

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2021

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema»

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet
‘folkehelse og livsmestring’ og hvordan det påvirker undervisningen.

"Public health and life mastering as a interdisciplinary theme».

A qualitative study of physical education teachers understanding of the interdisciplinary
theme ‘public health and life mastering’ and how it affects their teaching.

Navn: Ole Kristian Myhr Lysfoss

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' og hvordan temaet påvirker undervisningspraksisen. Studien peker i tillegg på å belyse hvordan lærer-elev relasjonen påvirker den psykiske helsen. Bakgrunnen ligger i en debattartikkel fra Brandtzæg et al., (2017) der er skeptiske til tiltroen i at undervisning i psykisk helse, i seg selv, skal hjelpe elevene.

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvordan forstår kroppsøvlingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvlingsfaget?* I tillegg til problemstillingen ønsker jeg å belyse et delspørsmål: *Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?*

I forsøket på å belyse denne problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ metode, nærmere bestemt et kvalitativt intervju. Datagrunnlaget ble til gjennom semistrukturerte intervju av fem kroppsøvlingslærere i den videregående skole. Empirien blir belyst og drøftet ved hjelp av Antonovskys salutogenese (Tellnes, G. 2007), den didaktiske trekanten (Hopman, 1997) og selvbestemmelsesteorien (Manger & Wormnes, 2018). I tillegg trekker jeg inn tidligere forskning på lærer-elev relasjonen og læreplanen sin beskrivelse av 'folkehelse og livsmestring' (Udir, 2019).

Det sentrale funnet i denne studien er at samtlige av informantene ikke ser noen utfordring i å implementere folkehelse og livsmestring i undervisningen, på tross av at informantene kan oppfatte innholdet som omfattende og utfordrende. Samtlige av informantene viser til at arbeidet består av bevisstgjøring mellom fysisk og psykisk helse, noe som stemmer overens utdanningsdirektoratet (2019) sin beskrivelse av at det tverrfaglige temaet skal ta for seg sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse. Undersøkelsen viser at samtlige av informantene finner lærer-elev relasjonen viktig i lærerarbeidet. Ved bruk av tidligere forskning, salutogenese og selvbestemmelsesteorien viser det at informantene arbeider for å styrke den psykiske helsen.

Abstract

The theme of this study is the teachers understanding of the inderdisciplinary theme 'public health and life mastering' and how the theme affects their day to day teaching. The study additionally points to illuminate how teacher-pupil relation affects the mental health. The background comes from a debate article from Brandtzæg et al., (2017) where the authors are skepticle in the trust that instructions in mental health, in itself, will help the pupils.

The issue for this assignment is: *How does physical education teachers understand the new inderdisciplinary theme «public health and life mastering» and how is it practiced in psycial education?* In addition to this issue i wish to illuminate a sub question: *What role does the teacher-pupil relation have in connection to promoting mental health in psycial education?*

In the attempt to illuminate the issue of this assignment, has a qualitative method been used, more specifically a qualitative interview. The data base was created through a semi-structured interview of five physical education teachers in the norwegian high school. The data will be illuminated and discussed with the help of Antonovskys salutogenese (Tellnes, G. 2007), the didactic triangel (Hopman, 1997) and the self-determination theory (Manger & Wormnes, 2018). In additon to this i will include former research on the teacher-pupil relation and the curriculums description of 'public health and life mastering' (Udir, 2019).

The results in this study shows that all of the informants see no challenge in the implement of public health and life mastering in their teaching, despite the fact that the informants may find the content too comprehensive and challenging. All the informants point out that the work consists of raising awareness about the relation between physical and mental health, something that matches the Directorate of Educations description of the inderdisciplinary theme containing the relation between physical and mental health. The study show that all the informants finds the teacher-pupil relation important in teaching. By using former research, salutogenese and the self-determination theory they show that all the informants work to strengthen the mental health.

Forord

I ett år har denne masteroppgaven tatt form. Under påvirkning av mange arbeidstimer og nedstengte samfunn. På grunn av koronaviruset har arbeidet med denne oppgaven vært ekstra tung. Prosesser underveis i oppgaven har tatt tid, i stor grad på grunn av viruset. Det har vært mye frustrasjon og stress, med veldig få oppturer på grunn av et nedstengt Oslo. Men oppgaven har bydd på sine oppturer.

Den første personen jeg vil takke er veilederen min Marc Esser-Noethlichs. Han har pushet meg og gitt meg troen på at jeg kan takle en oppgave på denne størrelsen. Det har vært tvil underveis, men Marc har vært konstruktiv og direkte i sine tilbakemeldinger.

Jeg ønsker å takke min familie for støtten de har sendt meg hele veien, tålmodigheten de har vist og de gode stundene de har gitt meg underveis.

Jeg vil i tillegg takke flere av mine studiekamerater og mine nærmeste venner for at de hadde troen på meg, gav meg råd samt fylte meg med selvtillit hele veien.

Oslo, 2021.

Ole Kristian Myhr Lysfoss

Innholdsfortegnelse

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning/bakgrunn for tema	7
2. Teorigrunnlag og viktige begreper	9
2.1 Folkehelse & livsmestring i læreplanen	9
2.2 Folkehelse & livsmestring	10
2.3 Psykisk helse	11
2.3 Aron Antonovskys salutogenese	12
2.4 Lærer – elev relasjonen	13
2.5 Den didaktiske trekanten:	15
2.6 Selvbestemmelsesteori	17
3. Metode	19
3.1 Den kvalitativ forskningsmetoden	19
3.2 Det semistrukturerte livsverdenintervju	20
3.3 Utvalg og presentasjon av intervjuobjekter	21
3.4 Forskerrollen og utvalgt teori	24
3.5 Utforming av intervjuguide	26
3.6 Gjennomføring av intervjuer	28
3.7 Transkribering	31
3.8 Analyseprosess	33
3.9 Kvalitet	35
3.9.1 Reliabilitet	36
3.9.2 Validitet	37
3.9.3 Generalisering	39
3.10 Etiske rammer	40
4.1 Resultat	42
4.1.1 Kort presentasjon av informantene	43
4.2 Hovedkategorier	43
4.2.2 Relasjon	43

4.2.3 Psykisk helse	50
4.2.4 Folkehelse & livsmestring.....	54
4.3 Underkategorier som supplement og relevante kategorier	59
4.3.1 For store klasser.....	60
4.3.2 Tid	61
4.3.3 Korona.....	62
5. Diskusjon	63
5.1 Relasjonsbygging og metoder	64
5.2 Psykisk helse som undervisning og utfordring.....	70
5.3 Folkehelse & livsmestring.....	74
5.4 utfordringer.....	81
5.6 Drøfting av analyseprosessen.....	84
6. Konklusjon	87
6. Referanser	91
Vedlegg 1: Intervjuguide	99
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	102
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	107

1. Innledning/bakgrunn for tema

I fra 2020 skal det i den norske skolen innføres nye læreplaner. De nye læreplanene gjelder for samtlige trinn, fra 1.trinn til 3.året på videregående. Her vil det bli innført tre tverrfaglige temaer: 1. folkehelse og livsmestring, 2. demokrati og medborgerskap, 3. bærekraftig utvikling. Med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (FoL) skal psykisk helse og sammenhengen mellom psykiske og fysisk helse inn i læreplanen (Udir, 2019).

Utdanningsdirektoratet (Udir, 2019) skriver at oppmerksomheten rundt dette teamet har vært stor både fra politisk- og det samfunnsmessige hold. Grunnen til oppmerksomheten kan ligge i blant annet NOVA sin rapport. I rapporten blir det oppgitt at flertallet av elever i dagens skole har en god fysisk og psykisk helse (Bakken, A. 2020). Likevel blir det vist til en markant økning i antall selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager (Bakken, A. 2020). Stadig flere opplever mistriivsel i skolen og rapporteringen av psykiske plager og ensomhet har økt (Bakken, 2020).

Fosse & Hovdenak (Fosse & Hovdenak 2014) og Ekspertgruppa (Ekspertgruppa 2016) beskriver en lærerrolle som preget av blant annet dokumentasjon av praksis. Det er en økt tendens hos lærere i dagens skole til å måtte vise til gode resultater hos elevene, som et mål på en lærers vellykkethet og kompetanse. Internasjonale og nasjonale tester som skal måle kompetansenivået hos elever og som lærere skal være i stand til å tolke og bruke til å endre egen praksis. I tillegg skal både skoleeier og foresatte kunne følge med på barnas utvikling (Dahl, T. Askling, B. Heggen, K. Iversen, L. Lauvdal, K.T. Qvortrup, L. Salvanes, K. G. Skagen, K. Skrøvset, S. & Thue, F. W. 2016). Til samme tid blir en lærer sin kompetanse og vellykkethet målt gjennom prestasjoner i klasser de er ansvarlig for (Dahl et al., 2016). Dette kan være med på å gi et økt press på lærerne. For å være en vellykket lærer må de kunne vise til resultater i klassene og den letteste veien for å måle resultater er gjennom tester. På en annen side er det også med på å legge et økende press på elevene til å lykkes. Dette medfører en økt bekymring rundt den fysiske og psykiske helsen hos barn og unge (Røros, 2019). Dette kan være noe av bakgrunnen til innføringen av det tverrfaglige temaet FoL.

Utdanningsdirektoratet påpeker at faget er omfattende og at det ikke bare skal inneholde psykisk helse, men forholdet mellom psykisk og fysisk helse (Udir, 2019). I tillegg skriver Udir videre at psykisk helse ikke har vært tydelig inkludert i tidligere læreplaner og derfor er det en del nyutvikling (Udir, 2019).

Fokuset på psykisk helse vært økende, blant annet har inntreden av koronapandemien ført til økt fokus på menneskers psykiske helse. Uthus, M og Øksnes, M. (2020) påpeker flere utfordringer utdanningsinstitusjonene står ovenfor. Utfordringer som elevers sviktende motivasjon for læring, unges psykiske helseplager, frafall i videregående skole og unge uføre er utfordringer som blir nevnt (Uthus & Øksnes. 2020). Uthus og Øksnes (2020) peker dette på som samfunnsutfordringer gjeldende i pedagogiske institusjoner. Utfordringene kan videre dokumenteres i NOVA sine rapporter der det kommer frem at det gjennom de siste årene er flere og flere elever som sliter med psykiske plager, ensomhet og mistriivsel i skolen (Bakken, 2020). I tillegg oppgir elever at skolen er det området flest elever opplever press om å være best til enhver tid (Bakken, 2020). Dette er press som skaper forventninger, forventningene skaper deretter en stressende hverdag som kan skape store utfordringer for elevene dersom de ikke finner en balanse (Bakken, 2020).

Lærere på sin side ønsker å jobbe for en god psykisk helse blant elevene sine. Et stort flertall av lærere oppgir at de ønsker at skolen skal jobbe systematisk med forebygging av psykiske vansker, samt fremme god psykisk helse hos elevene (Holen, S. & Waagene, E. 2014). Derimot er det et fåtall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette (Holen & Waagene, 2014). Holen & Waagene (2014) rapporterer at lærerne ønsker og har behov for mer kompetanse, ressurser og tilrettelegging fra skolelederen og skoleeieren.

Å få psykisk helse og livsmestring inn i skolen er positivt, ifølge Brandtzæg et al., (Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. 2017). Likevel finnes det kritikk og bekymringer rettet mot dette temaet. Brandtzæg et al., (2017) skriver at det er påfallende hvor stor tiltro det er på at undervisning i psykisk helse i seg selv skal hjelpe elevene. De mener ikke det er negativt at elevene skal få kunnskap om psykisk helse. De mener derimot at det er viktigere at lærere får kunnskap- og bevisstgjøring om lærer-elev relasjonen sin betydning, slik at dette ikke blir opp til lærerens skjønn (Brandtzæg et al., 2017). Ifølge Brandtzæg et al., (2017) er det bred forskning som viser at en lærers evne til å etablere en god relasjon til eleven, påvirker hvordan eleven tar til seg det læreren formidler.

Det økende fokuset på psykisk helse blir uttrykt i rapporten om stadig økende psykiske helseplager, samt innføringen av psykisk helse som et tema innunder det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' (Bakken, A. 2020). Klomsten og Uthus (2020) har i sine undersøkelser funnet at elever som har undervisning i psykisk helse, uttrykker en større

forståelse av seg selv og andre. Elevene i undersøkelsen uttrykker i tillegg en større forståelse for ting som skjer mennesker imellom, samt at de spiller en viktig rolle i samspill med andre mennesker (Klomsten, A. T. og Uthus, M. 2020). Med bakgrunn i dette argumenterer Klomsten og Uthus for at det kan være gunstig å lære elever om psykisk helse i det tverrfaglige temaet FoL.

Denne oppgaven har som mål å få innblikk i læreres refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet FoL, samt rollen lærer-elev relasjonen spiller for psykisk helse. Dette leder frem til problemstillingen jeg vil rette fokuset mot i denne oppgaven:

Hvordan forstår kroppsøvingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?

I tillegg til problemstillingen ønsker jeg å belyse et delspørsmål:

Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?

2. Teorigrunnlag og viktige begreper

I følgene kapittel vil jeg starte med å forklare hva som ligger i det nye tverrfaglige temaet ‘folkehelse og livsmestring’ (FoL), samt avklare viktige begreper relevant for FoL. Deretter vil jeg presentere teoretiske perspektiver som forhåpentligvis kan hjelpe meg med å belyse lærernes utsagn, tanker og refleksjoner. Psykisk helse og sammenhengen med Antonovskys salutogenese vil bli presentert. Deretter vil lærer-elev relasjonen og den didaktiske triangelen bli presentert. Lærer-elev relasjonen blir blant annet av utdanningsdirektoratet (2016) beskrevet som avgjørende for elevs læring. Den didaktiske triangelen som er grunnleggende for undervisningslære viser derimot til tre forskjellige søyler som er bindende og sentrale elementer i undervisningen. Til slutt redegjøres grunnen for valget av selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan. Selvbestemmelsesteorien prøver å forklare hva som trengs for at mennesker skal utvikle en motivasjon for oppgaver i f.eks. skolen. Salutogenese, den didaktiske triangelen og selvbestemmelsesteorien er alle valgt ut på forhånd av empirien.

