroline: «Ja, kropp det er noe vi alle har holdt jeg på å si. Som er en stor del av det å være menneske. Kroppen er en del av oss selv og det er en del av på en måte identiteten vår. Kropp er noe som bestemmer, eller styrer en del over hvordan vi har det, hvordan vi opplever det å være menneske, den gir oss muligheter, den gir oss begrensninger.»*

Videre utdyper Caroline at mulighetene ligger i den måten du kan bevege deg og være i aktivitet på, som hun hevder kan gi deg gode opplevelser. Begrensningene legger hun til de tilfellene hvor kroppen ikke fungerer som den skal, noe som kan føre til misnøye.

Opplevelsen av kroppen hevder hun kan påvirke livet ditt og forklarer det slik:

*Caroline: «Også er den (kroppen) jo av og til kilde til noe misnøye eller nøye, altså det er noe en kan være veldig fornøyd med av og til også kan det jo være noe som du absolutt ikke liker av og til. Hvis det bare er helt.. Og sånn kan det jo også påvirke livet ditt på mange måter, så. Men.. Mest til glede.»*

Ettersom Caroline setter misnøye opp mot nøye, tolker jeg det til at hun med ordet nøye mener glede eller det å være fornøyd. For Elin er det å ha god helse, å være fornøyd med livet

sitt. Det er viktig for henne å ta vare på seg selv og de rundt henne. For å oppnå dette er det flere ting Elin mener er viktig:

*Elin: «Da er helse at jeg får sove nok, så må jeg jo ut å lufte meg, gjøre alle de tingene som jeg synes er allright, jeg er veldig glad i å være ute, glad i å stå på ski, gå på ski, glad i sjøen, jeg er veldig glad i å være ute, også er jeg jo glad i å spise god mat også, men kan jo ikke drive med det hele tiden, så nei, altså, helse for meg er egentlig å være fornøyd»*

Berit er veldig opptatt av kosthold og at det er viktig å få i seg sunn og «rett» mat med alle næringsstoffer. Hun er bekymret for at elevene ikke får i seg nok næringsrik mat, samtidig som hun mener det ikke skal være fokus på slanking eller overdrevent fokus på mat en ikke får lov til å spise. Hun forteller at de har elever som nesten bare spiser boller og noen elever som nesten ikke spiser i det hele tatt.

*Berit: «Altså at du får i deg rett mat da, at du fungerer optimalt, at hodet ditt fungerer optimalt, og kroppen din og.. Hvor viktig det er å få i seg mat i løpet.. Vi har jo elever som ikke spiser, ikke sant? At de spiser slik at de fungerer. Og det tenker jeg går på både kropp og helse. At hvis du skal ha optimalt læringsutbytte så må du spise.»*

I likhet med Berit er Dina opptatt av kosthold, da særlig hos elevene. Hun mener at elevene har «noe å gå på» når det kommer til hva de spiser. Hun hevder en del elever har dårlig kosthold og at noen elever, særlig jenter, ikke spiser i perioder for at det skal bli tynnere. Caroline er også opptatt av mat og kosthold, og underviser i «mat og helse». Hun er opptatt av at mat skal være mer enn bare næringsstoffer som bidrar til den fysiske helsa vår.

*Caroline: «Jeg underviser jo i mat og helse også, så der er det jo litt sånn i forhold til kosthold der vi formidler noe med helse, men så har vi veldig fokus på at mat er utrolig mye mer enn et middel til.. Altså til god eller dårlig fysisk helse, det er ikke bare antioksidanter og næringsstoffer liksom, men at det er noe med det der alt annet, det der med mat, det kan være omsorg, mat kan være sosialt ikke sant, mat er en måte å vise identitet på, altså alle de der andre sidene av mat da. Ofte sånn.. Blader og media og sånn formidler jo veldig ofte at mat er kun et middel til å.. Om du skal bli tykk eller tynn eller hvor sprek du skal bli eller hva du skal prestere, så du mister en del aspekter med mat da.»*

I tillegg til kosthold er Berit opptatt av trening, det å være i bevegelse og søvn. Søvn er noe hun er spesielt bekymret for med tanke på elevene sine, da hun mener dette er en utfordring i den aldersgruppa og viktig for helsa. Elin uttrykker også bekymring for elevene når det kommer til helsa, men Elin bekymrer seg for elevenes fysiske aktivitetsnivå:

*Elin: «Litt bekymret noen ganger også, for de som ikke driver med noe særlig fysisk aktivitet, det er ikke det at de skal spille fotball eller gå langt på langrennsski, men de som blir sittende mye å spille, da kjenner jeg at man blir jo litt bekymra, ikke sant, for det første er det jo ikke bra for kroppen deres å bli sittende, og hva gjør det på sikt? Så jeg vet ikke om, ja, det tror jeg ikke er bra for helsa.»*

Generelt får jeg inntrykk av at informantene mine synes spørsmålet om hva de legger i begrepene «kropp» og «helse» er vanskelig. Noen opplever spørsmålet som stort, og det virker som de er redd for å svare «feil». Det som går igjen er at informantene er opptatt av å ha en velfungerende kropp og det å være fornøyd. Det er viktig for dem å spise riktig mat, sove nok, og ha et avslappa forhold til egen kropp og helse. Ut i intervjuet, når jeg avgrensner og konkretiserer spørsmålene, virker det som om det er enklere for informantene å svare.

#### **4.1.2 Fysisk og psykisk helse henger sammen**

Selv om mange av informantene mine umiddelbart knytter kropp og helse opp mot mat, søvn og fysisk aktivitet, er det noen av de som bruker begrepene fysisk og psykisk helse.

*Elin: «Helse, da tenker jeg å være fornøyd med livet sitt, det er god helse, for det er noen som var inne på den der fysisk helse henger sammen med psykisk helse, og det er jeg helt enig i. Det tenker jeg er god helse, ja. Ta vare på deg selv, tar vare på de rundt deg, at du er fornøyd.»*

I det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», står det at skolen skal fremme fysisk og psykisk helse. Når jeg spør mer konkret hva de tenker om dette, svarer de utelukkende at fysisk og psykisk helse henger sammen på et vis og at det er viktig at dette kommer inn i den norske skolen. Andrea: «Det henger jo ofte tett sammen, har du det bra fysisk så har du det gjerne bra psykisk også.». For Caroline vil fysisk og psykisk helse, samt det sosiale livet, være avgjørende for hvordan helse blir opplevd av den enkelte.

*Caroline: «Nei, helse det er jo veldig mye. Det er jo både kropp, men det er jo veldig mye tanker også. Tanker, ja, hvordan en har det psykisk, mestre hverdagen, hvem du omgir deg med, hva du.. trivsel, kjærighet, venner, altså.. Alt det der. Ja. Det er jo*

*både, ja, kropp og psykisk og veldig sosialt og, ja. Det henger veldig sammen med veldig mye da.»*

Berit uttrykker at fysisk og psykisk helse påvirker hverandre, men hun mener det er et skille – spesielt i skolen – der hun forteller om at det er enklere å undervise i og gi tips om fysisk helse enn om psykisk helse. Hun uttrykker at psykisk helse innebærer veldig mye, og at det er vanskelig å snakke om og fremme, god psykisk helse, ettersom det berører så mange områder. Om fysisk helse sier hun:

*Berit: «Mye enklere å snakke om og mye enklere å gi de gode tips, og det er ganske ufarlig å ta imot tips om hva en bør gjøre og sånt. Og i kroppsøvingen er det jo en variert plan.. De er innom veldig mye forskjellig og alle finner noe de synes er gøy som de kanskje kan drive mer med».*

I likhet med de andre informantene, mener Elin at psykisk og fysisk helse påvirker hverandre og henger sammen. Hun mener dette betyr at det er særlig viktig å finne aktiviteter en liker:

*Elin: «Jeg tror jo at hvis man gjør ting for at andre pusher deg til det eller syns du burde eller, da har du ikke med deg psyken. Da hater du. Så det er ikke allright. Men hvis du gjør ting som du selv liker, sammen med folk du liker, da blir det litt sånn balsam for kropp og sjel, tenker jeg. Man må finne sin greie.».*

Dina forteller om fysisk og psykisk helse ut fra eget perspektiv, og egen opplevd kropp og helse. For henne så handler helse «om å ha det godt både fysisk og psykisk.». Dina uttrykker at for henne er det særlig viktig å trives på flere arenaer, der hun for eksempel snakker om viktigheten av å ha en jobb hun trives godt i og det å gjøre aktiviteter hun liker på fritida.

*Dina: «Det er jo hele den, altså, kropp består jo av fysisk og psykisk helse og det henger jo veldig tett sammen (...) Jeg tenker at for meg så er det en sånn bit som slår begge veier, jeg må.. For å ha god psykisk helse må jeg drive fysisk aktivitet.».*

Når jeg videre spør Dina om hvordan vi kan jobbe med fysisk og psykisk helse med elevene i skolen så svarer hun:

*Dina: «Altså jeg tror jo den der biten med og på et eller annet vis jobbe med det at man skal like seg selv, man er bra nok, fokusere på det, for vi er forskjellige, det er bra da. For det er noe med at det psykiske må være på plass da. Veldig ofte i dag så, vi har jo til enhver tid mange elever som sliter psykisk og, ja, det er ofte så har det med selvbilde å gjøre da.».*

Jeg følger opp med å spørre om dette har med hvordan elevene opplever at kroppen ser ut, da bekrefter hun dette, men legger til at hun tror det også handler om at elevene ønsker å være vellykka på alle områder.

#### **4.1.3 Selvbilde og sosiale medier**

Ved snakk om psykisk og fysisk helse, kom flere av informantene naturlig over på selvbilde. Hvordan kroppen ser ut er ikke noe informantene selv mener de legger vekt på. Likevel uttrykker flere stor bekymring for elevenes tanker om egen kropp og hvilket selvbilde de har.