2.1 Folkehelse & livsmestring i læreplanen.

I læreplanen blir FoL presentert som en av tre tverrfaglige temaer der skolen skal legge til rette for læring. De tre tverrfaglige temaene skal ta for seg aktuelle samfunnsutfordringer,

samt de aktuelle temaene er utfordringer som krever engasjement og innsats fra flere deler av fellessamfunnet (Udir, u.å.2). Tverrfaget FoL er omfattende (Udir, 2019). Oppmerksomheten fra politisk og samfunnsmessig hold har vært stor og forventningene til FoL har vært og er store (Udir, 2019). Psykisk helse, ett av temaene i FoL, er noe som ikke har vært tydelig inkludert i læreplaner tidligere og medfører at utviklingen av læreplanen innebærer en del nyutvikling (Udir, 2019). Metoden utdanningsdirektoratet fremlegger er at elevene skal få kompetanse innen de tverrfaglige temaene gjennom blant annet arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Udir, u.å.2). Det skal skapes innsikt i utfordringer og dilemmaer. Løsninger skal komme gjennom kunnskap og samarbeid og temaene skal hjelpe elevene med å forstå og se sammenhenger på tvers av fag (Udir, u.å.2). Utdanningsdirektoratet (Udir, u.å) beskriver FoL som et tverrfag som skal være med på å fremme god fysisk og psykisk helse, i tillegg til å ta for seg forholdet mellom psykisk og fysisk helse (Udir, 2019). FoL skal bidra til at elever skal kunne være i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Å legge til rette for gode helsevalg, mener utdanningsdirektoratet (Udir, u.å) vil bidra inn mot folkehelsen. Livsmestring er ifølge Utdanningsdirektoratet en forståelse av og muligheten til å påvirke ulike faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Udir, u.å). Tverrfaget FoL skal hjelpe med å håndtere medgang og motgang samt personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Udir, u.å). Noe av det elevene skal forstå er hvordan kroppen utvikler seg og hvordan fysisk og psykisk helse kan ivaretas (Udir, 2019). Videre skriver Utdanningsdirektoratet at tverrfaget i tillegg skal involvere temaer innen blant annet seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, verdivalg og mellommenneskelige relasjoner ... mm ... (Udir, u.å).

2.2 Folkehelse & livsmestring

Folkehelse er et av begrepene som ligger i det tverrfaglige temaet FoL. Regjeringen beskriver folkehelsearbeid som samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel. Arbeid som forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse og beskytter mot helsetrusler (Folkehelse, u.å.). I store norske leksikon blir folkehelse beskrevet som helsetilstanden i en avgrenset befolkning, land eller region (Nylenna & Braut, 2020). I tillegg er folkehelsen mer enn summen av helsetilstanden til enkelte, men også økonomiske, fysiske, psykiske og miljømessige forhold som påvirker helsetilstanden (Nylenna & Braut, 2020). Forfatterne påpeker at å finne bredt aksepterte, enkle og entydige kriterier er vanskelig og må på denne måten som regel måles indirekte (Nylenna & Braut, 2020).

Livsmestring er begrep nr. to i tverrfaget FoL. Grunnlaget for livsmestring mener Jordheim (2019) ligger i selvvverd og selvfølelse og å føle seg god nok som en er. Jordheim skriver; «Fellesskapet er av avgjørende betydning for den enkeltes liv og mestringsevne» (Jordheim, s.69, 2019). Hun henviser også til stortingsmelding 25: «Sterke fellesskap er den beste grunnmur for den enkeltes personlige trygghet og individuelle livsutfoldelse – enten man er gammel eller ung» (Jordheim, s.69-70, 2019). Den trygge selvfølelsen mener Jordheim (2019) kommer fra en trygg tilknytning og et godt samspill med omgivelsene. Jordheim beskriver at dette innebærer både å få hjelp til å kjent med seg selv, lære å håndtere og regulere følelser og reaksjoner, forholde seg til andre og å føle en inkludering i et felleskap (Jordheim, 2019).

2.3 Psykisk helse

Psykisk helse er, som nevnt i innledningen og i læreplanen sin beskrivelse, et av temaene som skal ligge innunder FoL. Interessen for psykisk helse har økt gjennom 1990-tallet, i tillegg til at psykiske helseplager har blitt en av hovedprioriteringene for folkehelsearbeidet (Nes, R. B. & Aas, J. C., 2011). Hva er egentlig psykisk helse? Av Larsen og Christiansen (2015) blir psykisk helse beskrevet som noe som skapes der mennesker lever, samt noe som utvikler seg gjennom hele livet (Larsen, M. H. & Christiansen, B., 2015). Barn og unge sitt liv i skolen blir med dette en viktig arena. Eventuelle forandringer i livet til barn og unge vil påvirke hvordan de har det og hvordan de møter endringene, i tillegg til at det vil bidra til å forme den psykiske helsen livet ut. For Larsen & Christiansen (2015) er et godt psykososialt miljø det samme som et godt læringsmiljø. God psykisk helse for ungdom innebærer blant annet mestring av tanker, følelser, atferd og hverdagens krav (Larsen & Christiansen, 2015). Larsen & Christiansen (2015) påpeker at relasjoner til andre og fleksibilitet under møtet med utfordringer betyr mye for den psykiske helsen. Skolen utgjør grunnflaten for barn og unge, psykisk helse er dermed ikke begrenset til kun årene elevene går på skole, det er heller en livslang prosess. Skolene bidrar med å legge grunnlaget for utviklingen av den psykiske helsen hos barn og unge. Det elevene lærer om å mestre tankene innvendig, følelsene de møter til daglig og kravene som blir stilt daglig er med på å legge et grunnlag for læring (Larsen & Christiansen, 2015). Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse beveger seg inn på lignende temaer;

«a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to her or his community» (Klomsten, 2018).

Oversatt betyr psykisk helse; en tilstand av velvære der hvert individ innser hans eller hennes eget potensial, kan håndtere normalt stress i livet, kan jobbe produktivt og er i stand til å bidra til hans eller hennes samfunn. Psykisk helse blir her sett på som et positivt begrep der god psykisk helse blir sett på som en ressurs, altså noe mer enn fravær av sykdom (Nes & Aas, 2011). Ifølge Nes & Aas (2011) betyr det å evne til å motstå påkjenninger slik at en ikke blir syk. På lik som Larsen & Christiansen (2015) legger definisjonen vekt på påkjenninger, evnen til å møte daglige krav og utviklingen av følelser og tanker som viktig for den psykiske helsen. En ren felles definisjon på psykisk helse er visstnok vanskelig å bli enige om på tvers av kulturer (Andersen, 2018). Psykisk helse er med andre ord et omfattende og vanskelig begrep å bli enige om. I tillegg har verdens helseorganisasjon sin definisjon møtt kritikk for å sette likhetstegn mellom psykisk helse og det å ha et godt liv (Nes & Aas, 2011). Med bakgrunn i at psykisk helse er i utvikling gjennom hele livet og at ungdomstiden er tiden når symptomer på psykiske vansker ofte debutterer (Larsen & Christianse, 2015). Bidrar disse to faktorene til å gjøre skolen til en viktig arena for å legge grunnlaget for en god psykisk helse.

Lekhal og Drugli (2019) henviser til folkehelseinstituttet og skriver at psykisk helse består av to dimensjoner, en positiv slik som WHO's definisjon, men og en negativ (Lekhal, R. & Drugli, M. B. 2019). Den positive dimensjonen handler om trivsel, velvære, håndtere ordinære utfordringer i dagliglivet og å delta sosialt i samfunnet. Den negative dimensjonen handler om psykiske vansker og lidelser (Lekhal & Drugli, 2019). Med disse dimensjonene handler det om å fremme et menneske sin psykiske helsen, samtidig som psykiske lidelser og vansker blir forebygget. De to dimensjonene finner vi igjen i presentasjonen av programmet «Psykisk helse i skolen» i Houg sin artikkel fra 2004 (Houg, T., 2004). I artikkelen definerer Houg psykisk helse som et kontinuum med svært god helse i den ene enden, imens dårlig psykisk helse er i den andre enden (Houg, 2004). I henhold til Houg (2004) sin definisjon av psykisk helse bærer den likheter med det Antonovsky beskriver som «salutogenese».

2.3 Aron Antonovskys salutogenese

Aron Antonovsky er en israelsk sosiolog som står bak begrepet «salutogenese». Teorien bygger på et helsefremmende aspekt, i motsetning til den helbredende medisinen som fokuserer på de som allerede drukner, imens forebyggende helse fokuserer på de som står i fare for å dyttes ut i motstrøm (Antonovsky, 1996). Antonovsky ønsket å kritisere det ensidige sykdomsfremkallende og biomedisinske synet på helse (Sæle, O. O. & Hallås, B.O., 2020). Helsen stod mer i fokus, i motsetning til kun å utrede og utforske sykdommens opprinnelse.

Antonovsky sin salutogenese handler om aktiviteter som styrker og fremmer helsen til mennesker (Tellnes, G. 2007). Helse er ifølge Antonovsky en kontinuum på en akse (Tellnes, 2007). Denne aksen går fra absolutt sykdom til absolutt sunnhet (Tellnes, 2007). Med et salutogent perspektiv blir mennesker oppfattet som personer, ikke bare pasienter (Sæle, & Hallås, 2020). For å få en mer dekkende diagnose mente Antonovsky at vi måtte sette oss inn i en persons historie, ikke bare i det som forårsaker sykdommen (Sæle & Hallås, 2020). Gunnar Tellnes referer til Antonovsky og beskriver begrepet slik; «aktiviteter som styrker eller fremmer vår helse» (Tellnes, s.145, 2007). Dette kan være faktorer som å gå tur i skogen, luft og vann (Tellnes, 2007). Det kan også være faktorer som god musikk, en kveld med nære venner fylt med glede, en god treningsøkt, tur i skog og mark eller hagearbeid. Salutogene faktorer er ikke kun naturlige fysiologiske behov som vann og mat. Det kan være kontakt med blomster, grønne planter, dyr og fugler blir av Tellnes (2007) påpekt som salutogene og helsefremmende. Alle disse faktorene er både naturlige og fysiologiske, men og psykologiske og kulturelle som gir oss indre glede og styrker vår helse, med andre ord salutogene faktorer i våre liv (Tellnes, 2007). Motsetningen til salutogene faktorer er patogenese (Tellnes, 2007). I det patogene perspektivet er mennesket enten syk eller frisk, fokuset ligger i hvordan sykdommen kan kureres eller forebygges (Sæle & Hallås, 2020). Med andre ord ser man i patogenesen kun mennesket og ikke helheten rundt mennesket. Fokuset ligger i hvordan kan sykdommen kureres, hva er risikoen for sykdom og hvordan kan man forebygge sykdommer (Sæle & Hallås, 2020). Patogenese kan være faktorer som støy, bakterier, forurensning av luften, stillesitting eller ensomhet. De patogene faktorene vil føre til sykdom på enten kort sikt eller lang sikt (Tellnes, 2007).

Ifølge Sæle & Hallås (2020) trakk Antonovsky frem at livet er farlig å leve, men at vi måtte lære å håndtere risikoen mens vi lever. Her kommer 'Sense of coherence' inn. Sense of coherence blir brukt om menneskets evne til å oppnå en forståelse av den totale situasjonen de er i, samt kapasiteten de besitter for å bruke tilgjengelige ressurser (Tellnes, 2007). Kapasiteten består av en kombinasjon av muligheten til å oppnå forståelse av den totale situasjonen, i tillegg til det å finne mening i å bevege seg i en helsefremmende retning (Tellnes, 2007).

2.4 Lærer – elev relasjonen

På utdanningsdirektoratet (2016) sine sider blir lærer-elev relasjonen beskrevet som betydningsfull og viktig (Udir, 2016). Av Udir blir relasjonskompetanse hos lærere og ledelse

i skolen påpekt som avgjørende for elevenes læring, vurderingspraksisen og utvikling av læringsmiljøet (Udir, 2016). Ved å utvikle en god relasjon til alle elevene, samt å være emosjonelt støttende i læringsarbeidet så bidrar det, ifølge Udir (2016), til å gjøre klimaet trygt i klassen. Gode relasjoner er også smittende på den måten at elevene får bedre relasjoner seg imellom, noe som bidrar til mindre mobbing og krenkelser (Udir, 2016). Å evne å plukke opp de ensomme elevene og stimulere til vennskap er en annen egenskap Udir beskriver hos lærere med stor relasjonskompetanse (Udir, 2016). Ettersom vennskap har en sterk beskyttelsesfaktor gjør det at elever kan ha dårlige relasjoner til noen, så lenge de har noen sterke å støtte seg på (Udir, 2016). Fordi alle elever har en relasjon til læreren sin, understreker Udir (2016) at læreren har en etisk plikt om å sørge for at relasjonen til alle elevene er så god som mulig.

Fjell & Olaussen (Fjell & Olaussen, 2012) henviser til både nasjonal og internasjonal forskning når de beskriver lærer-elev relasjonen og hvilken påvirkning relasjonen har på elever. I den internasjonale forskningen påpeker de at det er god dokumentasjon på at interaksjonen mellom lærer-elev har stor betydning for kognitiv og sosial utvikling, samt motivasjon og læring (Fjell & Olaussen, 2012). På samme måte som Fjell & Olaussen, påpeker Federici & Skaalvik (2013) at lærer-elev relasjonen har stor betydning for motivasjonen for skolearbeid, elevenes innsats, grad av utholdenhet, læringsstrategier elevene tar i bruk og læringsresultater elevene oppnår (Federici & Skaalvik, 2013). I Norge henviser Fjell & Olaussen (2012) til at det fremkommer styringsdokumenter fra 2009 som forteller at den relasjonelle og sosiale kompetansen til lærerstudenter skal styrkes. Videre trekker de frem data fra klasseromforskning som sier at norske lærere er flinkere på å gi generell ros, enn på å gi konkrete og faglige veiledninger som fremmer motivasjon og læring. Fjell & Olaussen (2012) mener den norske forskningen på relasjonen mellom lærer-elev mangler et teoretisk perspektiv. Konkrete eksempler som går igjen mest på hvordan en relasjon kan skapes er håndhilsning, andre ledetråder på hvordan denne relasjonen kan utvikles mener de er få (Fjell & Olaussen, 2012). I norsk forskning uttrykker de at det er etterspurt kunnskap om hvordan god relasjon til elevene kan utvikles. De henviser i tillegg til NewBerry og Davis (2008) som påpeker at lærere i liten grad er bevisste på hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet (Fjell & Olaussen, 2012, s.14).

I et debattinnlegg i tidsskrift for psykologi mener forfatterne at relasjon og epistemisk tillit er veien for å lære elever om psykisk helse (Brandtzæg et al., (2017). At elevene skal få

kunnskap om psykisk helse er i deres øyne positivt (Brandtzæg et al, 2017). Et problem Brandtzæg et al., (2017) beskriver ligger i tiltroen til at undervisning i psykisk helse, i seg selv, skal hjelpe elevene. I debattinnlegget argumenterer de for at lærere burde systematisk reflektere over møtet de har med elevene. Slik at det på denne måten ikke skal være helt og holdent opp til lærerens skjønn (Brandtzæg et al.,2017). Brandtzæg et al., (2017) henviser til høringsutkastet til den nye læreplanen fra Kunnskapsdepartementet og refererer:

«Skolens oppgave er å støtte hver elev slik at den enkelte opplever livet som trygt og meningsfylt.» og «En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og løse elevene i deres ferd gjennom opplæringen.» (Brandtzæg et al., 2017, avsnitt 2).

Føringen mot styrking av lærer-elev relasjonen for å oppleve livsmestring, mener forfatterne ikke oppnås gjennom å ha livsmestring som et fag (Brandtzæg et al., 2017). I debattinnlegget fortsetter Brandtzæg et al., (2017) med at elever som strever psykisk, opplever mer negative relasjoner til lærerne sine. Hvordan læreren forholder seg til elevene har mye å si for dem både direkte og indirekte. Holdningene og verdiene til læreren er med på å påvirke hvordan elevene forholder seg til hverandre og har mer å si enn eleven sin egen atferd (Brandtzæg et al., 2017). Ifølge Brandtzæg et al., (2017) er det bred forskning som støtter opp om at elevens evne til å ta til seg det læreren formidler, henger sammen med lærers evne til å etablere en god relasjon. Forfatterne (Brandtzæg et al., 2017) påpeker at elevene er mer åpne for læring når en elev føler seg anerkjent av læreren, i motsetning til om de føler seg fiendtliggjort. En lærer må med andre ord være åpen for å ta barnets ståsted og se det innenfra (Brandtzæg et al., 2017).

Viktigheten av lærer-elev relasjonen kommer frem i beskrivelsene fra både Utdanningsdirektoratet (2016) og Fjell & Olaussen (2012). I Brandtzæg et al., (2017) sin artikkel kommer det frem en skepsis om at undervisning i psykisk helse alene skal hjelpe elevene. Nøkkelen mener de ligger i lærer-elev relasjonen. En modell som tar for både lærer-elev relasjonen men også to andre momenter, er den didaktiske triangelen. En teori som er grunnmodellen for undervisning er den didaktiske triangelen. Den didaktiske triangelen legger opp til at det er flere momenter som må komme sammen og være tilstede for at læring skal skje.

2.5 Den didaktiske trekanten:

Didaktikk, ifølge Gundem Brandtzæg, er teori og praksis knyttet til undervisning og læring (Gundem, B.B., 2008). Didaktikk handler altså om hva som skal undervises og læres, samt

hvordan det skal undervises og læres, i tillegg til hensikten som ligger bak undervisningen og det som skal læres (Gundem, 2008). Didaktikken har to hovedoppgaver. På en side har didaktikk som oppgave å beskrive og analysere undervisning og læring slik det faktisk er (Pettersen, R. C. 2005). På den andre siden handler didaktikk om å gi anvisning og forslag til hvordan undervisning burde være (Pettersen, 2005).

En grunnmodell som blir sett på som didaktikkens arvegods er den didaktiske triangel (Pettersen, 2005). Hvor den didaktiske triangelen stammer fra er usikkert (Pettersen, 2005). Oppbygningen til den didaktiske triangelen består av tre søyler; 1. lærer, 2. elev og 3. innhold. Disse tre søylene har bidratt til konstitusjonen av dagens didaktikk og er sentrale og bindende elementer i undervisningen (Hopman, S. 1997). De tre søylene blir bundet sammen av didaktikkens grunnpilarer; retorikk, metodikk og kateketikk. Samspillet mellom disse grunnpilarene er ifølge Hopman (1997) av konstituerende karakter for didaktikken (Hopman, 1997). Sammen har retorikk, metodikk og kateketikk dannet undervisningslære (Hopman, 1997).

Retorikken finner vi i hvordan en lærer strukturer og behandler innholdet i formidlingen (Pettersen, 2005). Retorikken handler med andre ord om lærers behandling av undervisningsemnet (Hopman, 1997). Pettersen (2005) trekker frem forelesning som den metoden som har tydeligst røtter i retorikken. I det 20. århundre påpeker Pettersen (2005) at pedagogiske reformforsøk har forsøkt å fjerne dominansen i retorikkens formidling. Reformforsøkene har forsøkt å gå bort fra lærerens retoriske aktivitet og bevege seg mer mot studentenes læringsaktiviteter samt lærerens rolle som veileder og samtalepartner (Pettersen, 2005). Samhandling og relasjon mellom lærer og elev blir løftet frem.

Kateketikken er ifølge Pettersen (2005) fra oldkirkens tilpasning av retorikken til å passe inn i egenarten til kristendomsundervisning. Hopman (1997) trekker frem at kateketikken har utviklet seg i to ulike varianter. Den ene varianten baserer seg på at lærer-elev relasjonen ble bestemt av læreren (Hopman, 1997). I den andre varianten er det en levende vekselverden mellom tenkende subjekter (Hopman, 1997). I den sistnevnte varianten er både læreren og eleven vinnere da relasjonen er basert på en levende vekselverden (Hopman, 1997). Det er med andre ord tenkende subjekter som sammen skaper en relasjon seg imellom. Læreren og eleven skaper en relasjon sammen som to individuelle tenkende subjekter.

Metodikken er basert på at retorikken og kateketikken alene ikke strakk til når det kom til bearbeiding og tilegning av lærestoff (Pettersen, 2005). Pettersen (2005) påpeker at det var avgjørende at kunnskaper i de ulike fagene ble organisert i systematiske og meningsbærende strukturer. Elevenes læring og erfaringsdannelse var avhengig av organiseringen og dermed poenget med metodikken (Pettersen, 2005). Det eksploderende mangfoldet av kunnskap kunne ikke lengre bearbeides til undervisning med kun den retoriske kunsten og den kateketiske ferdigheten (Hopman, 1997). Kunnskapen skulle organiseres på en meningsfull måte gjennom lærings-perspektiv (Hopman, 1997). Hauge (2008) har i sin masteroppgave henvist til Imsen og skrevet «Dette handler om hvordan elevene lærer og arbeider med innholdet og om de får en meningsfull erfaring fra det de lærer» (Hauge, s.15, 2008). Pettersen (2005) påpeker at metodikken er opptatt av spenningsforholdet mellom fagets egenart og struktur og studentenes møte med faget. Metodikken handler om at det fremkommer utdanning gjennom elevens eget arbeid med det pedagogiske innholdet (Hopman, 1997). De tre søylene som har blitt beskrevet over henger til enhver tid sammen og læring kan ikke oppnås dersom de blir adskilt (Hauge, 2008).

Prinsippet som ligger i den didaktiske triangelen går ut på at det er tre bindende elementer i undervisningen og danner grunnlaget for undervisningslære. En annen teori som prøver å forklare hva som påvirker elevens læring er selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan. I denne teorien er det komponentene av tre behov som danner grunnlaget for et selvbestemmende mennesket. På samme måte som den didaktiske triangelen som er avhengig av de tre komponentene innhold, lærer og elev.

2.6 Selvbestemmelsesteori.

Deci & Ryans selvbestemmelsesteori handler om menneskelig motivasjon. Teorien innebærer at mennesket sitter på en høy indre motivasjon fra livets begynnelse (Manger, T. & Wormnes, B., 2018). Manger & Wormnes (2018) skriver at et menneske er grunnleggende aktiv og selvbestemmende med tre behov (Manger & Wormnes, 2018). Mennesket har behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhørighet til andre mennesker (Manger & Wormnes, 2018). Det er når disse tre behovene blir tilfredsstilt at det blir utviklet et selvbestemmende mennesket (Manger & Wormnes, 2018). Mennesket har med andre ord et behov for å føle seg kompetent i samhandling med andre, et behov for autonomi over sitt eget liv og et behov for tilhørighet til andre mennesker (Manger & Wormnes, 2018). Blir de tre behovene ivaretatt vil vi som mennesker videreutvikle en indre motivasjon for oppgaver i

f.eks. arbeidsplass, fritidsaktiviteter og på skolen (Manger & Wormnes, 2018). Psykisk styrke, sunnhet og utvikling understreker Manger & Wormnes (2018) som en følge av at alle de tre behovene blir tilfredsstilt. Ifølge Manger & Wormnes (2018) går teorien ut på en antakelse om at mennesket har en aktiv holdning til livet. Mennesket har med andre ord en indre samt medfødt trang til å utvikle seg. Det leter etter nye utfordringer og gjennom nye erfaringer og perspektiver utvikler mennesket seg og tar til seg ny lærdom (Manger & Wormnes, 2018).

De tre ulike behovene beskriver Manger & Wormnes (2018) slik:

Behovet for autonomi handler om et individs personlige ønsker. En må oppleve seg selv som roten til egne beslutninger og atferd (Manger & Wormnes, 2018). Mennesket styres ikke av andre personer eller ytre krefter, men står for egne beslutninger. Meninger, holdninger og atferd er integrerte verdier som en person ikke trenger å endre for å fremstå annerledes sosialt (Manger & Wormnes, 2018). Valgene vi gjør som mennesker er betydningsfulle for oss selv og i tråd med egne verdier. En elev som bestemmer seg for å utføre en jobb etter skolen fordi den liker naturen og føler seg bra under joggingen, har en autonom atferd (Manger & Wormnes, 2018).

Behovet for kompetanse handler om å mestre sine omgivelser, søke etter videre utfordringer samt å gradvis beherske de nye utfordringene (Manger & Wormnes, 2018). En samhandling og interaksjon med omgivelsene er viktig for å få bekreftelse på sine oppfatninger av seg selv (Manger & Wormnes, 2018). «Du trenger også å føle at det er trygt å vise, uttrykke og utvikle dine egne ferdigheter og din egen dyktighet» (Manger & Wormnes, s.176, 2018). En person trenger å føle en sikkerhet og effektivitet i handlingene sine. Ved å tilpasse oppgaver til gjeldende kompetansenivå, vil det føre til at vi tør å søke etter nye utfordringer og ny utviklende læring. Med andre ord blir følelsen av muligheten for mestring forsterket (Manger & Wormnes, 2018).

Behov for tilhørighet handler om at mennesket er grunnleggende motivert for å være tilknyttet andre mennesker, for så å utvikle autonomi og kompetanse i fellesskapet med andre mennesker (Manger & Wormnes, 2018). Ifølge Manger & Wormnes (2018) ligner tilhørighet på begrepet 'tilknytning'. De mener at en trygg tilknytning er nødvendig for utviklingen av barn og for at de skal lære (Manger & Wormnes, 2018). Videre påpeker de at et barn må være del av en trygg gruppe som holder seg trygg i en lengere periode (Manger & Wormnes, 2018).

Når en virkelig tilhørighet er etablert, påpeker Manger & Wormnes (2018) at mennesket kan føle seg friere og være seg selv i forholdet til de andre menneskene. Autonomi og tilhørighet er ifølge Manger & Wormnes, (2018) komplementære i forhold til hverandre. Autonomi innebærer at et individ tar initiativ til og regulerer ens egen læringsaktivitet (Manger & Wormnes, 2018). Selvbestemmelse påpeker de at utvikler seg i sosiale miljøer som støtter kompetansen og autonomien til individet (Manger & Wormnes, 2018). For en lærer må en dermed unngå press og kontrollerende utsagn overfor eleven. Manger & Wormnes (2018) argumenterer for at tilknytning og tilhørighet er en forutsetning for at individet kan oppleve kompetanse, selvtillit, autonomi og selvstendighet (Manger & Wormnes, 2018).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det metodiske rammeverket som denne oppgaven består av. Med hjelp av metodekapitlet dannes grunnlaget for besvarelsen av problemstilling i denne oppgaven: *Hvordan forstår lærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvfingsfaget?*

I følgende kapittel vil jeg først gi en begrunnelse for valget av kvalitativ forskningsmetode og hva intervju som forskningsmetode innebærer. Videre vil utvalgsprosessen beskrives og en presentasjon av de utvalgte informantene. Deretter vil prosessen og gjennomføringen av intervjuene beskrives. Deretter kommer det en beskrivelse av hvordan transkriberingen foregikk, samt en gjennomgang av analyseprosessen av empirien. Kvaliteten på forskningen og den etiske linjen som jeg har fulgt gjennom oppgaven ligger som en avslutning på kapitlet.