*Andrea: «Det henger jo ofte tett sammen, har du det bra fysisk så har du det gjerne bra psykisk også, og det er klart at har du et dårlig selvbilde, altså hvis du kun er opptatt av det ytre, så vil du gjerne også få litt trøbbel med det indre, i alle fall hvis du føler at du ikke strekker til. Og det er jo litt typisk for den aldersgruppa vi holder på med.»*

Sosiale medier var et tema som opptok informantene mine. Dette har de mulig reflekter mer over ettersom en del av det tverrfaglige opplegget vi gjennomførte handlet om sosiale medier. De uttrykte bekymring for den massive informasjonsstrømmen og påvirkningen elevene deres blir utsatt for og hvordan dette kan påvirke deres selvbilde. Elin uttrykker bekymring for helsehysteri og kroppspress, og hvordan dette påvirker elevene: «..det her helsehysteriet og kroppspress og hva de er utsatt for og deres selvbilde, hvordan ting fremstilles i media og de her TV-seriene de ser på». Dina er også opptatt av hvordan sosiale medier påvirker elevenes psykiske og fysiske helse:

*Dina: «For å ha god psykisk helse må jeg drive fysisk aktivitet, eh, ja. Jeg er jo opptatt av det sånn i forhold til elever også, men jeg synes det er en utfordrende bit da, fordi at kropp i dag det er jo, blant elevene, så tror jeg det er veldig fokusert på, sånn som de profilene de holder på med nå, ikke sant.»*

Profilene Dina sikter til her er det Instagram-profilene som elevene arbeidet med i den ene delen av opplegget vi gjennomførte. Elevene fikk i oppgave å velge ut profiler som de mente representerte god helse, hvor de fleste elevene da valgte ut profiler med veltrente kropper som la ut lettkledd og poserende bilder. Caroline uttrykker bekymring for hvordan kropp kan fremstilles og bli oppfattet gjennom sosiale medier:

*Caroline: «Nei, kropp kan jo føre til dårlig helse også. I forhold til at man, slik som dere har jobbet med nå i forhold til sosial medier og hva man tror en kropp skal være*



*og hvordan kroppen fremstilles og at man kanskje har litt overdrevent fokus på hva som er den rette kroppen, og det kan jo føre til ganske dårlig helse, at folk ikke er fornøyd da. Fornøyd med hvordan man ser ut, eller at man snakker veldig mye om kropp i den sammenheng, en ser jo det at i hvert fall den ungsomgruppa er veldig opptatt av det, de bruker jo begreper «deilig rygg», «six-pack», «fin rompe», altså det går jo hele tida, det blir jo veldig.. De bruker mange sånne typer begreper. Definerer egentlig veldig hva som er «riktig» på en måte (...) Jeg synes vi mister en del aspekter ved det å være mennesker. At mennesker blir redusert til å være kropp (...) Mennesket er så mye mer da, enn bare akkurat den fysiske kroppen som du ser på.»*

Sammen med bekymringer, uttrykker informantene et ønsket og et behov for å veilede elevene i den digitale verden. De forteller at de opplever det som viktig å snakke om sosiale medier med elevene og lære de å ha et kritisk blikk på det de ser. De ønsker at elevene skal være klar over at kropp og helse kan fremstilles på en måte som er virkelighetsfjern.

*Dina: «Og det å snakke om, for det tror jeg de trenger, selv om de sier jo at de vet at de og de bildene er gjort noe med og det bare er sånn og sånn med bilde, men det gjør noe med dem, helt klart. Så tror ikke vi får snakket nok om det her med glansbildene og solskinnshistoriene som blir lagt ut i sosiale medier, eller ikke bare det, men på TV, serier, ja, overalt egentlig.»*

Det kommer også fram at informantene ikke bare anser det som viktig å lære elevene å ha et kritisk blikk til bildene de ser, men de ønsker å gi elevene verktøy til å trygt kunne navigerer seg gjennom alle digitale plattformer. Til psykisk helse knytter Berit det å kunne slappe av i forhold til kropp, prestasjoner og utseende. Dette hevder hun har blitt vanskeligere etter sosiale medier kom inn i bildet. Hun er ikke bare bekymret over sosiale medier og inntrykk fra f.eks. Instagram og Facebook, men hun forteller om episoder der elevene sender og mottar intime bilder av hverandre. Hun sier at hun prøver gå foran som et godt eksempel, og prøver å snakke om hva som er greit og ikke greit å gjøre på sosiale medier.

*Berit: «Jeg tror det er viktig at vi formidler våre egne erfaringer, og formidle.. Bevisstgjøre de. I hvert fall i forhold til sosiale medier, for det er ikke alltid like gjennomtenkt. Hva som publiserer, hvilke kommentarer de skriver, hva.. De er jo barn da, og de slenges ut i sosiale medier.. Det er jo en skummel verden, sosiale medier. Mange av de er ikke mentalt forberedte til å.. Ja..»*

Elin deler den samme bekymringen over hvilke bilder elevene sender og mottar av hverandre, og mener det er viktig å bevisstgjøre de over risikoen som ligger bak deling av ulike bilder: *«at det kanskje kan brukes mot dem seinere, det er viktig at man er litt kritisk, at man er litt lur da, tenker at det er viktig å bevisstgjøre dem.»*

Mye av det sosiale samspillet til elever forgår over sosiale medier. Dette byr på utfordringer. Det kan bli vanskeligere å plukke opp de som blir utestengt eller mangler tilhørighet. Berit hevder at slike sosiale samspill kan ha stor innvirkning på elevenes selvbilde. Hun forteller at elever som tilsynelatende mestrer på mange områder og virker å ha et godt selvbilde, ikke nødvendigvis har det så bra med seg selv.

*Berit: «Og de du tror kanskje skulle hatt best selvbilde har ikke det. De sliter kanskje litt sosialt, de er ikke på de rette «snap-gruppene», de er ikke på de rette «insta-gruppene», de er ikke på.. Folk poster hvor de er på «snap-kartet». Altså det er så ekstremt mange andre ting som påvirker det der, selv om du tilsynelatende er i balanse fysisk og psykisk sånn i forhold til.. Sant? Så er det ikke sikkert at..»*

*Berit: «Men det er jo noen som er.. Merker jo at de er helt i balanse. Og det kommer jo ofte.. Det kommer ikke fra oss, det kommer ofte fra hjemme.»*

#### **4.1.4 Folkehelse og livsmestring**

Fagfornyelsen trer i kraft ved skolestart 2020. Med fagfornyelsen kommer det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og skal, sammen med de andre tverrfaglige temaene, være overordnet alle fagene i grunnskolen. «Folkehelse og livsmestring» skal trekkes inn der det er naturlig, og kroppsøvingsfaget vil blant annet være en naturlig arena for emnet. At «Folkehelse og livsmestring» kommer inn i skolen, er informantene generelt positive til. Samtlige mener at det er et viktig tema, og at elevene har behov for å få verktøy til å håndtere livet og helsen på best mulig måte. Dina kommer med flere eksempler på hvorfor hun synes det er viktig at «folkehelse og livsmestring» kommer inn på agendaen:

*Dina: «Det er nok viktigere enn noen gang. Uten tvil (...) Nettopp på grunn av, ikke minst da, det med sosiale medier og hva slags fokus det er på, kanskje ikke helse-biten, men kropps-biten. Det å lære elevene å bli glad i å være i aktivitet av ymse slag, det vil jo forhåpentligvis være med å gjøre at de får bedre livskvalitet i sine liv. Før så tror jeg det, jeg vet ikke om det var, det var mer naturlig aktiv før, nå er ikke det så naturlig nødvendigvis fordi at det er så mye annet de kan gjøre i fritida som ikke innebærer det å være aktive da.*

Caroline er rask med å påpeke at det å sette fokus på «folkehelse og livsmestring» ikke bare er bra for den enkelte elev, men også for samfunnet som helhet. Hun viser til hvordan de allerede arbeider med bevegelsesglede i kroppsøving, der glede av å være i aktivitet senere vil kunne føre med seg fordeler i både liv og helse:

*Caroline: «Jeg synes det er fantastisk viktig. Jeg synes det er enormt viktig, jeg er veldig glad for at det kommer inn i skolen mer sånn konkret da, at det står mer at det skal vi, tenker jeg. Man prøver jo gjennom fag da, holdte på å si (...) Det tenker jeg er det viktigste for kroppsøvingsfaget, og at man skal få erfaringer med at det er OK å bevege seg, og det tenker jeg er bra for samfunnet også, og for den enkelte. Helse. Ja, mye lek. Det å tørre å være.. Bruke kroppen sin i lek sammen med andre da (...) Hvis du ler og gleder deg og får den opplevelsen samtidig som du er i aktivitet så er det kanskje større sjans for at det er noe du liker og fortsetter med da, og at du faktisk da blir jo glad. Og at du opplever at det her er morsomt eller det er.. At det er godt å bevege seg sammen med andre da.»*

Selv om informantene utelukkende mener at «folkehelse og livsmestring» er et viktig tema, ser de også utfordringer knyttet til at dette skal inn i skolen. Elin oppfatter «folkehelse og livsmestring» som et viktig tema som elevene bør lære noe om, men hun uttrykker likevel en bekymring for «tidsklemma» i skolen og beskriver det slik:

*Elin: «Det er jo et kjempeviktig tema, ja, skolen må ta tak i det også. Utrolig mange ting som skolen skal ta tak i som man kanskje gjorde hjemme før? Som man plutselig ikke gjør hjemme lengre? Nei, det, jeg kan ikke si noe annet enn at det er viktig. Men, ja. Hva skal ut?»*

I likhet med Elin uttrykker Andrea at det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» er et viktig tema, men hun tror det kan bli problematisk å gjennomføre. Spesielt den delen som omhandler å fremme fysisk og psykisk helse. Hun trekker fram flere måter de har arbeidet med temaet på, og hvordan de har forsøkt å fordele ressurser, men jeg oppfatter at hun synes det er et omfattende tema, der hun opplever at de ikke strekker helt til.

#### **4.1.5 Flere må formidle kropp**

Når jeg spør om hvordan det blir undervist i kropp og helse på skolen, legger de fleste ansvaret over på fagene naturfag, kroppsøving og mat og helse, der hvert fag har sine ansvarsområder. KRLE blir også nevnt i et tilfelle i forbindelse med vår verdi som mennesker. Et par lærere nevner også samarbeid med «instanser utenfra». Skolen har et

pågående samarbeid der de er en del av et prosjekt som heter «psykt normalt» som har fokus på psykisk helse og de jobber aktivt med organisasjonen MOT. De har med andre ord arbeidet litt tverrfaglig med psykisk helse, men lite med kropp og helse, da særlig kropp.