3.1 Den kvalitativ forskningsmetoden

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvale & Brinkmanns beskrivelse av kvalitativ forskning er følgende: «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.» (Kvale & Brinkmann, s.42, 2019). «Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesket forholder seg til sin livssituasjon» (Dalen, s.15. 2013). Den kvalitative forskningen handler altså om å forstå den daglige livssituasjonen for en intervjuperson, for å få en innsikt i intervjupersonens forståelse av verden. Hvordan kunnskap og forståelse i et forskningsintervju skapes er i samspillet, eller interaksjonen, mellom

mennesker (Kvale & Brinkmann, 2019). Kunnskapen i denne oppgaven baserer seg på den informasjonen som blir utvekslet underveis i intervjuene. Derfor er det viktig at intervjuet ikke er for detaljert scriptet slik at informantene får fri mulighet til tolkning, i tillegg til at jeg som intervjuer får svar på de temaene jeg ønsker å få svar på. I min oppgave ønsker jeg å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Jeg ønsker å forstå fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale verden (Dalen, 2013). Med utgangspunkt i problemstillingen nevnt i innledningen til kapittelet, vil jeg med andre ord inn i kroppsøvingslærere sitt dagligliv. Jeg ønsker å få tak i tanker, tolkninger og refleksjoner lærere har rundt det tverrfaglige temaet FoL, samt hvordan undervisningen i kroppsøving eventuelt har blitt påvirket med innføringen av FoL i læreplanen (Kvale & Brinkmann, 2019). Kunnskapen vil bli skapt i et forskningsintervju der jeg som forsker er i interaksjon med kroppsøvingslærere som informanter.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er henholdsvis den beste, om ikke eneste, gode grunnen for valg av kvalitativ intervjuform, basert på harmonien det har med forskningstema. I Kvale & Brinkmann sine egne ord «Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynlighet relevant å foreta kvalitative intervjuer» (Kvale & Brinkmann, s.135, 2019). For å gjengi problemstillingen min: *Hvordan forstår lærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?* I henhold til det Kvale & Brinkmann (2019) skriver er det ganske stor sannsynlighet for at kvalitative intervjuer er det mest relevante for min oppgave.

3.2 Det semistrukturerte livsverdenintervju

I henhold til det Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2019) skriver, ettersom jeg vil ha tak i kroppsøvingslærerne sine tolkninger og erfaringer, er det et *semistrukturert livsverdenintervju* jeg ønsker å ta i bruk. Et semistrukturert intervju er rettet inn mot temaer forskeren har valgt ut på forhånd, med mål om at temaer fra dagliglivet skal forstås fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019). I henhold til det Kvale & Brinkmann (2019) skriver ønsker jeg ikke å styre samtalen basert på en spørreskjema, jeg ønsker heller ikke at det skal være en helt åpen samtale. Intervjuet vil ha en intervjuguide som utgangspunkt, som sirkler seg inn på bestemt temaer, med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg er med andre ord innforstått med at det underveis i et intervju potensielt kan være informasjon som tidligere ikke var tenkt på som kan tre frem. Eller den ønskede informasjonen kan komme etter korte resonneringer. Derfor er det viktig å la

intervjupersonen få snakke uten konstante avbrytelser, basert på bestemte temaer jeg har sirklet inn i forkant (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kvale & Brinkmann (2019) skriver at en intervjuer bør være velinformert om temaet for intervjuet. I tillegg bør intervjueren være oppmerksom på og i stand til å tolke stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Disse punktene er med på å danne noe av min bakgrunn for å velge et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Jeg har lite erfaring med å utføre intervjuer og ønsker derfor å ha noe delvis fast å knytte meg til under et intervju. Jeg ønsker å være i stand til å kunne fokusere på faktorer som stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk under intervjuet. Å ha noen spørsmål jeg ønsker å sirkle rundt på forhånd er et hjelpemiddel for meg som uerfaren intervjuer, slik at jeg kan fokusere på flere ting.

3.3 Utvalg og presentasjon av intervjuobjekter

Når det kommer til valget av informanter i en kvalitativ studie, representerer disse utvalgene personer (Thagaard, 2018). I valget av slike utvalg er det ulike fremgangsmåter en kan velge. Valget i denne oppgaven falt på kriterieutvalget (Dalen 2013). Dette er hovedsakelig basert på Dalen (2013) sin beskrivelse av meg som en student som ikke har tilstrekkelig innsikt og kompetanse til å se viktige nyanser i fenomenet som skal studeres. Noe som er nødvendig i et teoretisk utvalg (Dalen, 2013). På grunn av korona-situasjonen føler jeg heller ikke at jeg har tid eller mulighet til å foreta meg en periode med oppsøkende arbeid gjennom spaning av feltet (Dalen, 2013). En spaning av feltet, prøveintervjuer og observasjoner er vanskelig når skolene i stor grad er plassert i røde og gule soner der undervisningshverdagen er snudd på hodet.

Som nevnt over falt valget på kriterieutvalget (Dalen 2013). I kriterieutvelging består utvelgingsmetode av at det blir gjort avgrensinger (Dalen, 2013). Under prosessen med å velge hvilken metode som skulle brukes for å finne informantene, så jeg på det som hensiktsmessig å finne informanter som kunne gi informasjon relevant for problemstillingen. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere forstår det nye tverrfaglige temaet FoL, samt hvordan de praktiserer FoL i undervisningen. Allerede i problemstillingen så jeg at det var avgrensninger som måtte gjøres. Den første avgrensningen jeg måtte gjøre var basert på problemstillingen. Det er refleksjonene og tankene til kroppsøvlingslærerne rundt FoL og hvordan praksisen rundt kroppsøvlingsfaget har blitt påvirket, som er formålet i problemstillingen. Derfor vil utvalget automatisk bli avgrenset til lærere i stillingen:

‘kroppsøvingslærer’. En annen avgrensning jeg fant lå i hvor implementeringen av læreplanen er satt i gang. Da fagfornyelsen ikke har trådt i kraft på hverken 10.trinn, Vg2 eller Vg3 (Udir, 2020), valgte jeg å avgrense utvalget mitt til kroppsøvingslærere på 1-9. trinn og 1.klasse på videregående (1.vgs). En utfordring jeg så for meg her er at lærere på barneskolen, ungdomsskolen og videregående kunne ha helt forskjellige meninger om faget. Tolkningene som eventuelt ville kommet frem her kunne skapt veldig forskjellig data, noe som ville gjort analysearbeidet betydelig vanskeligere og mer utfordrende for meg. Enda en avgrensning jeg fant relevant lå i utdanningsdirektoratets beskrivelse av FoL, mer spesifikt lå det i høringsutkastet. Her henviser jeg til det utdanningsdirektoratet skrev i høringsoppsummeringen (Udir, 2019). Her blir det skrevet at kompetansemålene vil ta for seg ulike deler av psykisk helse i ulike trinn:

«Kroppsøving: Ivaretar spørsmål knyttet til levevaner, selvbilde, identitet, respekt og toleranse på noen trinn. Kropp og relasjoner til andre er tema i kompetansemål på alle trinn. Psykisk helse er tema i videregående opplæring.» (Udir, s.27, 2019).

I henhold til det høringsutkastet beskriver i sitatet over er psykisk helse et tema på de videregående trinnene. Kravene til hva lærere på de ulike trinnene må sette seg inn i vil dermed være ulike. Det vil bli stilt krav om ulik grad av tolkning og reflektering opp imot hva elevene skal måtte lære i de ulike trinnene. En lærer på videregående må ta for seg temaet ‘psykisk helse’, der en lærer på barneskolen ikke vil trenge å fordype seg på samme måte. Denne spredningen i hva lærere skal undervise elevene i vil kunne påvirke data fra informantene. Spredningen i tolkninger og tanker vil kunne skape spredning i data og gjøre analyseringen av data mer krevende og mer usammenhengende. Dette vil kunne gi interessante data i eventuell videre forskning, men vil være for omfattende for denne masteroppgaven. Basert på avgrensningene som er gjort hittil vil utvalget bli basert på kroppsøvingslærere i 1.vgs. En av hovedgrunnene ligger som nevnt over i kravet om at psykisk helse, som blir beskrevet av utdanningsdirektoratet, ført er et tema i den videregående opplæringen (Udir, 2019).

Utvalget av informanter er et spesielt viktig tema i kvalitativ intervjuforskning, som Dalen (2013) skriver selv. Det er flere momenter som må bli tatt i betraktning når utvalget skal velges. Etter at jeg hadde gjort avgrensningene for utvalget, måtte det bli valgt hvor mange informanter utvalget skulle bestå av. Jeg ønsket et utvalg stort nok til å gi grundige og

utfyllende svar på spørsmålene jeg hadde, men samtidig et utvalg som ikke gjorde jobben for omfattende for oppgaven. Etter anbefalinger fra veileder falt antallet på mellom fire-seks informanter. På grunn av korona-situasjonen var det begrenset med lærere som ønsket å delta i undersøkelsen, av god forståelse. Et utvalg på fem informanter ble sett på som tilstrekkelig med tanke på den pågående situasjonen. Arbeidshverdagen har vært hektisk og det har vært vanskelig å komme i kontakt med lærere. Noe som har gjort rekrutteringen utfordrende. I henhold til det Kvale & Brinkmann (2019) skriver bør en intervjuundersøkelse ha 15+/-10 intervjuer, noe som gjør mine fem informanter akseptabelt. Thagaard (2018) skriver selv at antallet ikke burde overgå muligheten for å gjennomføre omfattende analyser. Min manglende erfaring på forskning samt korona-situasjonen betydde at fem informanter ble sett på som godkjent antall. Antallet på informanter bør heller ikke være for stort da gjennomføringen og bearbeidingen av et intervju er en tidkrevende prosess (Dalen, 2013). Med fem informanter håper jeg at kvaliteten på intervjumaterialet gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013).

I søken etter utvalget som er beskrevet over tok jeg først kontakt med skoler med personlig nettverk. To informanter ble valgt ut og kontaktet av meg personlig, kjentskapet til disse to informantene er basert på tidligere møter i videregående opplæring og under praksis på høyskolen. Gjennom den ene informanten ble en tredje informant rekruttert. Deretter ble mail ble sendt ut til samtlige videregående skoler i Oslo i håp om at administrasjonen eller avdelingsledere hadde lærere som kunne være interessert i å bli med. På grunn av den spesielle situasjonen med korona og røde skoler, var det mange lærere som ikke var interessert i å delta i studien. I ettertid ser jeg at ved å la avdelingsledere videreformidle kan det være at de formidler til lærere de selv tenker er passende til oppgaven. Disse lærerne kunne kanskje funnet på å pynte på hvordan deres egen skole er, eller hvordan de selv praktiserer faget. Derimot skapte korona en situasjon der veldig få lærere ville stille opp. Arbeidshverdagen til lærere har vært travel siden korona inntraff og prioriteringene lå definitivt ikke i å sitte 1 time og prate med en student om kroppsøvfingsfaget. Jeg var forberedt på at det kom til å bli utfordrende å få informanter til å stille, men det var mer utfordrende enn jeg kunne forberede meg på. Mange av avdelingslederne sa de skulle ta kontakt dersom de hørte noe, men mange endte opp med å ikke ta kontakt i det hele tatt. Telefonsamtalene til administrasjonen på skolene videreførte meg stadig til avdelingsledere, som stadig fortalte meg *«jeg skal høre om noen er interesserte, så gir jeg dem informasjonen din så kan de*

kontakte deg selv». Flesteparten endte med å ikke ta kontakt. Den lille responsen var ikke vanskelig å forstå heller da jeg selv er ringevikar og selv har opplevd hvor mye jobb lærere har vært utsatt for under pandemien. Etter lang tid kom det respons fra en avdelingsleder som hadde to informanter som ønsket å være informanter til oppgaven. Fordi det var så få lærere som ønsket å stille til intervju under en pandemi, måtte utvalget holde seg til fem informanter, alle med ulik grad av erfaring i yrket. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema slik at de fikk innblikk i hva oppgaven baserte seg på.

I det endelige utvalget er det fem informanter, derav tre kvinner og to menn. Alle jobber på forskjellige skoler i Oslo som kroppsøvlingslærer på videregående. Informant La er kroppsøvlingslærer på videregående og er den informanten med lengst yrkeserfaring. Han har 10+ år som lærer på både barneskole og videregående og har både bachelor- og mastergrad. Han fremstår som en kunnskapsrik og reflektert lærer. Tr har jobbet åtte år på videregående skole og har som La både bachelor- og mastergrad. Hun underviser i kroppsøving for alle videregående trinnene og innehar mye kunnskap og virker til å legge inn mye arbeid. Ga har jobbet et halvt år på videregående og er kroppsøvlingslærer på alle de videregående trinnene. Han har to bachelorgrader og har i tillegg erfaring som vikariat på både barne- og ungdomsskole. På tross av den lille yrkeserfaringen virker han reflektert overfor yrket sitt og jobben som kreves. Gu har en bachelorgrad og holder på med mastergraden sin. Hun har jobbet to år på videregående og er kroppsøvlingslærer på alle videregående trinnene. På samme måte som Ga har hun på tross av den lille yrkeserfaringen reflektert mye over kroppsøvlingsyrket. Ir har en bachelor og har bygd på utdannelsen sin med fag og pedagogikk. Hun har jobbet på alle trinn og har nå vikariat på videregående der hun håper å kunne jobbe fast. Hun er glad i yrket sitt og føler hun har valgt riktig yrke. Basert på informasjonene fra alle informantene, danner de et godt grunnlag for refleksjon tilknyttet lærernes refleksjoner rundt FoL som tverrfaglig tema i skolen.

3.4 Forskerrollen og utvalgt teori

Teoriene i oppgaven er valgt ut på forhånd av intervjuene og analysearbeidet. Ved å velge ut teori i forveien av intervjuet vil det bidra til å både skape en forforståelse av temaet, samt kunnskap som intervjupersonene kanskje ikke sitter på. Likevel er det viktig at jeg viser en åpenhet for uventede og nye fenomener (Kvale & Brinkmann, 2019). Å være åpen for både det som sies og det som ikke sies er ifølge Kvale & Brinkmann (2019) viktig. Med andre ord må jeg hele tiden være nysgjerrig og lydhør overfor intervjupersonene under alle intervjuene.

Det semistrukturerte intervjuet er en måte å sikre dette på. Ved å ha noen faste temaer jeg ønsker å være innom, gir det meg muligheten til å fokusere på hva informantene uttrykker visuelt og muntlig, ikke bare hva neste spørsmål skal være.

Forforståelse. En forsker sin forforståelse vil alltid være tilstede i ulike temaer. Min er ingen unntak. Jeg må gjøre meg selv bevisst hvilke forutsetninger, oppfatninger, meninger og fordommer jeg sitter på angående tematikken jeg skal forske på, som Kvale & Brinkmann beskriver i sitatet:

«Dessuten bør intervjueren være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet» (Kvale & Brinkmann, s.48, 2019).

Min forforståelse i dette temaet ligger blant annet i en forståelse om at kompetansemålene for kroppsøvingslærere i veldig stor grad er åpne. Med åpning for tolkning betyr dette at lærere er avhengig av deres individuelle tolkning når det kommer til hva elevene skal bli undervist i samt vurdert i. Derfor blir det vanskelig å si hva som er feil og hva som er riktig tolkning. På denne måten ligger det et press på kroppsøvingslærere om å dokumentere så godt som mulig for valg og tolkninger de har gjort.

Med innføringen av FoL i fagfornyelsen betyr det at lærere skal undervise i et tema som er relativt nytt for lærere generelt. Basert på min egen utdanning virker lærerutdannelsen til å ha tilsynelatende store mangler på fokus om kunnskap innen psykisk helse. I tillegg er utdanningsløpet til psykologer lengre enn utdanningen til en lærer, med helt andre fokusområder. Utdanningen til psykologer er i mye større grad rettet mot den psykiske helsen, i motsetning til lærere. Kroppsøvingslæreres utdanning, mye basert på egen erfaring, bærer preg av andre fokusområder som klasseledelse og organisering. Som Udir selv beskriver angående innføringen av psykisk helse i læreplanen, så er det preget av en del nyutvikling fordi det ikke har vært tydelig inkludert tidligere (Udir, 2019). For lærere tolker jeg dette som enda større krav rettet mot blant annet kroppsøvingslærere, da de må begi seg ut på et tema de har relativt liten erfaring med.

På den ene siden må jeg være klar over hypoteser jeg har skapt for meg selv før intervjuene begynner. I tillegg må jeg være klar over mine egne forutsetninger. Ettersom jeg utdanner meg til å bli en lærer og i tillegg jobber på en skole, kan jeg ikke ignorere en eventuell

tilknytning til lærere. Dette er en tilknytning som kan bidra til eventuelt å påvirke forskningens objektivitet. Som Kvale & Brinkmann skriver:

«Intervjuere kan, på grunn av nære inter-personlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem» (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kvale & Brinkmann henviser her til sponsorer av et potensielt prosjekt og deltakerne i det (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg sitter både med et inntrykk av at elever blir presset mer og mer i skolen, i tillegg til at lærere blir presset til mer enn det de har ressurser til å håndtere. For å forklare Kvale & Brinkmann (2019) sitt sitat over, betyr det at jeg kan identifisere meg så sterkt med deltakerne at jeg ikke opprettholder min profesjonalitet. Jeg har bevisst jobbet for å unngå slike holdninger og den semistrukturerte intervjuguiden er med på understreke dette. Ved å ha åpne spørsmål som tillater informantene å reflektere får de muligheten til å komme med sine egne refleksjoner og tanker. I tillegg har jeg inkludert veileder i deler av analysefasen for å sikre at min fortolkning holder seg så objektiv som mulig. FoL er ganske nytt i skolen og lærerne har hatt begrenset erfaring med innføringen av tverrfaget. Derfor er det lærernes erfaringer og tanker som er sentralt og som er formålet med det semistrukturerte intervjuet. I det semistrukturerte er intervjuformen relativt åpen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er noen temaer jeg har valgt ut på forhånd som jeg ønsker informasjon om fra informantene. Disse temaene skal virke mer som et hjelpemiddel for meg som intervjuer og ikke for å fremme mine subjektive hypoteser.

Informasjon om temaet og det teoretiske grunnlaget ble til før gjennomføringen av intervjuene. I tråd med hva Kvale & Brinkmann (2019) skriver om intervjuets *hva, hvordan og hvorfor*. Det blir påpekt av Kvale & Brinkmann at en stor del av intervjuprosjektet bør ordnes før båndopptaket settes på (Kvale & Brinkmann, 2019). Med dette menes formuleringen av et forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av temaet. Jeg satte meg inn i temaet jeg forsker på og fastsatte de aktuelle teoriene i oppgaven før intervjuene fant sted.

3.5 Utforming av intervjuguide

Intervjuforskning er ifølge Kvale & Brinkmann (2019) en rotete praksis, preget av overraskelser, designendringer og reformuleringer. Forutgående forberedelser er derfor viktig og en nøye uttenkt og planlagt intervjuguide er viktig ifølge Kvale & Brinkmann (2019). Valget av metode i dette prosjektet falt på semistrukturert livsverdenintervju og preger dermed hvordan intervjuguiden ser ut. I det semistrukturerte er intervjuformen relativt åpen

og guiden inneholder oversikt over emner som jeg ønsker at skal bli dekket, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har dermed med bestemte temaer jeg ønsker å dekke gjennom intervjuet, men rekkefølgen kan variere avhengig av intervjuforløpet og hva jeg ønsker at informantene skal utdype (Kvale & Brinkmann, 2019).

Som Kvale & Brinkmann skriver:

«Intervjueren leder intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem» (Kvale & Brinkmann, s.48, 2019).

Intervjuguiden bygges rundt oppgavens problemstilling som består av lærere sin tolkning av og erfaring med det nye tverrfaget FoL. Intervjuguiden kan inneholde visse temaer forskeren ønsker å komme innom, eller ha en nøye detaljert rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved å bruke en semistrukturert intervjuguide ligger fokuset på intervjupersonenes grunnleggende opplevelser av livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg forsøker å lede informantene inn mot temaene som er bestemt i intervjuguiden, men ikke å lede dem frem mot bestemte meninger om de gjeldende temaene. De forutbestemte temaene er basert på hva jeg tolker som relevant informasjon for å svare på problemstillingen. Meningene og refleksjonene er det informantene som står for.

Jeg er innforstått med at en intervjuer blir klokere og lærer gjennom hele forskningsprosjektet. Som Kvale & Brinkmann skriver: «Samtalene med intervjupersonene kan utvide og endre forskerens oppfatning av de undersøkte fenomenene» (Kvale & Brinkmann, s.147, 2019). Jeg er derfor åpen for at spørsmålene i intervjuguiden til enhver tid kan endres eller justeres. Justeringen kan være basert på informasjonen som kommer fra informantene og påvirkning fra medstudenter eller veiledere. Intervjuguiden ble endret helt frem til november da jeg søkte om tillatelse fra NSD (Vedlegg 3). Før intervjuguiden ble skrevet leste jeg på høringsutkast og i de nye læreplanene. Jeg leste i disse dokumentene for å være i stand til å stille spørsmål som er relevante, samt skape en oversikt over temaet.

De innledende spørsmålene i min intervjuguide består av bakgrunns spørsmål som stilling og utdanning. Spørsmålene er åpne og nøytrale for å prøve å bygge opp en god relasjon til intervjupersonene, slik at de forhåpentligvis føler seg trygge til å åpne opp om sine refleksjoner. Noen av mine innledende spørsmål lød slik; «Hva var det som gjorde at du ville bli kroppsøvlingslærer?», «I din mening, hvorfor mener du at vi har kroppsøving i skolen?» og

«Hva mener du er det viktigste barna lærer om på skolen?». Disse spørsmålene skaper en åpen og positiv åpning på intervjuet der lærerne kan besvare relativt nøytrale temaer. I tillegg gir spørsmålene meg et innblikk i informantene sine verdier og ståsted når det kommer til deres rolle som lærer. Slik Thagaard (2018) skriver bør starten av intervjuet bestå av nøytrale emner, emner informantene føler det er greit å svare på (Thagaard, 2018). De første minuttene av intervjuet er av avgjørende betydning, ifølge (Thagaard, 2018). Som intervjuer bør jeg vise interesse og respekt, i tillegg til at spørsmålene bør bidra til å berolige informantene (Thagaard, 2018). Spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at de forhåpentligvis kan kaste lys over hovedtemaet FoL etter å ha blitt analysert. Intervjuguiden avsluttes med en nøytral og avslappet atmosfære (Thagaard, 2018). Siste spørsmålet er hva lærerne oppfatter som sine største utfordringer i lærerhverdagen. Her kan informantene uttrykke hva enn de har lyst til om hva de føler står i veien for dem i arbeidet deres, som samtidig gir meg relevant informasjon dersom noe kan knyttes til FoL. Informantene fikk avslutningsvis spørsmål om det var noe de ville legge til. I tillegg kunne de ta kontakt dersom de hadde spørsmål eller kom på noe etter intervjuet var ferdig.

3.6 Gjennomføring av intervjuer

Før intervjuene med informantene tok sted foretok jeg et prøveintervju med en kroppsøvingslærer på en ungdomsskole. Prøveintervjuet ble gjennomført på skolen til læreren og i et tidspunktet som passet for han. For meg som intervjuer gav prøveintervjuet blant annet muligheten til å bli kjent med det tekniske utstyret. På denne måten ville jeg prøve å unngå uforutsette problemer som kunne oppstå underveis eller etter hovedintervjuene.

Prøveintervjuet gav meg og muligheten til å få tilbakemelding på spørsmålene og temaet i intervjuguiden. Etersom jeg har gjort lite forskning før og derfor har lite erfaring, følte jeg det var viktig å få tilbakemelding på min intervjuteknikk under intervjuet, samt kvaliteten på spørsmålene. Dalen (2013) støtter opp om det å få tilbakemeldinger på utforming av spørsmål og intervjueren egen væremåte i intervjusituasjonen. Dalen (2013) støtter videre opp om at enhver kvalitativ studie bør ha 1 eller flere prøveintervjuer som grunnlag. Ikke bare for å teste intervjueren, men og for å teste intervjuguiden (Dalen, 2013). Prøveintervjuet varte i ca. 60 minutter og det var ingen tekniske problemer underveis. Tilbakemeldingene på spørsmålene og temaet var positive. Informanten påpekte at spørsmålene ble oppfattet som relevante og åpnet for reflektering. Basert på prøveintervjuet ble det ikke utført noen endringer på

intervjuguiden. Derimot måtte gjennomføringen av samtlige intervjuer bli justert litt på grunn av korona-situasjonen.

Hovedintervjuene ble gjennomført i Januar 2021 og gjennom den digitale plattformen Zoom. Informantene kunne med dette utføre intervjuene hvor de ville og på hvilket tidspunkt av dagen de selv ønsket. Et ønske fra min side hadde vært å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt på skolen til informantene. På grunn av at både skoler i rød sone, fare for smitte av korona og at lærerne sine timeplaner var ganske fulle var det ønskelig fra samtlige av informantene at intervjuene ble gjort over Zoom.

Før selve intervjuet ble startet pratet jeg med informantene om hverdagslige ting. Korona-lockdownen var en naturlig samtalestarter og jeg forsøkte å snakke med lærerne på en måte som viste at jeg var interessert i det de hadde å fortelle. I henhold til Kvale & Brinkmann (2019) som skriver at de første minuttene av et intervju er avgjørende, prøvde jeg å dra dette til de første minuttene av selve samtalen:

«Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (Kvale & Brinkmann, s.160, 2019).

Som Kvale & Brinkmann (2019) skriver i sitatet over ønsker intervjupersonen å ha en klar oppfatning om mine intensjoner for intervjuet. Jeg ønsket derfor å skape en hverdagslig samtale fra det øyeblikket samtalen ble startet. Fordi intervjuene måtte bli gjort over Zoom, en videosamtale plattform, så var det ikke mulighet til å snakke med informantene før selve intervjuet på samme måte som når det blir utført fysisk. Derfor brukte jeg tiden før båndopptakeren ble slått på til å snakke om nøytrale temaer for å prøve og skape en god relasjon til informantene. Selve intervjuet ble åpnet ved at jeg fortalte informantene kort om hvorfor jeg var der og hvordan intervjuet ville se ut. Det jeg var mest opptatt av her var å forsikre informantene om rettighetene de satt på, blant annet at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet. Informantene kunne til enhver tid kontakte meg og si at de ikke ville delta, noe som ville bli respektert uten nøling. Etter at jeg fortalte kort om rettighetene ble informantene informert om at jeg ikke var der for å lete etter feil eller riktige svar. Jeg fortalte at jeg var opptatt av refleksjonene og tankene knyttet til fagfornyelse og FoL. Jeg ønsket å forsikre dem om at de ikke måtte være redde for å si det de tenkte. Informantene fikk så informasjon om hva båndopptakeren var til. Deretter spurte jeg om de hadde noen spørsmål før intervjuet

begynte. Formålet hittil har vært å skape en god kontakt samt introdusere intervjuet med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2019).

På grunn av den spesielle Korona-situasjonen måtte gjennomføringen av intervjuene endres på, som jeg har beskrevet over. Lærere i de videregående skolene har vært i rød sone i flere måneder og undervisningshverdagen ser helt annerledes ut. I tillegg til at undervisningen ser annerledes ut er lærerne belastet med mer arbeid enn de er ellers. Dette er noe jeg selv erfarte gjennom vikarjobben og noe som også kom frem under intervjuene. Det viktigste for meg har hele tiden vært å sikre at informantene føler seg trygge. Trygge både før intervjuet, under intervjuet og etter intervjuet. Føler informantene seg utrygge fra øyeblikket de blir spurt om å delta, vil de kanskje ikke ønske å snakke fritt og legge frem sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019). For å sikre denne tryggheten ble det åpnet for å kunne gjennomføre intervjuene digitalt gjennom Zoom. Intervjuene ble med andre ord gjort gjennom videosamtale. Denne fremgangsmåten bydde på både positive side og negative sider.

En av utfordringene jeg møtte på var det tekniske utstyret. Prøveintervjuet ble utført ansikt til ansikt hvor lydopptakeren vellykket fanget opp stemmen til meg og informanten. Over Zoom derimot måtte jeg hele tiden forsikre meg at både informanten snakket høyt nok og at volumet på pc-en var høy nok til at lydopptakeren fanget opp lyden. Denne utfordringen viste seg å gjøre transkriberingen en tidkrevende prosess. En annen utfordring lå i det Thagaard (2018) skriver om den personlige kontakten. Det personlige tillitsforholdet som danner grunnlaget for ansikt-til-ansikt intervju, er ikke tilstede på samme måte ifølge Thagaard (2018):

«For andre kan det personlige tillitsforholdet som er grunnlaget for ansikt-til-ansikt intervju, være avgjørende for at de ønsker å være åpne om personlige og private temaer» (Thagaard, s.111, 2018).