Caroline er den læreren med mest undervisningskompetanse fra studiene knyttet til kropp og helse, med dybde inne idrett og «fysisk aktivitet og helse». Hun underviser også nesten utelukkende de fagene som de andre informantene ilegger ansvaret for «kropp og helse»-undervisningen. For Caroline er det viktig at kropp og helse er noe som ikke bare «gymlærere» skal representere, og utdyper det på denne måten:

*Caroline: «Jeg tenker at det er viktig at det ikke bare er gymlærere som skal formidle kropp, for hvis det bare er gymlærere som formidler kropp så blir kanskje kropp bare noe som er gym, altså, jo flere fag du får inn, jo flere aspekter ved kropp og helse får du inn da, sånn at du får bevisstgjort elevene på den biten der. At det ikke er, det er ikke en type menneske som skal definere kropp eller helse liksom. Det tenker jeg.»*

Ettersom det er lærerne som skal planlegge og undervise om kropp og helse, er funnene som ble presentert tidligere i dette kapittelet relevante. Som vist over oppgir samtlige lærere at når det kommer til kropp, så er det at den fungerer og er frisk som er viktigst for dem. Det er viktig at de klarer å gjennomføre aktiviteter de er glad i og hverdagslige formål som de anser som viktige. På denne måten ble det naturlig for samtlige å trekke inn helse når de snakket om kropp. Helse oppfattet de som både psykisk og fysisk helse, der de ser sammenheng mellom disse og mener at den ene påvirker den andre. For å få god helse snakker flere om å spise «riktig og sunn» mat, sove nok og være i fysisk aktivitet. Sosiale medier blir trukket fram som noe som informantene tror påvirker elevenes selvbilde. De uttrykker at de ønsker å arbeide mer med sosiale medier for å kunne gi elevene de verktøyene de trenger for å kunne navigere seg rundt på disse plattformene.

## **4.2 Tverrfaglig arbeid**

Tverrfaglig arbeid er et tema mine informanter snakket mye om. Her vil jeg presenterer deres tanker angående temaet. Innledningsvis vil jeg ta for meg deres forståelse av tverrfaglighet og tverrfaglig arbeid samt hva de legger i begrepet og denne måten å arbeide på. Deretter vil jeg trekker fram deres opplevelser og erfaringer med å arbeide tverrfaglig før jeg avslutter med hvordan informantene vektlegger samarbeid og tillitt, samt hvilke utfordringer de identifiserer i organisering og planlegging.

### 4.2.1 Forståelse av tverrfaglighet

På spørsmål om hva lærerne ser på som tverrfaglig arbeid var det en konsensus om at det innebærer at det du arbeider med må favne flere fag. Likevel hadde alle fem informantene sine egne versjoner av nøyaktig hva tverrfaglig arbeid innebar for dem. Andrea beskriver tverrfaglig arbeid som «*Det er når du jobber, tenker jeg, med et tema som på en måte favner flere av de tradisjonelle skolefagene.*». Hun bruker ord som tema og prosjekt, men legger vekt på at det vil komme an på temaet eller prosjektet hvilke fag som er naturlig å inkludere:

*Andrea: «Det er ikke bestandig det favner alle fag, slik som nå holder vi på med 1800-tallet som bare tar med seg samfunnsfag og norsk. Mens det forrige prosjektet, «Et grønnere liv», som går på det her med bærekraft, hadde med seg norsk, samfunnsfag, KRLE og naturfag. Så da putta vi bare alt i en pott og så samarbeider vi veldig tett vi lærerne som har de forskjellige fagene.»*

Dina nevner også samarbeidet mellom norsk og samfunnsfag som Andrea snakker om her, men i motsetning til Andrea, er Dina usikker på om hun kan kalle det for tverrfaglighet siden det bare gjelder to fag. Andrea peker videre på at det er noen fag som kan være vanskeligere å integrere enn andre og de derfor bruker å «skjerme» disse fagene. Dina eksemplifiserer også med at kroppsøvingsfaget gjerne har blitt «skånet» i tidligere tverrfaglig arbeid, slik at kroppsøvingstimene har gått som normalt.

Berit har samme oppfatning som Andrea om at tverrfaglig arbeid tar utgangspunkt i flere fag, men hun fokuserer også på hvordan dette blir gjort i planleggingsperioden og hvordan de velger å legge opp til muligheten for å arbeide tverrfaglig:

*Berit: «Da forbinder jeg de temaene i de forskjellige fagene som vi kan, som fagene har til felles da. Ofte når vi legger halvårsplaner så prøver vi jo å legge kapitler som fagene har til felles på omtrent samme tid, slik at vi kan bruke for eksempel det vi jobber med i samfunnsfag som en skriveoppgave i engelsk.»*

For Caroline er det umiddelbart prosjektarbeid som dukker opp når jeg spør om hva hun forbinder med tverrfaglig arbeid: «*Prosjektarbeid. Det er et sånt prosjektarbeid hvor du jobber med et litt sånt overordna tema som går inn i flere fag.*». Hun utdyper videre at hun mener det bør være flere lærere som samarbeider, men legger til grunn en tematankegang: «*Jeg tenker det skal være flere lærere inne. Ja, at temaet er hevet litt opp, at det er litt mer overordnet.*».

Når jeg spør hva Dina forbinder med tverrfaglig arbeid legger hun vekt på å bryte litt opp de tradisjonelle skolefagene, men mener det er viktig å huske på fagenes egenart: *«Da tenker jeg først og fremst på den der opphevinga av «nå har vi samfunnsfag dere, nå har vi norsk», ikke sant. At man jobber på tvers av faggrensene da, men samtidig så bevarer du fagenes egenart i den tverrfagligheten.»*. Berit er også opptatt av at det skal være fagrettet i det tverrfaglige arbeidet.

For Elin er tverrfaglighet det å kunne «legge bort» fagene å fokusere på et tema som en jobber ut fra i stedet. Hun utdyper videre:

Elin: *«Utrolig mange temaer som er viktige å ta inn i skolen, også blir det så kunstig å putte de inn i fag, så da er det bedre å kunne kalle det «kropp og helse» eller et eller annet, så kan man ta utgangspunkt i det og fokusere på hva er det som inngår i det temaet og hva er naturlig å legge inn i det temaet uten å nødvendigvis tenke fag.»*

Caroline sier det samme om at noen temaer som de anser som viktige, eller overordnede temaer i læreplanen, er unaturlig å dele opp i enkeltfag.

#### **4.2.2 Opplevelsen av å arbeide tverrfaglig**

Alle lærerne har erfaringer med tverrfaglig arbeid. De har gjort seg mange positive erfaringer ved å arbeide tverrfaglig, men de identifiserer også utfordringer knyttet til det med tverrfaglighet. Det første som kommer opp når jeg spør om hvordan de synes det er å arbeide tverrfaglig, er at de er glad i å arbeide tverrfaglig og at de opplever det som en spennende og gøy måte å jobbe på. Dina påpeker at de er blitt enige i felleskap om å kjøre tverrfaglige temaer på hvert trinn. Andrea sier: *«Jeg liker det godt. De aller fleste av oss synes det er moro. Du får gått mer i dybden på ting, og jobbet tettere på en ting over tid, i stedet for stykkevis og delt.»*. Berit viser til gode og positive erfaring; så fremst ting går som planlagt. Dina opplever også tverrfaglig arbeid som interessant og moro, og opplever at det kan gi bedre arbeidsøkter:

Dina: *«Jeg synes det er veldig, både morsomt og interessant. Jeg liker den der, den måten å jobbe på, at du, det blir en mer helhet da, når du kan dra inn masse fag inn i et tema. Jeg tror, jeg synes det gir bedre arbeidsøkter også.»*

Caroline forteller det er ekstra spennende å arbeide tverrfaglig da elevene virker mer motiverte og sier de er mer sprudlende når de har tverrfaglige temaer. Dette tror hun kan være fordi elevene får mer frihet, både til hvordan de skal løse oppgavene og til hvilke metoder de

velger å benytte seg av. Dina hevder også at tverrfaglig arbeid appellerer til elevene med gruppearbeid og varierte vurderingssituasjoner. Berit tror elevene har stort utbytte av å se hvordan fagene henger sammen, men påpeker at det må være godt planlagt for å få de positive erfaringene. Andrea hevder også at elevene stort sett positive, men utdyper videre:

*Andrea: «Stort sett så er elevene positive, men de synes det er slitsomt, for det blir mye gruppe, det blir mye intenst, når vi jobber med temaer, og for de elevene som egentlig helst vil sitte alene å skrive sine små notater, så blir det litt utfordrende. Men sånn for det sosiale i klassen, så tenker jeg at, i og med at vi bruker så mye grupper da, så er det godt, ikke bare faglig, men også for den sosiale biten, de blir bedre kjent.»*

Caroline påpeker at hun opplever vurderingssituasjonen som vanskeligere og er ofte mer glad i prosessen i det tverrfaglige arbeidet enn resultatet av tverrfaglig arbeid:

*Caroline: «.. Av og til kan det være vanskeligere vurderingsmessig når det er tverrfaglig arbeid. Altså sånn der, at det blir.. Ofte fordi det er gruppebasert, og det er en litt annen måte å vurdere på. Ofte er prosessen kanskje bedre opplever jeg i tverrfaglige arbeid enn alltid resultatet nødvendigvis. Altså, jeg liker best prosessen da. Også er det ikke alltid kanskje jeg synes at resultatet samsvarer helt med prosessen.»*

Under SoMe-delen av prosjektet arbeidet vi blant annet med å være kritisk til det materialet som blir presentert for oss på sosiale medier. Carolines beskrivelse av dette kan underbygge hvordan hun opplever at prosessen ofte er bedre enn resultatet når det kommer til å arbeide tverrfaglig, da spesielt i et begrenset tidsrom.

*Caroline: «men jeg tror elevene har litt å gå på med det der med å dykke, selv om vi ønsket å snakke om det å dykke dypere, være mer kritisk ikke sant, så er det fortsatt på litt overflattisk nivå tenker jeg, så den biten kunne man jo jobbet mer med sånn seinere. For det er en utfordring, og virkelig gå inn i det der, de er ikke så mye vant til det. Tenke kritisk, det er utfordrende for ungdomsskoleelever. Mange.»*

I motsetning til hva Caroline uttrykker angående vurdering kan Andrea fortelle at hun opplever vurderingssituasjonen som mindre tidkrevende etter tverrfaglig arbeid enn til vanlig:

*Andrea: «Altså, vi bruker mer tid på samarbeid, men jeg tror vi bruker mindre tid på det som ofte oppleves som litt sånn meningsløst etterarbeid. At vi, ja, at det blir, vi sitter ikke så mye med rettebunker da, og det er nok en konsekvens av at vi velger å*

*jobbe på denne måten. For da får du på en måte, du får dekt flere fag per rettebunke, sku jeg til å si, slik at du ender opp med mindre i alt.»*

Elin forteller at det er «allright» at det skjer noe annet og at de har muligheten til å legge bort timeplanen. Hun påpeker dog at å arbeide tverrfaglig kan være krevende ved at det tar mye tid og det er mange lærere som skal inkluderes og være innom, som kan oppleves slitsomt. Hun spesifiserer likevel at hun er positiv til tverrfaglig undervisning, men at en ikke skal gjøre det bare for å gjøre det. Hun hevder videre at elevene synes det er gøy, spesielt det å arbeide i grupper som hun mener de ofte gjør når de arbeider tverrfaglig. Hun påstår videre at det er enklere for elevene å tenke utenfor gitte rammer når de ikke arbeider i et gitt fag:

*Elin: «...også får man kanskje opp en del tanker og sånn som ikke ville ha kommet hvis du hadde kalt det et fag, for det er veldig kjekt med de brainstormingene i forhold til et tema, sant, for da «hva tenker dere på når dere hører..» og da får man jo masse tanker som man kanskje ellers ikke ville fått, hvis man hadde satt det inn i en «fagboks».»*

Flere av informantene hevder at de får muligheten til å gå mer i dybden ved å jobbe tverrfaglig og med et tema. Andrea mener at tradisjonell undervisning kan oppleves stykkevis og delt, med mye korte økter og avbrekk. Hun hevder det oppleves som stressbetont å skulle skifte fokus så mange ganger i løpet av en dag. Elin beskriver en lignende oppfatning hvor hun forklarer at det kan være enklere for elevene å følge en rød tråd når de arbeider med temaer over tid: «i stedet for at det skjer forskjellige ting i masse forskjellige fag, så er det det vi holder på med som vi skal ha fokus på, det blir lettere å følge tankegangen kanskje.». Også Caroline nevner hastverket i den tradisjonelle skolehverdagen med mye oppbrudd, noe de slipper ved tverrfaglig arbeid.

### **4.2.3 Samarbeid og tillitt**

Samarbeid blir pekt på som en mulig utfordring når det kommer til tverrfaglig arbeid, men samtidig trukket fram som en forutsetning for at det skal fungere. Utfordringene knyttet til samarbeid virker ikke til å ligge i det kollegiale samarbeidet, men heller i den tiden og organiseringen som kreves for at et samarbeid skal flyte. Andrea beskriver det slik:

*Andrea: «Det er jo kanskje det med at vi må være så tett på kollegaene våre hele tida da, og av og til har vi litt for lite samarbeidstid, selv om vi i utgangspunktet, så har vi mye, for vi har hver dag, men det hender at vi tar en eftasøkt for å komme helt i mål med ting.»*



Selv om det kan være utfordrende å samarbeide tett, hevder samtlige at de samarbeider godt. Når det snakkes om samarbeid, siktes det både til samarbeid mellom kolleger på team og på trinnet, men også til ledelsen. Ledelsen blir av flere pekt på som en mulig faktor til at de opplever det naturlig å skulle arbeide tverrfaglig på skolen. Når jeg spør Berit hva som kan være utfordrende med tverrfaglig arbeid kontra det å arbeide «tradisjonelt» svarer hun:

*Berit: «Når du jobber bare individuelt så kan du jo tilpasse alt hva du vil, men.. Du er jo avhengig av å planlegge godt, og det synes jeg vi er veldig gode på. Vi jobber veldig tett i trinn og sitter sammen, vi har ikke hvert vårt kontor, vi er ikke privatpraktiserende, vi er veldig flinke til å jobbe sammen og vi har samme plattform. Vi bruker OneNote og alle skriver inn på samme planer og det er likt på alle klasser. Så jeg synes egentlig det funker, det er et godt samarbeid i bunn tenker jeg.»*

Her nevner Berit indirekte flere faktorer som kan være med på å gjøre samarbeid enklere. Berit trekker også fram at selv om de ikke alltid arbeider tverrfaglig, så samarbeider de alltid om alle ukeplaner, arbeidsplaner og halvårsplaner. Hun sier at for å ha oversikt er de avhengig av å samarbeide og planlegge. Når jeg spør om de gjør noe spesielt for å få samarbeidet til å fungere sier hun at det ikke er en mulighet å velge vekk samarbeid hos dem, og at de derfor blir litt tvunget.

*Berit: «Og at vi er praktisk inndelt sånn som vi er, at vi ikke sitter på våre egne rom. Alt slik skaper godt miljø for samarbeid og jeg tenker at vi skal få et godt samarbeid ut til elevene, så er vi det første leddet det bør skje i.»*

Caroline forteller blant annet dette om samarbeidet på teamet: «Vi drar veldig mye sammen synes jeg. Altså, det er veldig lett å få og ta timer, og folk er veldig velvillig til å bruke tid.». Videre hevder hun at det kunne vært en utfordring ved at en kan være redd for å miste tid og timer i sine fag, og sier hun kan kjenne på det selv en gang iblant, men at dette er noe som fungerer godt på teamet og de arbeider godt sammen.

Elin også skryter av sine kollegaer for et godt samarbeid: «Folk her på skolen er utrolig fleksible og velvillig.». Ledelsen roses for å vise tillitt til de ansatte, der de får prøve og feile, og at dette er noe som blir sett på som positivt. På spørsmål om hva de har gjort for at det tverrfaglige arbeidet og samarbeidet fungerer så godt, er det få konkrete eksempler. De trekker likevel fram positiviteten i teamet, blant kollegaene og i ledelsen som faktorer de tror påvirker dette:

Elin: *«Det vet jeg ikke helt, egentlig. Vi er positive, vi er løsningsorientert, men hvorfor det har blitt sånn? Jeg tror vi har en ledelse som stoler på oss og som gjør at det er greit å være her. Man vet at hvis man trenger ett eller annet så får man det, og det er det lettere å gi noe tilbake også. Det er kjekt å være her, masse kjekke kollegaer, det er koselig å komme på jobb, vi trives sammen, men hva vi har gjort for å få til det, det vet jeg ikke helt altså.»*

Dina har en lignende beskrivelse av hva hun tenker kan ligge bak et godt samarbeid rundt det tverrfaglige arbeidet:

Dina: *«Altså, jeg vet ikke om vi har gjort noe spesielt, det er klart at vi har jo en ledelse som har vært veldig positive til det, og som har vært med og dratt den, altså den måten å jobbe på da. Sagt noe om at, sånn det skal det være, det skal være tverrfaglig jobbing med de og de temaene (...) Vi er gode på å jobbe sammen på det bruket her føler jeg. Gode på å dele og på å hjelpe hverandre. Også er det rom for å prøve og feile her, der er vi heldige, har en ledelse som sier «kjør på», så det er kjempe bra. Det gjør at folk i større grad tør å prøve litt utradisjonelle ting.»*

Informantene uttrykker at samarbeidet i tverrfaglig arbeid faller ganske naturlig for dem, og at det er innarbeidet over tid. Andrea uttrykker at de fleste har sett fordelene av dette hele veien, og at det ikke har vært vanskelig å få folk med på å arbeide tverrfaglig. De må ikke anstrenge seg nevneverdig for å klare å planlegge og samarbeide for å få det tverrfaglige arbeidet til å gå godt. Et samarbeid er for dem en forutsetning for at et tverrfaglig prosjekt skal fungere.

#### **4.2.4 Organisering og planlegging**

I tillegg til samarbeid, ser flere på organisering som en utfordring når det kommer til tverrfaglig undervisning, der spesielt tid og rom blir trukket fram som faktorer som kan være ekstra krevende. Det at de samarbeider godt er en forutsetning for at organisering og planlegging skal fungere. Elin beskriver dette forholdet på følgende måte: *«Folk her på skolen er jo utrolig fleksible og velvillig, det er plassen som er vår store utfordring, rom og plass. Det er vår utfordring.»* Elin utdyper videre hva hun tenker om planlegging og organisering i forbindelse med tverrfaglig arbeid:

Elin: *«Det er jo det her med romsituasjon for eksempel. Tverrfaglig arbeid krever jo kanskje litt mer plass, når man ønsker kanskje at de skal jobbe i grupper, vi jobber ikke så mye tverrfaglig individuelt, det kunne man kanskje gjort, men det har ikke vi gjort. Så da krever det jo mere plass også krever det mye planlegging for at det skal*

*gå smidig, også tenker jeg på det her med det jeg sa litt i stad, med at det enkleste for å drive prosjektet er jo at det er en eller to som er i en klasse som driver det, det er litt sånn krevende å overføre til andre faglærere som er inne og har klassen to timer i uka, så det er egentlig organiseringen som er mest krevende tenker jeg da.»*

Dina peker på planlegging og det å få dekket kompetansemålene som den største utfordringen. Hun mener likevel at dette ikke er så vanskelig så lenge de er bevisste problemstillingen, og hun trekker fram baklengs planlegging som har fungert godt som en løsning for henne; «*Men jeg tenker at det er ikke vanskelig fordi, altså kompetansemål og sånt er såpass vide nå at det er enkelt å dra det inn da, man må bare være litt bevisst på det, drive litt sånn baklengs planlegging.*». Hun hevder også at det er enklere å kunne dra inn annen type teori og info, og på den måten ha muligheten til å gå litt bort fra kapitlene i pensumbøkene.