En frykt jeg satt med var at online intervjuer, i henhold til sitatet over, kan skape en avstand til intervjupersonen. Denne sosiale avstanden kan gjøre informantene skeptiske til det jeg som forsker representerer (Thagaard,2018). I et forsøk på å bygge opp en tillitt og en fortrolig atmosfære forsøkte jeg som nevnt tidligere å skape en god stemning med spørsmål om hverdagen til informantene, samt vennskapelig prating om diverse temaer før selve intervjuet begynte (Kvale & Brinkmann, 2019). Fordi jeg ikke kunne møte og hilse på informantene ansikt til ansikt, så jeg på det å snakke sammen før intervjuet startet som en måte å skape en god atmosfære. Som Thagaard skriver er atmosfæren rundt intervjuet viktig. Det er viktig å

skape en god kontakt med intervjupersonene, slik at de blir oppmuntret til å gi fylldig informasjon om de ønskede temaene (Thagaard, 2018).

Noe av det positive med å utføre intervjuene gjennom Zoom er at informantene selv kan velge hvor de vil utføre intervjuet. På samme måte som om intervjuet hadde blitt utført i et lukket rom, kunne konfidensialiteten på denne måten opprettholdes hos alle informantene. I tillegg kan de føle seg tryggere i omgivelsene de velger å være i under intervjuet, som kan bidra til å skape en tryggere atmosfære (Thagaard, 2018).

Varigheten på intervjuene var på mellom 45-60 minutter. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om det var noe informasjon de ville legge til, om de hadde noen spørsmål og hvordan de følte intervjuet hadde gått. Denne avslutningen brukte jeg for å opprettholde den trygge atmosfæren, slik at informantene ville føle at informasjonen ble godt tatt vare på. I tillegg til at de ikke skulle føle at de ikke fikk sagt det de ville, eller føle på en eventuell anger på informasjonen de hadde gitt. Ingen av informantene ønsket å lese over transkriberingen.

3.7 Transkribering

Transkriberingsfasen er neste på listen, etter endte intervjuer. Transkribering betyr «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, s.205, 2019). Det er med andre ord oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Målet er å strukturere intervjusamtalene slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Det finnes ingen korrekt transkripsjon, ifølge Kvale & Brinkmann. «Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, s.212, 2019). Det finnes derimot én grunnregel, som er å beskrive hvordan transkriberingen er utført (Kvale & Brinkmann, 2019). Fokuset må heller ligge i hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. Kvale & Brinkmann (2019) beskriver forskjellen mellom å transkribere ordrett og omformulert i kortere form. På grunn av at et utsagn sine ulike tolkningsalternativer kan gå tapt i en omformulering til kortere former, vil transkriberingen min foregå i ordrett form (Kvale & Brinkmann, 2019). Noen utfordringer med direkte ordrett transkribering kan være at uttalelser hos lærerne kan oppfattes som stigmatiseringer av en gruppe eller bestemte personer. Det transkriberte muntlige språket kan også virke usammenhengende og indikere et svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2019). En direkte ordrett transkribering kan derfor være den minst lojale og objektive transkripsjonen. Med bakgrunn i problemstillingen så er ordrett transkribering derimot nødvendig for å få tak i lærernes refleksjoner og meninger. Et

høyt nivå av detaljstyrt transkribering trekker derimot Kvale & Brinkmann (2019) frem som ikke nødvendig. Fordi jeg ikke skal fokusere på hverken den språklige stilen eller det sosiale samspillet (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg var tidlig klar på at jeg ville utføre transkriberingen selv. Ved å utføre transkriberingen selv påpeker Kvale & Brinkmann (2019) at jeg vil lære mer om min egen intervjustil. I tillegg vil jeg til en viss grad huske og danne tanker om de sosiale og emosjonelle delene som oppstod i intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved å transkribere selv gir det meg også en unik mulighet til å gjenoppleve intervjuene, samt skape en nærhet til min eget empiri (Dalen, 2013). Til samme tid blir reliabiliteten til transkriberingen sikrere. Det er kun jeg som står for transformeringen fra tale til tekst. Muligheten for at to forskjellige personer transkriberer med to forskjellige stiler er dermed ikke tilstede (Kvale & Brinkmann, 2019).

For å ivareta konfidensialiteten til informantene ble de tildelt koder før selve transkriberingen begynte. Steder, skoler og personer ble ikke gjengitt og heller beskrevet som f.eks: «*på skolen min*». Intervjuene ble transkribert på bokmål, for både å ivareta konfidensialitet samt gjøre det lettere å lese. Det gjør det lettere for meg som forsker å analysere materialet, i tillegg til at sitater blir lettere å lese og forstå for lesere av denne oppgaven. I henhold til det Kvale & Brinkmann (2019) skriver er transkripsjonen, språklig sett, en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. I denne oversettelsen er det en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved å transkribere på bokmål kan noe av det informantene uttrykker bli borte. Min tolkning av informantene sine beskrivelser og ord kan være annerledes enn de selv legger i uttrykkene. Konfidensialiteten til informantene ble vurdert som viktigst.

Intervjuene ble transkribert 1 dag etter at intervjuet fant sted. Intervjuene er samtaler mellom to mennesker, ansikt til ansikt (Kvale & Brinkmann, 2019). For å ta vare på denne konteksten som intervjuet utvikler seg i, prøvde jeg å transkribere så fort som mulig, mens det enda lå ferskt i minnet. Transkriberingen foregikk ved at jeg hadde opptaket på øre, samtidig som jeg skrev ned. Opptaket ble satt på pause etter hver setning, for å sikre at jeg fikk med meg hvert ord. Var det lange setninger eller uklarhet i noen av ordene i setningen, ble opptaket spolt tilbake og spilt på nytt helt til setningen kunne bli fullført så pålitelig som mulig. Dette ble gjentatt i alle intervjuene. Etter at transkriberingen var ferdig ble opptakene slettet.

Underveis i transkriberingsarbeidet opplevde jeg en av utfordringene med å utføre intervjuene digitalt over video. Som jeg nevnte i forrige kapittel hadde video-intervjuing både negative og

positive sider. Under transkriberingen kom en av de negative sidene frem. Fordi lyden fra informantene måtte bli plukket opp gjennom pc-høytaleren, i tillegg til at informantene selv kunne velge hvor de satt under intervjuet, ble transkriberingen noe utfordrende. Noen setninger og ord var vanskelige å plukke opp på grunn av bakgrunnsstøy og tidvis lavt volum på stemmen til informantene. Valget av Zoom intervjuer gjorde at transkriberingen tok lengre tid enn de fem timene Kvale & Brinkmann (2019) beskrev i karakterstudiet. Transkriberingen tok svært lang tid fordi jeg stadig måtte spole tilbake for å få med meg helheten i setningen som ble sagt. Noen ord måtte tolkes på bakgrunn av sammenhengen av setningen og ble tolket i lys av helheten av det informanten fortalte.

3.8 Analyseprosess

I følgende sitat påpeker Thagaard at analyseprosessen er en kontinuerlig prosess: «Vi vurderer analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet» (Thagaard, s.151, 2018). Min analyseprosess vil jeg argumentere for at begynte allerede i intervjufasen, i henhold til det Thagaard (2018) og Kvale & Brinkmann (2019) skriver. Allerede når intervjupersonen beskriver livsverden skjer det en fortolkning fra intervjueren eller en forklaring fra intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2019).

Et annet sted analysen kan begynne er under transkriberingen. Transkriberingen, i den form at materialet struktureres i tekstform for å få lettere oversikt, er en form for begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg gjorde meg fortrolig med transkriberingene og feltnotatene, i tillegg prøvde jeg å skaffe meg en god oversikt over intervjuinnholdet før kodingen begynte (Thagaard, 2018). Intervjuet blir med andre ord strukturert for den «egentlige analysen» som skal komme senere (Kvale & Brinkmann, 2019).

Neste fase i analysearbeidet gikk ut på å kode datamaterialet, den vanligste formen for dataanalyse i dag ifølge Kvale & Brinkmann (2019). Kodingen innebærer å knytte nøkkelord til tekstsegment, slik at jeg kan identifisere en uttalelse på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019). Nøkkelordene kan være bestående av ett eller flere ord. Kvale & Brinkmann (2019) beskriver fordelene med å kode ved at jeg som forsker først og fremst blir tvunget til å gjøre meg kjent med hver minste detalj i det innsamlede materialet. Det vil i tillegg gi meg en god oversikt over store mengder datasamlinger. For meg som relativt ny analytiker vil det ligge en ytterligere fordel ved at det gjør arbeidet enklere ved å bryte ned materialet i ulike trinn (Kvale & Brinkmann, 2019). Prosessen startet med at jeg hørte på

intervjuet mens jeg leste transkriberingen for å sette meg inn i konteksten av det informantene fortalte. Kvale & Brinkmann (2019) skriver at intervjuuttalelsene er forfattet i fellesskap med intervjupersonen. For å ivareta det Kvale & Brinkmann (2019) skriver ville jeg sette meg inn i intervjukonteksten for å ta vare på den opprinnelige interaksjonen. Ved å starte slik forenklet det i tillegg arbeidet med å lage koder. I henhold til det Kvale & Brinkmann skriver (2019) ble det gjennomført en datastyrt koding. I den datastyrte kodingen starter forskeren uten koder og utvikler dem gjennom tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2019). Det var viktig å holde kodene empirinære slik at informantenes egne meninger og refleksjoner kom frem, uten for mye fortolkning fra meg som forsker.

Etter det første intervjuet var kodet ferdig ble kodene delt inn i kategorier. Intervjuene ble kodet hver for seg for deretter å bli kategorisert inn kategorier, for å redusere og strukturere intervjuetekstene inn i enklere og komprimerte tekster (Kvale & Brinkmann, 2019). Kategoriseringen betyr at meningen i de lange intervjuuttalelsene ble redusert til noen få enkle kategorier. Kategoriseringen kan foregå på forskjellige måter. Kategoriene kan utvikles på forhånd, underveis i analyseprosessen eller hentes fra teorien (Kvale & Brinkmann, 2019). I intervjuguiden ble relasjon, psykisk helse og FoL satt opp som egne temaer. Gjennom arbeid med intervjuene og kodingen gikk det igjen hos samtlige informanter at relasjon, psykisk helse og FoL ble sett på som ulike temaer. Kategoriene i analysen ble dermed basert på både intervjupersonenes egne uttalelser, samt kategorier som allerede lå i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2019). Koder som ikke passet inn i hovedkategoriene ble plassert for seg selv. Koder som gikk igjen hos flere av informantene ble plassert inn i kategorier basert på informantenes egne ord. Kategoriene jeg satt igjen med er; relasjon, psykisk helse, FoL, tid, for store klasser og korona. Neste trinn bestod i å kondensere ned de lange transkripsjonene. Hver for seg ble intervjuene satt inn i et ruteskjema. Transkripsjonene ble plassert i en kolonne, kodene i neste kolonne. Transkripsjonene og kodene ble koblet sammen til små sammendrag i en tredje kolonne. Disse små sammendragene ble deretter koblet sammen til synteser for hver kategori. Dette ble gjort i samtlige av intervjuene. På denne måten blir transkriberingene kondensert ned inntil en kort og presis syntese står igjen. For hver informant var det en syntese for hver kategori. Disse syntesene bidro til å danne grunnlaget for hvordan data ble presentert i resultatdelen.

Hvordan empirien skulle presenteres var neste utfordrende punkt. Fra mengder av intervjusamtaler skal det som er verdt å formidle komme frem for leseren (Kvale &

Brinkmann, 2019). Som Kvale & Brinkmann (2019) skriver at det først nylig er vist interesse for hvordan resultater fra intervjustudier skal formidles. Jeg ønsker å formidle informantenes egne meninger i konteksten det ble uttalt i. I tillegg til at jeg ønsker å skape perspektiver og kontekst som gjør intervjuene verdt å lese. Samtidig skriver Kvale & Brinkmann (2019) at det ikke finnes en standard for presentasjon av resultatene til en kvalitativ intervjustudie.

I et sjette trinn av analysering påpeker Kvale & Brinkmann (2019) at informanten kan begynne å handle på bakgrunn av den nye innsikten som har oppstått i løpet av intervjuet. Underveis i intervjuarbeidet kom det frem at dette forekom blant en av mine informanter. En av informantene fortalte i ettertid av intervjuet at innsikten og refleksjonen som følge av intervjuet, førte til handling. Informanten lagde oppgaver til sine elever basert på refleksjoner knyttet til psykisk helse og innholdet i det nye tverrfaglige temaet FoL.

Dalen (2013) skriver at det er viktig å skrive ned alle iakttagelser og refleksjoner underveis i intervjuene også kalt feltnotater og analytiske notater. Notatene kan være følelsesmessige reaksjoner som kan virke umiddelbart uviktige, men senere vise seg å være viktig. I tillegg til at det kan være lett å glemme disse reaksjonene hvis det ikke er i notatform (Dalen, 2013). Bakgrunnen for disse feltnotatene ligger i at dataene produsert gjennom feltarbeidet blir preget av forståelsen vi opparbeider ute i feltet. Notatene gir retningslinjer for analysen av tekstene (Thagaard, 2018). Feltnotatene i denne oppgaven viste seg å være utfordrende av to ulike årsaker. Den ene årsaken er at jeg simpelthen er en ny forsker, dermed er jeg ikke alltid sikker på hva som er viktig å notere ned. Den andre årsaken var at intervjuet ble gjort på video gjennom den digitale plattformen Microsoft Teams. Kroppsspråk ble vanskelig å tolke og var ikke alltid sammenkoblet med det informanten snakket om. Informantene kunne også bli distraheret av kolleger som ikke var klar over at det var et pågående intervju. Likevel er feltnotatene, i den grad de ble ført ned, med på å danne et grunnlag for analysen i henhold til det Dalen (2013) og Thagaard (2018) skriver.

3.9 Kvalitet

Forskningens kvalitet blir ifølge Thagaard (2018) basert på troverdigheten. Kvaliteten på forskningen gir andre forskere mulighet til å vurdere fremgangsmåten og resultatene i denne oppgaven (Thagaard, 2018). Reliabiliteten, validiteten og overførbarheten (Thagaard, 2018) er sentralt når troverdigheten i en forskning skal bli vurdert.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt vi kan gjøre rede for hvordan dataene i forskningen ble produsert og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Hvorvidt andre forskere kan produsere samme resultat på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom metodedelene har jeg forsøkt å beskrive så detaljert som mulig hvordan den har utviklet seg. Jeg har oppgitt detaljerte valg av forskningsmetode, utforming av intervjuguide, strategien bak valget av informanter og fremgangsmåten jeg brukte for å belyse problemstillingen gjennom transkripsjon og analyse av innsamlet data. Denne redegjørelsen presenterer jeg med det håpet om at et annen forsker skal kunne gjenskape de samme resultatene på et annet tidspunkt. Redegjørelsen av metodekapittelet er min argumentasjon for oppgavens pålitelighet. Ved å beskrive så detaljert som mulig kan en utenforstående vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018).

To avgjørelser jeg tok tidlig i oppgaven var det at jeg ville ha et semistrukturert intervju samt å ha et prøve-intervju før hoved intervjuene. Ved å ha et semistrukturert intervju hadde jeg en intervjuguide jeg følte jeg kunne støtte meg på, noe som bidro til å øke selvtilliten min når jeg gikk inn i intervjuet. Intervjuguiden styrket selvtilliten min med å vite hvilke temaer jeg ville innom og hvilken retning jeg skulle vinkle spørsmålene for å ikke være ledende. Hvorvidt spørsmålene har vært ledende, påvirker forskningens troverdighet ifølge Kvale & Brinkmann (2019). Det er derimot ingen garanti for at oppfølgingsspørsmålene var eller ble oppfattet som ledende. Den eneste gangen jeg selv opplevde at et av spørsmålene kom ut som ledende var under det siste intervjuet. I et av spørsmålene antydte jeg selv med min forforståelse at læreplanen var åpen for tolkning. Den siste informanten gav veldig lite informasjon, hvor jeg som intervjuer følte at noen av spørsmålene måtte forenkles og bli dratt litt ut av informanten. Dette kan skyldes at den siste informanten ikke hadde jobbet så lenge og at den midlertidige vikarstillingen ikke krevde at hun måtte sette seg like grundig inn i fagfornyelsen. Utenom dette oppfattet jeg resten av intervjuet og de andre intervjuene som åpne og reflekterende. Andre eventuelt ledende spørsmål stilte jeg tilbake til informantene for å få bekreftet min fortolkning av det som ble sagt. I henhold til Kvale & Brinkmann (2019) skal ikke ledende spørsmål svartmales fullstendig. Ledende spørsmål kan brukes til både å sjekke informantens reliabilitet samt til å verifisere intervjuerens fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2019).

Et annet grep jeg tok for å unngå ledende spørsmål var å ha et prøveintervju før hovedintervjuene. Det gav meg mulighet til å øve på min rolle som intervjuer i tillegg til å

kvalitetssikre intervjuguiden. Prøveintervjuet gav meg muligheten til å bli oppmerksom på kroppsspråket mitt og væremåten min, samt hvordan disse faktorene påvirket svarene fra informantene. På grunn av tilgjengeligheten av lærere under korona-nedstengingen ble det ikke gjort flere prøveintervjuer.

I presentasjonen av resultatene vil sitater fra informantene inkluderes for å få frem intervjukonteksten og stemmene til informantene. For å styrke forskningens gjennomsiktighet vil jeg forsøke å skille mellom hva som er primærdata og hva produsert ut fra min fortolkning som forsker. Selv utsagn ute i feltet preges av hvordan vi forstår det vi ser og hører (Thagaard, 2018). Ved å presentere referater fra intervjuene forsøker jeg å styrke reliabiliteten ved å vise frem hva informantene selv har uttrykt.

En annen faktor som kan styrke reliabiliteten, ifølge Thagaard (2018), er kvaliteten på dataene som prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2018). For å sikre en god kvalitet som utgangspunkt for analysen, ble transkriberingen av intervjuene utført innen 1 dag etter selve intervjuet. På denne måten satt intervjuene ferskt i hodet og faktorer som ikke kom frem på lydopptaket var enklere å skrive ned. Transkriberingen ble gjort av meg selv da det gir meg mulighet til å sette meg inn i min egen data. I tillegg vil jeg ha en større innsikt i intervjusituasjonen enn en utenforstående som ikke har vært tilstede under intervjuet.

3.9.2 Validitet

Validiteten kan tolkes gjennom spørsmålet: «Måler du det du tror du måler?» (Kvale & Brinkmann, s.276, 2019). Validiteten handler med andre ord om gyldigheten av tolkningene jeg som forsker kommer frem til (Thagaard, 2018).

En måte å styrke validiteten er ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Gjennom metodekapittelet har jeg gitt tykke beskrivelser av innsamling, transkribering og analysering. I analyseprosessen ble veilederen min inkludert for å sikre at dataene ble analysert så tett opp mot informantene sine egne meninger som mulig. Ønsket her var å holde et kritisk syn på mine fortolkninger. Med andre ord forsøkte jeg å være en djevelsk advokat over mine egne funn (Kvale & Brinkmann, 2019). Min veileder har veiledet meg for å holde analyseprosessen så objektiv og opp mot informantene sine faktiske uttalelser som mulig. Analysearbeidet tok tid da jeg flere ganger gikk tilbake til notater og transkribering for å sikre at tolkningen

I henhold til det Kvale & Brinkmann (2019) skriver vil jeg forsøke å beskrive hvordan hele forskningen er gjennomsyret av validitet. De mener validitet ikke hører til en enkel fase av undersøkelsen. Derimot burde validitet gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). Tematiseringen i min oppgave er basert på en artikkel utgitt i psykologisk tidsskrift (Brandtzæg et al., 2017). Gyldigheten bak mitt forskningsspørsmål ligger i teoretiske forutantakelser gjort i en artikkel publisert i et vitenskapelig tidsskrift. Et tidsskrift som ikke spesifikt er rettet mot lærere eller pedagogikken, men som gjør det relevant for pedagogikken da artikkelen beskriver hva lærere burde jobbe med. Artikkelen antyder at lærer-elev relasjonen er viktigere enn å undervise i tematikken «psykisk helse» (Brandtzæg et al., 2017). Underveis i artikkelen påpeker de at det er bred forskning som støtter opp om viktigheten av lærer-elev relasjonen. Jeg ønsker derfor å undersøke tematikken fra lærerne sitt standpunkt, i tillegg til å belyse standpunktet med forskning og teori.

Når det kommer til gyldigheten for planleggingsarbeidet er forskningsdesignet basert på å produsere kunnskap som kan være fordelaktig for lærere (Kvale & Brinkmann, 2019). De skadelige konsekvensene burde være minimale da spørsmålene ikke er rettet mot å skade individer eller angripe meningene deres. Det semistrukturerte intervjuet ble valgt for å blant annet gi informantene mulighet til fritt å dele refleksjoner uten å bli diktert og overgått av meg som intervjuer til enhver tid.

Under intervjuingen var jeg som nevnt tidligere opptatt av å stille «ledende» spørsmål til informantene for å bekrefte min egen fortolkning av det som ble sagt. Dette var min måte å kvalitetssikre informasjonen til intervjupersonene, samt forsterke min troverdighet som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019).

Under transkriberingen valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett og i bokmålsform. Gyldigheten her blir basert på at setningene til informantene blir nedskrevet ordrett for å ta tak i alle usikkerhetsmomenter og meninger som kan dukke opp underveis i setningene. Det at transkriberingen blir gjort på bokmål kan fjerne noen meninger da dialekter kan legge ulik mening i ord. Dette forsøkte jeg igjen å unngå ved å stille ledende og kontrollerende spørsmål tilbake til informantene.

Analyseringen handler om hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2019). Som nevnt tidligere ble veilederen min inkludert for å holde analysen så objektiv og logisk som mulig. Tolkningene til informantene er hovedpoenget med datamaterialet med minst

mulig fortolkning av meg som forsker, selv om fortolking er uunngåelig (Kvale & Brinkmann, 2019).

En måte å måle kvaliteten til et intervju på, ifølge Thagaard (2018) ligger i hvordan vi opplever kontakten med intervjupersonen. Begge parter er opptatt av temaet i samtalen dersom en god kontakt oppnås. Reaksjoner underveis i intervjuet kan danne et viktig grunnlag for hvordan vi tolker dataene senere (Thagaard, 2018). Fra min side som intervjuer opplevdes det som en god kontakt med intervjupersonene. De fikk tid til å fortelle sine historier og refleksjoner uten at jeg som intervjuer opplevde ting som kjedelig, eller var preget av forvirring (Thagaard, 2018).

3.9.3 Generalisering

Når det kommer til generalisering, også kjent som overførbarhet, handler det om hvorvidt resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019). Kan tolkingen jeg utvikler i min oppgave være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Jeg beskrev tidligere i oppgaven at ble det utført et kriterieutvalg. Ved å gjøre et kriterieutvalg ble utvalget avgrenset til et visst antall informanter innenfor de gitte kravene. Noen form for generalisering blir derfor vanskelig når kriterieutvalget er gjort såpass avgrenset som utvalget i denne oppgaven. I tillegg er det få informanter i utvalget til at resultatet kan bli generalisert eller overført til andre situasjoner. Utvalget er heller ikke tilfeldig, noe som utelukker en statistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2019). Derimot utelukker fortsatt det ikke at det er mulig å generalisere over til andre grupper som ligner på utvalget, nemlig kroppsøvingslærere på videregående skoler. Det er ikke noe grunn til å tro at det kun er kroppsøvingslærerne i utvalget som sitter på de samme refleksjonene og tankene som kommer frem i intervjuene. Informantene er både erfarne og nyutdannede og representerer med dette to forskjellige lærergrupper. Derfor mener jeg at datagrunnlaget kan være overførbart til andre videregående skoler med både erfarne og nyutdannede lærere.

Røros (2018) har i sin forskning tolket det som at lærerne fant begrepene rundt folkehelse & livsmestring som abstrakte og uhåndgripelige. Informantene i denne undersøkelsen uttrykte ikke den samme abstrakte forståelsen eller uhåndgripeligheten. Informantene i min undersøkelse påpekte at informasjon om hvordan det skal undervises i det tverrfaglige temaet, samt hvordan de ovenfra så for seg at FoL skal se ut, var ønsket. På denne måten kommer det

frem i annen forskning at lærere ikke 100% er sikre på hvordan FoL skal se ut i egen undervisning. Det kan derfor argumenteres for at funnene i denne undersøkelsen er representativt for andre lærere i skolen.

Gjennom detaljerte beskrivelser av metodene som er brukt for å anskaffe data samt analysere dataen i oppgaven, er det mitt forsøk på å gi leseren mulighet til å generalisere. I en analytisk generalisering beskriver Kvale & Brinkmann (2019) en leserbasert analytisk generalisering. I denne formen for generalisering er det leseren selv som vurderer om resultatene kan generaliseres til en annen situasjon, basert på detaljerte kontekstuelle beskrivelser av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2019). Den grundige og detaljerte beskrivelsen av utførelsen av min intervjuundersøkelse gir grunnlaget for at leserne selv kan vurdere om resultatene kan bli generalisert til andre situasjoner.

Ett problem Kvale & Brinkmann (2019) finner er kravet om at samfunnsvitenskapene skal produsere vitenskapelig kunnskap som er universelle og gyldig til enhver tid. Med denne tilnærmingen ligger det en antakelse om at vitenskapelig kunnskap skal være universell og gyldig for alle steder på alle tidspunkt, for alle mennesker og fra evighet til evighet (Kvale & Brinkmann, 2019). Med denne oppgaven har jeg ønsket å fordype meg i tematikken rundt psykisk helse og innføringen av FoL i skolen. Målet har dermed ikke vært å generalisere kunnskapen til alle mennesker til enhver tidspunkt.

3.10 Etiske rammer

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan informantene ble etisk ivaretatt. Når det kommer til etiske retningslinjer i forskning må alle forskere i vitenskapelig forskning forholde seg til etiske prinsipper, både internt i forskermiljøet samt i relasjon til omgivelser (Thagaard, 2018). De etiske retningslinjene Thagaard (2018) benytter seg av stammer fra NESH. For meg som forsker betyr det at jeg må ta hensyn til informantene og andre mennesker involvert i studien. Jeg startet med å sende inn mitt forskningsprosjekt til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) for godkjenning. Fordi min forskning innebærer nær kontakt mellom meg og mine informanter, innebærer det at jeg behandler personopplysninger (Thagaard, 2018). Behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningslov fra 2001, noe som gjør meg meldepliktig (Thagaard, 2018). Innsamlingen av data begynte ikke før søknaden ble godkjent.

Et viktig moment rundt de etiske rammene er at informantene gir sitt skriftlige samtykke til å delta forskning. Det ble derfor sendt et informert samtykkeskjema til informantene før

intervjuene tok sted. «Utgangspunktet er at de personene vi skal intervjuer, har gitt sitt informerte samtykke til å delta» (Thagaard, 2018, s113). Som sitatet viser trenger jeg signert samtykke fra informantene før intervjuene begynner. Det er ikke nok med signatur fra startfasen av prosjektet. I samtykkeskjemaet fikk informantene info om hva det innebærer å delta, hva informasjonen skal brukes til, hvilke rettigheter de sitter på, informasjon om fortrolighet og hvem som har tilgang på dataene. I henhold til det Thagaard (2018) kan jeg ikke slå meg til ro med at deltakerne gav samtykke i startfasen. Jeg forsikret meg derfor blant annet under intervjuene om informantene var klar over hva som var forventet og hvilke rettigheter de har. Fordi intervjuobjektene jeg ønsker å bruke i intervjuene er voksne lærere over 18 år, kan de stå for sin egen samtykke.

Informantene fikk ikke for mye informasjon om hva prosjektet handlet om, da atferden kan bli påvirket (Thagaard, 2018). Det er begrenset hvor mye informasjon vi kan gi til deltakerne i forkant av intervjuet (Thagaard 2018). Intervjupersonene kan i utgangspunktet ikke få grunnlag for tilstrekkelig med informasjon når de gir sitt samtykke. Det er nemlig både intervjusituasjonen i tillegg til det personene sier som danner grunnlaget for data (Thagaard, 2018). Ettersom mitt intervju er semistrukturert, ligger det mye data i den uforutsigbare prosessen. Informantene fikk derfor kun det nødvendige og etisk forsvarlig informasjon i samtykkeskjemaet. Fordi informantene har lite informasjon å gå på, er det spesielt utførelsen av intervjuene som må gjennomføres på en etisk ansvarlig måte. Thagaard (2018) skriver at det etiske ansvaret ligger rundt intervjusituasjonen og hvordan dataene blir brukt i analysen.