I likhet med Dina snakker Caroline om kompetansemål og hvordan dette kan tilpasses i tverrfaglig undervisning.

*Caroline: «For en stund tilbake så prøvde vi hele tiden å tilpasse målene, eller omtrent sidene i boka, til prosjektarbeidet eller det tverrfaglige arbeidet. Nå er vi ikke så opptatt av det, vi tenker at selve oppgaven i det tverrfaglige arbeidet er nok, du trenger ikke tilpasse det etter boka liksom. Dekker jo kompetansemålene. Så vi har prøvd å fristille oss fra boka. Det har vært litt skummelt tidligere, du føler liksom at du må gjennom pensumboka, ikke sant?»*

Skolen har praksis med å ikke gi tallkarakterer, annet enn ved hel- og halvårsvurderinger. Flere informanter viser til at dette gjør det enklere å kunne fristille seg fra pensumbøkene, da vurderingssituasjonen blir annerledes. Prestasjonspresset for både elever og lærere blir ifølge informantene mindre, da de ikke trenger å vurdere opp mot hvert enkelt delmål som de tidligere har satt. Som nevnt under «opplevelsen av å arbeide tverrfaglig» uttrykker Andrea at de må bruke mer tid på samarbeid, men igjen mindre tid på det hun mener er «meningsløst etterarbeid». Her peker hun blant annet til vurderingssituasjonen som oppstår i etterkant.

En annen utfordring informantene knyttet til det organisatoriske i tverrfaglig arbeid er det å effektivisere arbeidet. Faren er ofte at planleggingen er for dårlig, og elevene får enten for mye eller for lite tid, eller at oppgavene er for dårlig. Berit forklarer det slik:

Berit: «Altså utfordringen med prosjektarbeid i ungdomsskolen er jo å få det effektivt og effektivisere det nok og at det blir gjort det som skal bli gjort (...) Det er en utfordring å tilpasse tid, altså at du ikke har for mye tid og ikke for lite tid, altså det er jo slike erfaringer man gjør seg gjennom årene (...) Utfordringen er å få det spesifikt nok for de, slik at de skjønner hva de skal gjøre, at oppgavene er rike nok, at de har nok, at de får produsert nok stoff, og at de har nok tid. For et prosjekt kan bli dårlig om du bommer på sånt.»

På denne måten vil organisering og planlegging av selve undervisningsopplegget være viktig for å få et godt utbytte av tverrfaglig undervisning ifølge informantene. Elin legger blant annet vekt på lange nok arbeidsøkter for at det ikke skal bli så oppdelt. I snakk om undervisningsoppleggene i prosjektet. Videre utdyper hun at det er viktig at en ikke glemmer fagene og deres kompetansemål underveis, slik at du ikke går ut av et tverrfaglig prosjekt og tror du er ferdig med alt som har med for eksempel «kropp og helse» å gjøre:

Elin: «Man må jo være flink å legge inn det man kanskje også ellers ville tatt i naturfagen da, med det her, hvis man skal snakke om kropp i naturfag som kanskje er mer den der fysiske kroppen, men at det også kommer med da, at man ikke jobber med kropp og helse også er det Instagrambilder og serier på TV-en og det er hvordan jeg føler meg at det blir mer sånn tanker, følelser, syns, mener, tror, tenke, men at fakta også kommer med, og det kanskje kan bli borte (...) At det ikke blir sånn «gjort det» og så har man ikke vært innom de her fakta-tingene som man kanskje ville vært innom hvis man ikke hadde jobba tverrfaglig, kanskje.»

Som vist over er informantene mine positive til tverrfaglig undervisning. De har mange gode erfaringer med å arbeide tverrfaglig. Dette begrunner de med at de synes det er moro, de mener elevene blir mer motiverte og de mener det ligger mer til rette for dybdelæring. Mye av grunnen til at de har positive erfaringer viser seg å ligge i samarbeidet mellom de ansatte, og samarbeidet mellom de ansatte og ledelsen. Informantene anerkjenner utfordringer som kan komme med å arbeide tverrfaglig, som organisering og planlegging, men dette er ikke noe som gjør at de er mindre positive til tverrfaglig arbeid generelt.

## 5 Diskusjon

«Folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema som utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet har bestemt skal inn i skolen. Lærerne er nødt til å forholde seg til dette, og undervise deretter. På denne måten er det samfunnet som bestemmer og kontrollerer hva elevene skal verdsette og lære. Det er viktig å anerkjenne at de strukturene og diskursene som eksisterer i samfunnet er konstruerte, noe som medfører at de er dynamiske og foranderlige. Vi er nødt til å anerkjenne maktrelasjonene i samfunnet og hvordan disse produserer diskurser og bestemmer hvordan vi opplever mening innenfor disse. Hvorvidt dette oppleves som negativt eller positivt av individet er ikke sentralt, men det er viktig å være klar over innflytelsen disse styringselementene har over oss. I et diskursivt perspektiv vil det nye tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring» helt klart være bestemt av diskurser, kunnskaper og maktrelasjoner som er gjeldene i samfunnet i dag. Å lære å f.eks. verdsette et fysisk aktivt liv, innebærer at det er noe som anser det som verdifullt at elever lever fysisk aktive liv, og det vil være sannsynlig at emnet er et produkt av biomakt. Samfunnet vil ha nytte av at framtidige samfunnsborgere er friske, sunne og sterke av flere årsaker. Deriblant er det mindre sannsynlighet for lange og dyre sykdomsforløp, de fremtidige borgerne vil ha høyere sannsynlighet for å kunne arbeide fram til pensjonsalder og de vil også ha høyere sannsynlighet til å kunne reprodusere seg. For samfunnet vil dette være svært gunstig.

Lærere er forpliktet til å undervise i henhold til «folkehelse og livsmestring» som overordnet tema. I læreplanen er det kort beskrevet og gitt eksempler på hva dette kan innebære, men det er likevel mye rom for tolkning. Mong og Standal (2019) viser gjennom sin litteraturreview at ulike tilnærminger til helse fører til ulike tilnærming til undervisning av helse. Det er derfor rimelig å anta at lærernes forståelse av kropp og helse vil være av betydning for hvordan «folkehelse og livsmestring» blir formidlet i skolen.

For å beskrive hvordan de oppfatter kropp og helse, er den umiddelbare responsen hos flere av informantene at de er opptatt av kosthold, trening, nok søvn og at kroppen er sunn, frisk og funksjonell. Et slikt perspektiv på helse speiler helsismen og det biomedisinske perspektivet hvor helse blir definert ut fra fravær av sykdom (Mong, 2019). Trening, nok søvn og sunn mat vil bidra positivt til helse siden dette er sykdomsforebyggende. Dette er en normativ forståelse av helse, og det kan være en grunn til at dette er begreper som er de umiddelbare reaksjonene. Berit supplerer «rett mat» med å uttrykke at det er viktig for henne å ha et avslappa, sunt forhold til kroppen sin. Dette tyder på opplevelse av egen helse også er noe hun vektlegger,

og med det beveger hun seg vekk fra et biomedisinsk perspektiv av helse. Hvordan individer opplever egen helse er noe det salutogene perspektivet på helse er opptatt av (Mong & Standal, 2019).

Etter å ha tenkt seg litt om, og fått noen oppfølgingsspørsmål er det mange av de andre informantene som også utvider sitt perspektiv på helse, og i løpet av intervjuene er de fleste informantene innom begrepene fysisk, psykisk og sosial. De uttrykker at alle tre er viktig for helsa. Dette er i tråd med definisjonen til verdens helseorganisasjon (FN-sambandet, 2017). Selv om de ikke nevner fullstendig velvære på alle områder, anerkjenner de tredelingen som blir gjort her, og de mener alle er viktige for å ha det de kaller god helse. Selv om informantene utvidet sitt perspektiv på helse underveis, ser vi at den normative helseforståelsen vil ligge i bunn.

Grogan (2017) påpeker hvordan syn på kropp blir kommunisert gjennom familie, venner og media. Informantene uttrykker bekymring for hva elever blir eksponert for, særlig i sosiale medier. De er bekymret for fremstillinger av kropp på sosiale medier, der det blir overdrevent fokus på «den rette kroppen». Ingen av informantene utdyper hva de legger i «den rette kroppen», men jeg opplever det som underkommunisert at de snakker om slanke og muskuløse kropper. Lærerne er ikke kun bekymret for hvordan kroppene i sosiale medier blir fremstilt, men de er også bekymret over mengden bilder og videoer de blir eksponert for. Jo større overvekt det er av bilder av den «rette kroppen», jo mer «normalt» vil det bli. Normalitet er et viktig styringsverktøy, og den skaper grupperinger av de som blir e bilde på normen og de som faller utenfor (Eliassen, 2016). Helsismens moralske aspekt baserer seg også på normen (Kirk & Colquhoun, 1989). Faren her vil være at elevene kan utvikle personlig skam rundt egen kropp hvis kroppen deres er ulik «den rette kroppen» som florerer i sosiale medier. Informantene mener de det er viktig å snakke om sosiale medier med elevene for å lære de å ha et kritisk blikk for det de blir eksponert for.

I følge Fitzgerald (1994) eksisterer det sosialt akseptable og sosialt uakseptable måter å leve på. Hvis vi sammenlikner dette med helsismen, så kan en tenke seg at det som faller innenfor normen vil være det sosialt akseptable, mens det som er utenfor normen er det sosialt uakseptable. Informantene ønsker at elevene skal ha de bra med seg selv, ha helse og være fornøyde og friske. De uttrykker bekymring for de elevene som sitter for mye inne, spiller for mye dataspill, sover for lite eller bare spiser boller som de kjøper på butikken. Bak disse utsagnene kan vi kjenne igjen helsismens moralske pekefinger, der disse barna ikke følger

normen. Om elevene opplever personlig skam er ikke sikkert. Det vil komme an på hvilke diskurser elevene befinner seg i, og hvilke diskurser som er mest tungtveiende.

Fogarty (1991) presenterer en modell med ti modeller av tverrfaglig arbeid, og viser med dette at det er flere måter en kan arbeide tverrfaglig på. Samtidig viser den at tverrfaglig arbeid ikke har en presis definisjon, noe som betyr at lærere ikke nødvendigvis bærer på den samme forståelse av tverrfaglig arbeid. Mine informanter enes om at tverrfaglig arbeid innebærer at flere fag må være representert i enten planleggingsprosessen eller arbeidsprosessen. De fleste av informantene snakker om hvordan en kan arbeide med et overordnet tema som favner flere av de tradisjonelle skolefagene. Dette er i tråd med Koritzinsky (2002) syn på «flerfaglig temaopplegg» og Fogarty (1991) beskrivelse av «the webbed model». Elin påstår at det er mange temaer som er viktig å ta inn i skolen, men som bli kunstige å putte inn i ett fag. Hun mener at det i noen tilfeller er mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i temaet, hva som inngår i det, og legge vekk det å tenke fag. Selv om informantene mine har flere liknende beskrivelser av tverrfaglighet, finner jeg også variasjoner i deres tanker angående hva tverrfaglig arbeid er, eller kan være.

Andrea presiserer at en ikke nødvendigvis må inkludere alle fag for å kalle det tverrfaglig arbeid, og sier at noen ganger vil enkelte fag bli utelatt fra temaarbeid. Dette er ofte fag som hun sier er vanskeligere å integrere enn andre. Disse fagene «skjermes» slik at de følger vanlig timeplan under temaarbeidet. Dina underbygger Andreas påstander når hun snakker om hvordan kroppsøvingsfaget gjerne har blitt «skånet» i tidligere tverrfaglig arbeid. Det at alle fag må være inkludert i temaarbeid er ikke et poeng hos verken Koritzinsky eller Fogarty. Likevel er det tydelig at lærerne er veldig klar over at enkelte fag til stadighet blir utelatt når de tidligere har arbeidet tverrfaglig. Dina beskriver et samarbeid mellom fagene norsk og samfunnsfag, men er usikker på om hun ønsker å kalle det tverrfaglig ettersom dette kun er to fag. Hvis vi bruker modellene til Fogarty (1991), kan en plassere et slikt samarbeid i «the shared model». Det at Dina ikke ser på dette som tverrfaglig kan være et tegn på hvordan det ikke er eksplisitt hva tverrfaglig arbeid er eller kan være, noe Czerniak (2007) definerer som en av de fundamentale utfordringene ved tverrfaglig undervisning. Berit beskriver en måte lærerne på skolen arbeider tverrfaglig i planleggingsprosessen på. Lærerne legger kapitler fagene har til felles på omtrent samme tid, slik at de har mulighet til å spille på hverandre. Denne måten å arbeide tverrfaglig på kan knyttes til Fogartys (1991) «the nested model» eller «the sequenced model».

Tverrfaglig undervisning kan føre til en mer helhetlig, eller holistisk forståelse (Czerniak, 2007; Hayes, 2010; Sjøberg, 2001). Dette er noe mine informanter trekker frem som en mulighet tverrfaglig arbeid gir de. Lærerne mener at måten de har tid til å arbeide med et og samme tema over en lengre periode gir elevene mulighet til å se en sammenheng mellom fagene som gjennom tradisjonell undervisning er vanskelig å få til. De mener også at det å arbeide intenst med et tema for en periode legger til rette for mer dybdelæring hos elevene.

Informantene trekker frem flere positive opplevelser ved det å arbeide tverrfaglig. Caroline og Elin påstår at elevene blir mer motiverte, og de tror det er fordi elevene får mer frihet til å velge hvordan de ønsker å arbeide. Samtlige informanter forteller om sosiale fordeler som gruppearbeid medfører, der elevene får øvd seg i ulike sosiale ferdigheter. Dette er interessant da Fogart (1991) beskriver modellen «the threaded model» som en modell med fokus på metakognitive ferdigheter – blant annet de sosiale ferdighetene. Ut fra det lærerne forteller, opplever jeg at de tenker de sosiale ferdighetene er en følge av det å arbeide tverrfaglig, heller enn noe de har fokus på at de skal arbeide tverrfaglig med. Dette er mer i tråd med hvordan Hayes (2010) skriver at tverrfaglig arbeid kan være med på å utvikle sosiale, emosjonelle og praktiske ferdigheter.

For å få tverrfaglig undervisning til å fungere, vil samarbeid mellom de involverte lærerne være vesentlig (Engelsen, 2005). Dette er en potensiell utfordring ved det tverrfaglige arbeidet. Utfordringer kan ligge i det rent praktiske og organisatoriske rundt samarbeidet, men det kan også eksistere faglige motsetninger som kan skape spenninger (Engelsen, 2005; Hayes, 2010). Mine informanter forteller at samarbeid kunne vært en utfordring, men at de på deres skole har gode rutiner for samarbeid. De hevder også at de har bred erfaring om tverrfaglig temaarbeid fra tidligere, noe som gjør de godt rustet. Om informantene ikke hadde hatt denne erfaringen fra tidligere, kunne det vært rimelig å anta at holdningene deres til samarbeid ville vært noe annerledes. Dette ville sannsynligvis resultert i andre opplevelser rundt det å arbeide tverrfaglig.

Utfordringene informantene fokuserer mest på er planlegging og organisering. Dette er to av de største utfordringene som også Hayes (2010) viser til. Informantene påpeker hvor viktig god planlegging er for at det tverrfaglige arbeidet skal gå smidig. Planlegging trekker de fram som særlig viktig for å passe på å nå kompetansemålene, noe de opplever som utfordrende. Tidligere har de prøvd å få inn læringsmål og kapitler fra lærebøker til å passe inn i et tverrfaglig prosjekt, men de uttrykker at dette er noe de prøver å gå bort i fra. Undervisning i skolen, tradisjonell eller tverrfaglig, vil være underlagt læreplanen. For å kunne legitimere



tverrfaglig undervisning, vil det være vesentlig å kunne arbeide mot kompetansemål, eventuelt mål i den generelle delen av læreplanen. Dersom det er slik at informantene mener at tverrfaglig fører til dybdelæring hos elevene, kan det nesten ses på som et paradoks at de likevel synes at det er utfordrende å nå kompetansemålene. Hvilken dybdelæring er det i så fall de sikter til?

Selv om jeg ser variasjoner i hva informantene legger i tverrfaglig arbeid og hvordan de opplever det, er det tydelig at det å arbeide med et overordnet tema er hva de forbinder mest med tverrfaglighet. Jeg oppfatter at det er temaarbeid de har i tankene når de beskriver sine opplevelser ved tverrfaglig arbeid. Oppheving av normal timeplan og prosjektarbeid blir blant annet oppgitt som eksempler. Denne måten å arbeide tverrfaglig på, har også ført til at gruppearbeid er den metoden de har benyttet seg mest av. Når informantene beskriver fordeler og utfordringer i forbindelse med tverrfaglig arbeid virker det som at de tar utgangspunkt i fordeler og utfordringer ved gruppearbeid. Elin forteller at elevene ikke arbeider tverrfaglig individuelt, men påpeker at dette er noe de kanskje kunne gjort, uten å utdype dette videre. En kan derfor spørre hvorvidt tverrfaglig arbeid kan vike fra gruppearbeid? Hvilke muligheter ligger det i å kunne ha tverrfaglig undervisning uten gruppearbeid? Om målet er å forholde seg til Fogarty (1991) sine to siste modeller «the threaded model» og «the integrated model», kan individuelt tverrfaglig arbeid komme til kort, ettersom det er vanskelig å f.eks. utvikle sosiale ferdigheter eller utfordre holdninger uten innspill fra andre. Likevel kan en tenke seg at tverrfaglig arbeid kategorisert ut fra de første modellene til Fogarty (1991), kunne latt seg gjennomføre uten å organisere det i gruppearbeid.

Ettersom mine informanter antyder at kroppsøvingfaget i tidligere tverrfaglig arbeid har blitt systematisk ekskludert, kan en lure på om dette er noe som går igjen på skoler? Om så er tilfelle, vil innføringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» kunne skape naturlige forhold for å inkludere kroppsøving i fremtidig tverrfaglig arbeid. Dette vil igjen avhenge av hvordan hver enkelt skole velger å implementere og undervise i de tverrfaglige temaene. I de nye læreplanene er det lagt med en beskrivelse av hvordan hvert enkelt fag skal bidra til å undervise i det tverrfaglige temaet. Et slik tiltak gjør det oversiktlig å finne fram til hva hvert enkelt fag kan bidra med for å belyse det tverrfaglige temaet. Likevel vil en slik beskrivelse også kunne gjøre det enklere å arbeide isolert i faget med de tverrfaglige temaene. Dette tror jeg ikke var hensikten med de nye tverrfaglige temaene da litt av bakgrunnen var at tverrfaglig arbeid kan egne seg for å utvikle kompetanser for det 21. århundre – deriblant

kommunikasjon, samhandling og samarbeid (NOU 2015:8, 2015). Dette er kompetanser som best blir belyst på tvers av faggrensene.

I det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» står det at det skal fremmes god psykisk og fysisk helse. Informantene er utelukkende positive til at det rettes fokus mot både fysisk og psykisk helse. Caroline uttrykker at det er viktig at det er flere enn bare kroppsøvingslæreren som må formidle kropp. Likevel blir det uttrykt noen bekymringer rundt selve gjennomføringen. Berit forteller at hun synes det er enklere å undervise i fysisk helse enn i psykisk helse. Hun uttrykker at psykisk helse innebærer veldig mye, og at det er vanskelig å snakke om og fremme, god psykisk helse, ettersom det berører så mange områder. Mong (2019) fant i sin studie lignende resultater da hun undersøkte hvordan kroppsøvingslærere forstår og underviser i helse. Uten retningslinjer kan det kjennes både utrygt og vanskelig å undervise i et slikt tema. Spesielt kan dette gjelde lærere som ikke har formell kompetanse i kroppsøving eller andre helsefag. I en artikkel fra 2005 skriver Engelsen (2005) om hvordan læreplaner og undervisning stadig blir mer og mer tverrfaglig orientert, men at fagdidaktikken fremdeles har fokus på undervisning i enkeltfagene, og etterlyser utvikling av «tverriddaktikk». Tidligere har jeg skrevet om hvordan hvert enkelt fag har fått en beskrivelse av hvordan de kan bidra for å belyse de tverrfaglige temaene. Dette kan, som diskutert over, være et nyttig verktøy. Det som ikke kommer med de tverrfaglige temaene er rammer for den tverrfaglige undervisningen. Her står hver enkelt skole fritt til å tolke hva tverrfaglig undervisning innebærer. Som diskutert over, varierer forståelsen av tverrfaglig arbeid noe. Mine informanter er lærere fra samme skole som har arbeidet sammen i mange år, og har flere tverrfaglige prosjekter bak seg. Det er rimelig å anta at denne variasjonen er større mellom skolene.

Folkehelse og livsmestring må undervises med riktig fokus. Informantene uttrykker at spesielt psykisk helse er en utfordrende bit å ta tak, selv om den er viktig. Flere av mine informanter er raskt ute med et normativt perspektiv på helse, der de brukte begrepene riktig mat, søvn, og fysisk aktivitet. En må passe på at «Folkehelse og livsmestring» ikke blir et tverrfaglig tema som ingen tør å ta tak eller et tverrfaglig tema som forsvinner ned i kroppsøvingens fysiske aktivitet.

## 6 Avslutning

Problemstillingen min var: *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærere i ungdomskolen i tverrfaglig undervisning om kropp og helse?*

Ut fra mine analyser finner jeg at informantene er nesten utelukkende positiv til tverrfaglig undervisning. Hva de legger i tverrfaglig undervisning varierer noe, men det er tydelig at deres tidligere erfaringer med tverrfaglig undervisning er knyttet til tema- og prosjektarbeid. Informantene anerkjenner utfordringene som ligger i tverrfaglig undervisning, men det er ikke noe som påvirker deres positive opplevelse av det å arbeide tverrfaglig. Erfaringer og innarbeidede planleggingsprosesser gjør at utfordringene er overkommelige og noe de ikke ser på som et hinder i å arbeide på denne måten.

Informantene har ikke én klar kroppsforståelse eller ett perspektiv på helse. De beveger seg mellom alle tre presenterte perspektivene i denne oppgaven. Helsisme er likevel et normativt perspektiv på helse som en kunne finne igjen oftere enn andre.

«Folkehelse og livsmestring» er ifølge mine informanter et viktig tema som kommer inn i skolen. Informantene er opptatt av elevenes helse, og uttrykker bekymring for de elevene som sover for lite, sitter for mye i ro eller unngår måltider. De er bekymret for hvordan elevene blir påvirket av det de eksponeres for i sosiale medier. Det vil være viktig at det nye tverrfaglige temaet blir kommunisert på en god måte. En av informantene trekker fram viktigheten av at det er flere enn bare kroppsøvlingslæreren som formidler kropp og helse.

Informantene uttrykker bekymring for undervisning i psykisk helse. Dette emnet oppleves som stort, tøft og vanskelig, og informantene kjenner på en mangel på kompetanse til å undervise i dette. Her kan det gjøres mer forskning på hvordan en best mulig kan undervise i psykisk helse for ungdom.

Om noen år vil det være spennende om noen undersøker hvordan ulike skoler har valgt å implementere det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Jeg er spent på hvordan vi lærere til neste år skal tilpasse oss og ta i bruk dette.

# Kilder

- Augestad, P. (2003a). Architecture and the education of the body: The gymnasium in Norwegian physical training, 1889-1930. *The International Journal of the History of Sport*, 20(3), 58-76. doi: 10.1080/09523360412331305783
- Augestad, P. (2003b). *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag, Bø.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Cole, C. L., Giardina, M. D. & Andrews, D. L. (2004). Michel Foucault: Studies of Power and Sport. I R. Giulianotti (Red.), *Sport and Modern Social Theorists* (s. 207-223). New York: Palgrave.
- Czerniak, C. M. (2007). Interdisciplinary Science Teaching. I S. K. Abell & N. G. Lederman (Red.), *Handbook of Research on Science Education* (s. 537-559). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram - Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (1 utg., s. 81-106). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engelsen, B. U. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 89-99.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Vol. 15). Oslo: Universitetsforl.
- Fitzgerald, F. T. (1994). The Tyranny of Health. *The New England Journal of Medicine*, 331(3), 196-198. doi: 10.1056/NEJM199407213310312
- FN-sambandet. (2017). Verdens helseorganisasjon (WHO).
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3 utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Grogan, S. (2017). *Body image : understanding body dissatisfaction in men, women and children* (Third edition. utg.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hayes, D. (2010). The Seductive Charms of a Cross-Curricular Approach. *Education 3-13*, 38(4), 381-313, 2010, Vol.2038(2014), p.2381-2387. doi: 10.1080/03004270903519238
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden: Innføring i generell didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21 st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. doi: 10.1080/21532974.2013.10784716
- Kirk, D. (2001). Schooling Bodies through Physical Education: Insights from Social Epistemology and Curriculum History. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 475-487. doi: 10.1023/A:1012226215110
- Kirk, D. & Colquhoun, D. (1989). Healthism and Physical Education. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 417-434. doi: 10.1080/0142569890100403
- Koritzinsky, T. (2002). *Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Markula, P. & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise : power, knowledge and transforming the self*.
- Mathiesen, T. (1994). Forord. I M. Foucault (Red.), *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (2 utg., s. VII-XIX). Oslo: Gyldendal.
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1463/3707>.
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education - a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518. doi: 10.1080/17408989.2019.1631270
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- NRK. (2018, 19. september). Folkeopplysningen 4 - TRENING. [Faktaserie]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/folkeopplysningen/2018/KMTE50002318/avspiller>
- Sjøberg, S. (2001). Innledning: Skole, kunnskap og fag. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebattikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s. 11-48). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjentes møte med norsk idrett* (Avhandling til doktor pilot-graden). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Styron, J. R. A. (2013). Interdisciplinary Education: A Reflection of the Real World. *Journal of Systemics*, 11(9), 47-52.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet 01.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er nytt i kroppsøving? Hentet 10.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i kroppsøving. Hentet 10.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372. doi: 10.1080/13573320802444960

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

Innledningsvis vil jeg påpeke følgende

- Anonymitet
  - o Jeg tar opp på en lydopptaker. Lydfilene skal jeg ha på en kryptert minnepenn. Alt slettes når oppgaven er ferdig.
- Du kan avbryte eller pause intervjuet når som helst, og hvis det er spørsmål du ikke vil svare på går vi bare videre
- Jeg kommer til å notere underveis slik at jeg får med meg mest mulig.
- Ingen svar er feil eller riktige. Alle svar er gode svar
- Kritiske innspill tas imot med åpne armer! Vi har ingen fasit. Vi tester ut en måte å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på, og vil veldig gjerne videreutvikle dette. Ikke vær redd for å si hva du mener.

### **Innledende spørsmål:**

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

- Fagbakgrunn?
- Hvilke fag har du undervist i?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvilken stillingsbetegnelse har du?

### **Lærernes erfaringer med tverrfaglig arbeid**

Hva forbinder du med begrepet tverrfaglighet?

- Hva må være til stedet for at du skal definere noe som tverrfaglig?
- Hva vil det si for deg å arbeide tverrfaglig?

Hvilke tidligere erfaringer har du med tverrfaglig arbeid?

- Hvordan var dette lagt opp?

- Hvordan fungerte det?
- Møtte dere på utfordringer underveis? Hvilke?
- Hvilke positive erfaringer tok du med deg videre?

Hvordan opplever du at det er å arbeide tverrfaglig her på skolen?

- Hvordan er «stemningen» blant de andre lærerne? Blant elevene?
- Er det lagt til rette for tverrfaglig arbeid på skolen?
- På hvordan måte er det lagt til rette? Eventuelt, på hvordan måte er det ikke det?

## **Lærernes erfaringer med undervisning i kropp og helse**

Hva forbinder du med begrepet kropp?

Hva legger du i helsebegrepet?

- Hva betyr helse for deg?
- I den det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» står det at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse.
  - o Hva tenker du om dette?
  - o Skiller du mellom psykisk og fysisk helse? På hvilke måte?
  - o Ser du sammenheng mellom fysisk og psykisk helse? Hvilke?

Hvilken sammenheng ser du mellom kropp og helse?

- Kropp og fysisk helse?
- Kropp og psykisk helse?
- Kropp og selvbilde?
  - o Selvbilde i forhold til hvordan kroppen ser ut? Selvbilde i forhold til hva kroppen presterer?

Hvilke undervisningserfaringer har du om kropp og helse?

Hvilken rolle tenker du at kroppen spiller i læringssituasjoner?

Hvilket fokus opplever du at skolen har på kropp og helse?

## **Tverrfaglig arbeid om kropp og helse**

Hvilke bidrag opplevde du at du kunne komme med i det tverrfaglige arbeidet med tanke på din faglige bakgrunn?

Hvilke fordeler opplevde du ved å arbeide tverrfaglig med temaet kropp og helse?

- Sammenlignet med tradisjonell undervisning, kommer det fram andre aspekter av kropp og helse? Hvilke?

Hvilke ulemper opplevde du ved å arbeide tverrfaglig med temaet kropp og helse?

- Sammenlignet med tradisjonell undervisning, er det noe som blir vanskeligere å få fram i undervisning om kropp og helse? Hva?

## **Avsluttende spørsmål**

Er det noe i intervjuet du ønsker å utdype?

Er det andre ting du sitter inne med som vi ikke har fått snakket om i intervjuet?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Folkehelse og livsmestring*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle pedagogiske metoder for det nye tverrfaglige emnet i læreplanen, *folkehelse og livsmestring*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet er å utvikle undervisningsmetoder som er tverrfaglige og som skal utvikle elevenes kompetanse i det nye tverrfaglige emnet *folkehelse og livsmestring*. Vi er særlig opptatt av elevenes læring om kropp og helse. Problemstillingene vi skal undersøke er: Hvordan kan lærere på ungdomsskolen drive tverrfaglig undervisning om kropp og helse? Hvilke erfaringer har lærere og elever med undervisning og læring om kropp og helse?

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

Professor Øyvind Førland Standal ved institutt for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet — storbyuniversitet er prosjektleder. I prosjektgruppen vil det også være 2 masterstudenter og 1 doktorgradskandidat. Sistnevnte er fra Norges idrettshøgskole

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

Etter at undertegnede holdt foredrag om *folkehelse og mestring* ved [REDACTED] i april, var rektor interessert i å inngå et samarbeid om dette prosjektet. Sammen med rektor har vi komme frem til at ditt klassetrinn er mest passende for å gjennomføre dette prosjektet.

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

Prosjektet blir gjennomført som aksjonsforskning. Det vil si at vi vil ta utgangspunkt i den undervisning skolen allerede driver om kropp og helse, og utvikle undervisningsmetodene gjennom et tett samarbeid mellom forskere og lærere.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil delta på noen gruppesamtaler, at noen fra forskningsgruppen vil observere undervisningen din og at vi vil be deg om å føre en enkel loggbok. Vi vil bidra med å være hjelpelærere i enkelte timer (dersom du ønsker det).

Elevene vil også bli observert og noen vil bli bedt om å delta på intervju. Vi ber om foreldrenes tillatelse til dette.

#### **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. Dette vil heller ikke få noen konsekvenser for ditt forhold til arbeidsplassen

### **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. Alt datamateriale blir aidentifisert ved at navnet ditt blir byttet ut med en kode. Vi vil også krypterte materialet når det blir lagret og det er bare prosjektgruppen som har tilgang til datamaterialet.

Ved publisering vil det ikke være mulig for utenforstående å kjenne igjen deltakerne i studien.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2019. Alle personopplysninger og lydopptak vil 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.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet — storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Professor Øyvind Førland Standal, e-post: [oyfost@oslomet.no](mailto:oyfost@oslomet.no), telefon: 416 54 936
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Øyvind Førland Standal

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i aksjonsforskningsstudien (dette inkluderer samtaler og deltagende observasjon)
- å delta i intervju – *hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



OsloMet – Storbyuniversitetet  
Att: Øyvind F. Standal  
oyfost@oslomet.no

Vår dato: 14.08.2018

Vår ref: 61411/BGH/LR

Deres dato:

Deres ref:

## VURDERING AV BEHANDLING AV ALMINNELIGE PERSONOPPLYSNINGER «I FOLKEHELSE OG LIVSMEISTRING: KROPPSØVING I TVERRFAGLEG SAMARBEID OM UNGDOM, KROPP OG HELSE I SKULEN»

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS viser til meldeskjema innsendt 02.07.2018. Meldingen gjelder behandling av direkte og indirekte personopplysninger til forskningsformål.

Etter avtale med den behandlingsansvarlige, OsloMet – Storbyuniversitetet, har NSD foretatt en vurdering av om den planlagte behandlingen er i samsvar med personvernlovgivningen.

### Resultat av NSDs vurdering:

NSD vurderer at det vil bli behandlet alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2019.

NSDs vurdering er at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, og at lovlig grunnlag for behandlingen er samtykke.

Vår vurdering forutsetter at prosjektansvarlig behandler personopplysninger i tråd med:

- opplysninger gitt i meldeskjema og øvrig dokumentasjon
- dialog med NSD, og vår vurdering (se under)
- OsloMet - Storbyuniversitetet sine retningslinjer for datasikkerhet, herunder regler om hvilke tekniske hjelpemidler det er tillatt å bruke

### Nærmere begrunnelse for NSDs vurdering:

#### 1. Beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger

Prosjektets formål er å utvikle tverrfaglige undervisningsmetoder og som skal styrke elevenes kompetanse i det nye tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Utvalget består av til sammen ca. 50 elever i 9. klasse og deres lærer. Lærer rekrutteres gjennom informasjonsmøte med daglig ansvarlig, elever og deres foreldre vil bli forespurt av sin kontaktlærer.

Prosjektet skal gjennomføres som aksjonsforskning. Datamaterialet skal samles inn gjennom intervju

med lærer og noen elever og det skal gjennomføres observasjon av undervisningstimer hvor både lærere og elever er tilstede. Videre skal elevenes loggbøker fra undervisningstidene samles inn. Det vil bli brukt lydopptak ved intervju. Vi minner om at det bare gjennomføres observasjon av de elevene som har samtykket til deltakelse i prosjektet.

Aksjonsforskning er en type metodikk hvor prosjektet skal utvikles i samarbeid med deltakerne, er det sannsynlig at denne typen prosjekter vil endres over tid. Det er viktig å formidle dette til deltakerne allerede fra prosjektstart og at forsker har ansvar for å informere deltakerne fortløpende om prosjektets utvikling i den grad dette ikke er mulig ved oppstart. Vi minner også om at dersom aksjonsforskningen utvikler seg på en måte som ikke omfattes av det opprinnelige meldeskjemaet, må dette meldes til NSD i god tid og senest 30 dager før endringen skal gjennomføres.

Det er utviklet ett informasjonsskriv til lærer, ett til foreldre og ett tilpasset til elevene. Deltakelse i studien er basert på samtykke fra lærere, elevene selv og elevenes foreldre.

Datamaterialet skal oppbevares i nettverkssystem tilknyttet internett tilhørende OsloMet – Storbyuniversitetet, på privat datamaskin, lydopptak, notater/papir og mobile lagringsenheter. Alle filer er kryptert og passordbeskyttet, og datamaskinene er passordbeskyttet.

Ifølge meldeskjemaet skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2019.

## **2. Personvernprinsipper**

NSDs vurdering er at behandlingen følger personvernprinsippene, ved at personopplysninger;

- skal behandles på en lovlig, rettfærdig og åpen måte med hensyn til den registrerte (se punkt 3 og 4)
- skal samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål og der personopplysningene ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med formålet (se punkt 1 og 3)
- vil være adekvate, relevante og begrenset til det som er nødvendig for formålet de behandles for (se punkt 6)
- skal lagres slik måte at det ikke er mulig å identifisere de registrerte lengre enn det som er nødvendig for formålet (se punkt 5 og 6)

## **3. Lovlig grunnlag for å behandle personopplysninger**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger er lovlig fordi det skal innhentes samtykke fra de registrerte.

Samtykke innhentes ved at deltakerne signerer på samtykkeskjema i papirform.

## **4. De registrertes rettigheter**

NSD vurderer at den registrerte har krav på å benytte seg av sin rett til informasjon, innsyn, retting og sletting av personopplysninger, begrensning og dataportabilitet.

Behandlingen er basert på samtykke fra den registrerte, og vedkommende kan utøve sine rettigheter, herunder trekke tilbake samtykket, ved å ta kontakt med prosjektansvarlig.

NSD finner at informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet vil gi de registrerte god informasjon om hva behandlingen innebærer og om hvilke rettigheter de har, men vi ber om at følgende endres/legges til:

- Det må fremgå at en stipendiat fra en annen institusjon (Norges idrettshøgskole) skal ha tilgang til datamaterialet
- Bruken av ordet «anonymiser» i forbindelse med at navn blir erstattet med kode må endres til avidentifisert eller fjernes.

**Vi forutsetter at revidert informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.no innen det opprettes kontakt med utvalget.** Husk å oppgi prosjektnummer.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har OsloMet - Storbyuniversitetet plikt til å svare innen en måned. Vi forutsetter at prosjektansvarlig informerer institusjonen så fort som mulig og at institusjonen har rutiner for hvordan henvendelser fra registrerte skal følges opp.

## 5. Informasjonssikkerhet

I følge meldingen skal personopplysningene sikres ved at de oppbevares på passordbeskyttede og krypterte filer og at datamaskinene er passordbeskyttede. Videre skal alle navn erstattes med en kode. I tillegg er det utelukkende prosjektgruppen som har tilgang til datamaterialet.

NSD minner om at lagring og oppbevaring av personopplysninger på private og mobile enheter krever særskilt avklaring med OsloMet – Storbyuniversitetet. NSD forutsetter at personopplysningene behandles i tråd med personvernforordningens krav og institusjonens retningslinjer for informasjonssikkerhet.

## 6. Varighet

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2019. Opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson skal da slettes.

OsloMet – Storbyuniversitetet må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan bli identifisert. Det gjøres ved å:

- slette navn, adresse, telefonnummer og epostadresse
- slette eller grovkategorisere elevenes og lærerens skole/bosted og andre bakgrunnsopplysninger
- slette lydopptak

OsloMet – Storbyuniversitetet må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

### **Meld fra om endringer**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD via Min side. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

### **Informasjon om behandlingen publiseres på Min side, Meldingsarkivet og nettsider**

Alle relevante saksopplysninger og dokumenter er tilgjengelig:

- via Min side for forskere, veiledere og studenter
- via Meldingsarkivet for ansatte med internkontrolloppgaver ved OsloMet - Storbyuniversitetet

**NSD tar kontakt om status for behandling av personopplysninger**

Etter avtale med OsloMet – Storbyuniversitetet vil NSD følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning.

Vi sender da en skriftlig henvendelse til prosjektansvarlig og ber om skriftlig svar på status for behandling av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt ved spørsmål. Vi ønsker lykke til med behandlingen av personopplysninger.

Med vennlig hilsen



Marianne Høgetveit Myhren  
seksjonsleder



Belinda Gloppen Helle  
seniorrådgiver

**Lovhenvisninger**

NSDs vurdering er at den planlagte behandlingen av personopplysninger:

- er regulert av personopplysningsloven, jf. § 2.
- oppfyller prinsippene i personvernforordningen om:
  - lovlighet, rettferdighet og åpenhet jf. art. 5.1 a)
  - formålsbegrensning jf. art. 5.1 b)
  - dataminimering jf. art. 5.1 c)
  - Lagringsbegrensning jf. art. 5.1 e).
- kan finne sted med hjemmel i personvernforordningen art. 6.1. a)
- gjennomføres på en måte som ivaretar de registrertes rettigheter jf personvernforordningen art. 11-21.

NSD legger til grunn at institusjonen også sørger for at behandlingen gjennomføres i samsvar med personvernforordningen:

- art. 5.1 d) og art. 5.1. f) og art. 32 om sikkerhet