Konfidensialiteten er et grunnprinsipp i forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2018). Min oppgave som forsker er å behandle den innsamlede informasjonen om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (Thagaard, 2018). Personopplysningene og identifiserbare opplysninger om informantene ble anonymisert. Navnene på informantene ble byttet ut med korte koder. Steder og skoler som kunne identifisere informantene ble gitt andre navn eller utelatt. Lydfilene som inneholdt informantene sine personopplysninger ble oppbevart på en passordbeskyttet pc uten tilknytning til oppgavefilene. Kun jeg hadde tilgang til lydfilene og datamaterialet som ble delt med veileder var anonymisert. All data som inneholder personopplysninger som er hentet inn gjennom intervjuprosessen blir slettet når skriveprosessen er ferdig den 15.05.2021. Med tanke på anonymiseringen og fjerningen av personopplysninger fra oppgaven vil ikke presentasjonen av resultatene kunne føre til identifisering av informantene innad i lærermiljøet (Thagaard, 2018). Gruppen jeg ønsker å få

informasjon fra er hovedsakelig lærere. Lærerne sine egne erfaringer av tverrfaget FoL og deres meninger. De er ikke i psykiatriske institusjoner eller andre utsatte samfunnsgrupper. Selve temaet for oppgaven baserer seg ikke på informantenes egen oppvekst eller traumatiske hendelser. Min egen engstelse bør derfor ikke være et metodisk problem (Dalen, 2013). Det minsker derimot ikke viktigheten av anonymitet. Retten til å trekke seg fra intervjuet står skrevet i samtykkeskjemaet, i tillegg til at det ble tatt opp både før og etter hvert intervju. Informantene sine rettigheter ble sikret og dobbelsikret gjennom samtlige intervjuer.

Fordi intervjuene blir utført over video på nett byr dette på utfordringer i konfidensialiteten. Som nevnt over er konfidensialiteten et grunnprinsipp (Thagaard, 2018). Ved å utføre intervjuene online betyr det at personopplysningene til informantene ligger på nettet, ikke skriftlig eller kun på en individuell lydopptaker dersom intervjuet hadde blitt utført ansikt til ansikt. Det at jeg bruker Microsoft Teams for utførelsen av intervjuene er basert på sikkerheten de beskriver på sine egne sider (Microsoft Teams, 2020). Anonymiteten til informantene skal dermed bli opprettholdt med tanke på sikkerheten Microsoft garanterer. Det er heller ingen andre som har tilgang til intervjuopptakene da det er jeg selv som står for transkriberingen, dette bidrar ytterligere til å styrke anonymiteten.

Konsekvensen for å delta i forskningsprosjektet ble nøye vurdert (Thagaard, 2018). Med tanke på formålet for forskningen, som baserer seg på tolkninger blant voksne lærere som ikke står i et utsatt felt, vil det ikke være fare for fysiske skader eller urimelige belastninger som følge av forskningen (Thagaard, 2018). Ideelt burde det være gjensidighet mellom hva deltakerne gir og hva de får for å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Håpet er at lærerne skal sitte igjen med en dypere forståelse av deres egen situasjon ved å fortelle om tankene de sitter på (Thagaard, 2018). Dette ble erfart da en av informantene oppgav at det etter intervjuet ble gitt ut oppgaver til elevene basert på den nye innsikten informanten satt på.

4.1 Resultat

I denne delen av oppgaven vil resultatet, samt fortolkningen som har funnet sted i analysen av de fem kvalitative intervjuene bli gjort rede for. Basert på analysedelen og intervjuguiden er det satt opp tre hovedkategorier i dette kapittelet: 1. relasjon, 2. psykisk helse og 3. folkehelse og livsmestring. Disse tre kategoriene var forskjellige oppsatte punkter i intervjuguiden. Underveis i intervjuene kommer det frem at alle fem informanter snakket om de tre ulike

tematikkene som individuelle og forskjellige temaer. I fagfornyelsen blir f.eks. psykisk helse presentert som et tema innunder folkehelse & livsmestring. I resultatdelen vil psykisk helse derimot bli presentert som en egen hovedkategori. Informantene selv snakket spesifikt om psykisk helse og FoL som to forskjellige kategorier, noe som danner grunnlaget for at jeg presenterer dem som to forskjellige kategorier i resultatdelen. Det vil i tillegg bli presentert flere underkategorier som har kommet frem i informantene sine beskrivelser.

Underkategoriene vil bli presentert fordi flere av informantene uttalte seg om temaet.

Underkategoriene blir oppgitt blant annet fordi de gir supplerende informasjon til hovedkategoriene. Underkategorien «Tid» blir presentert fordi den er gjennomgående i de fleste intervjuene, med ulik sammenheng. Noen forklarer at tiden påvirker relasjonsbyggingen, for andre påvirker det arbeidet med FoL. Det samme gjelder «For store klasser». Alle kategoriene er utviklet for å gi en rikholdig og reflekterende syn på problemstillingen:

Hvordan forstår lærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvfagsfaget?

4.1.1 Kort presentasjon av informantene

I starten av denne delen vil jeg først kort presentere informantene. Utvalget består av fem kroppsøvlslærere. To av informantene er menn og tre er kvinner. For å opprettholde anonymiteten vil informantene tildeles egne korte koder: Informant en = 'La'. Informant to = 'Tr'. Informant tre = 'Ga'. Informant fire = 'Gu'. Informant fem = 'Ir'. La og Ga er begge menn, mens Tr, Gu og Ir er de tre kvinnene.

4.2 Hovedkategorier

4.2.2 Relasjon

Dette kapitlet starter med å presentere funn som dukket opp hos flere av intervjuene. Deretter går det over til de individuelle informantene og hva de fortalte under intervjuene, som danner kategorien «relasjon». En kategori allerede oppsatt i intervjuguiden.

Den første hovedkategorien som blir presentert er relasjon. Under intervjuet ble det stilt et spørsmål om hvor viktig en relasjon til hver enkelt elev er. Samtlige av informantene uttrykte at en relasjon til den enkelte elev er en viktig del av lærerjobben. Informantene føler blant annet at de når frem til elevene bedre dersom de har en relasjon til dem:

Det er meget viktig. I den forstående at man må, man må forstå hva eleven står i, på hvilken nivå den står i utviklingsmessig da. (La)

Jeg tenker jo at det er viktig, men det er en utfordring. (Tr)

Nei det er kjempe viktig. Hvis du ikke har relasjon med eleven så kommer du egentlig ingen vei. (Ga)

Jeg synes det er veldig viktig. (Gu)

assa, jeg er på en måte vært veldig opptatt av det, for relasjon gjør at de også da yter bedre, det er det jeg føler. (Ir)

Basert på sitatene over er relasjonsbygging med hver enkelt elev noe alle informantene legger vekt på. Informantene uttrykker at relasjoner er viktig for å klare å jobbe med elevene hver dag. Selv om alle informantene forteller at relasjoner til elevene er viktige for dem, legger ingen av dem skjul på at det også er utfordrende. En av utfordringene er den begrensede tiden som jeg skal jeg komme tilbake til i en dedikert underkategori. I tillegg er elever i to ender av spektrumet noe som går igjen i intervjuene. Informantene uttrykker at det både er elever som er utfordrende, i tillegg til at det er elever det er enklere å forholde seg til. Informantene viser til disse elevene på forskjellige måter:

Ofte hvis vi har mer en gruppe som er selvstendige og klarer å ta imot meldinger, fellesmeldinger så klarer man å legge en viss progresjon. (La).

En utfordrende elev kanskje. At for meg at det kan være litt vanskelig å få relasjon til dem fordi den eleven har ikke noen interesse av å bruke tid på å bli kjent med meg som gymlærer da. (Tr).

*H*n poengterer at studenter i utdanningen er mer selvdrevne og enklere å styre enn nye elever på vg1, noe som er utfordrende. (Gu).*

Elever som er selvstyrende uttrykker La som lettere å jobbe med da de krever mindre tilbakemeldinger samt klarer å følge felles beskjeder. Gu trekker frem studenter som motsetning til skoleelever ved at studentene er mer selvdrevne fordi de har lyst til å drive med fysisk aktivitet. I motsetning blir de utfordrende elevene beskrevet som uinteresserte og vanskelige å bygge en relasjon til. La forklarer også at det er enklere å forholde seg til elever som er mer selvdrevne.

Hvordan samtlige av informantene oppgir at de skaper en relasjon til elevene sine er gjennom kommunikasjon. Det å skape dialog med elevene er en metode alle lærerne nevner som ett av sine verktøy i relasjonsbyggingen. Å være personlig, åpne seg for elevene og vise interesse for interessene til sine elever er metoder informantene bruker i sin relasjonsbygging.

(...) man skal være åpen for dialog, og den oppstår på en måte i vanlige undervisningstimer da. (La)

Snakk om fotball selv om jeg bryr meg ikke så mye, men bare få inn en samtale lissom, om, ja, så du kampen til Tottenham i helga, også bare prater man om det. (Tr)

Altså prate, okei hva slags interesser har du. Hva liker du å drive med. (Ga)

Nei det er jo å snakke med de, by litt på seg selv. (Gu)

Og da føler jeg det er viktig at du på en måte prater litt med alle og, prøver å bli kjent med alle, selv om ikke alle er så interessert i det da. (Ir)

I uttalelsene over uttrykker alle informantene at et verktøy de bruker, er å snakke med elevene og interessere seg for dem som mennesker. Det er ikke bare lærerne som åpner seg for elevene, informantene som lærere bruker interessene og hverdagsaktivitetene for å få elevene til å åpne seg for dem også. Informantene uttrykker at det er viktig å finne ut av interessene til elevene. Både for å kunne starte samtaler, men og får å bli kjent med dem som mennesker.

Ett annet verktøy som dukker opp innen relasjonsbygging til hver enkelt elev kommer frem hos La og Ir. Metoden de nevner er å ha en strategisk fokusering på elevene i klassen. Med andre ord fokuserer La og Ir på enkelte elever i en time og andre elever i en annen time. Med andre ord blir klassen i det stille delt opp i forskjellige grupper, ikke fysiske grupper, men grupper La og Ir har fokus på i hver sin time. De uttrykker at de fokuserer på hele klassen som en helhet, men at de med denne metoden kan jobbe med elevene 1 til 1:

Ellers gjennom strategisk ... fokus da på hver elev, hvor du søker okei i denne timen skal jeg ha fokus på en tredjedel av klassen. Jeg skal se hele klassen, men mest på disse elevene. Man kan velge ulike taktikker da. (La)

I sitatet forklarer La at dette kan brukes som en av flere taktikker, men både La og Ir forteller at de bruker dette som et verktøy for å klare å se alle elevene. På denne måten oppgir de at de klarer å se alle elevene, selv om de kun har hovedfokus på halve klassen i en time.

En toveis relasjon er noe som dukker opp hos tre av informantene. La, Tr og Gu uttrykker at relasjonen mellom en lærer og en elev er toveis og til dels er opp til eleven selv:

Altså det er basert på tillit og forventninger. Hvor man er åpen for, for å vise at man som lærer ikke er opptatt av perfeksjon og at man kan gjøre feil selv. Men også at eleven er villige til å åpne seg for å si «okei, jeg trenger hjelp dit». Være ydmyk på en måte for den eleven. (La)

... det må gå toveis på en måte. (Tr).

Slik sitatet forteller oppgav både La, Tr og Gu at relasjonen ikke bare må komme fra lærerens side. Læreren på sin side mener de må være ydmyk og åpen for at det kan gjøres feil. I tillegg må eleven på sin side være ydmyk samt villig til å spørre om hjelp på veien. Har ikke eleven interesse av å bruke tid på å bli kjent med de som kroppsøvingslærer, oppgir Tr at relasjonsbygging blir vanskelig. En utfordrende elev har ifølge Tr ikke interesse av å bli kjent med henne som lærer. Derfor er det viktig for Tr å finne ut av hvordan hun kan nå disse.

Andre steder lærer-elev relasjonen påvirker blir påpekt hos to av informantene. På en side, for Ga og Gu, er vurderingsarbeidet noe som blir forenklet gjennom en relasjon til elevene:

Og du merker jo da at både nå når du skal sette vurdering, så er det mye lettere å sette vurdering på de du har en connection med. (Ga).

Også bare sånn når du skal sette karakter på de da, så er det jo gjerne en samtale, og hvis du da på en måte sitter i den samtalen og føler at du ikke har noe tilknytning til dem, så vil det kanskje være enda vanskeligere å sette en karakter du syns er ærlig da. (Gu).

De begrunner det med at elevene de har en relasjon til, enten forstår, eller prøver å forstå karakteren og det som må arbeides videre med. Elevene de ikke har en relasjon til har hverken lyst til å forstå eller prøver å forstå karakteren de får.

På en annen side er vurderingsarbeidet noe Ga og Gu føler påvirker lærer-elev relasjonen i kroppsøvingstimen. I avsnittet over ble det tatt opp at vurderingsarbeidet blir forenklet ved å ha en relasjon til elevene. Gu og Ga trekker frem at elevene fort kan bli usikre rundt læreren fordi de tror at læreren til enhver tid analyserer de fysiske ferdighetene. Gu forklarer et møte hun hadde med en av elevene sine i sitatet under:

«ja jeg merker at på en måte, jeg ser at du har ferdigheter og innsats og alt det der, men jeg ser at du spenner deg veldig når jeg kommer i nærheten», også sier hun sånn: «jammen det er fordi jeg blir så nervøs når du vurderer meg». (Gu).

Gu opplever at elevene blir usikre når læreren er i nærheten, fordi de er nervøse for at hun vurderer dem. Dette gjelder til og med elever som er glans-eksempler på en god elev, slik eleven i sitatet er. Gu forteller at det er viktig å snakke med de usikre elevene, samt forsikre elevene om hva man ser etter i vurderingen. Ga påpeker at det er viktig å ikke gi elevene inntrykket av at han kun skal analysere dem.

For La er relasjonsbygging noe som skal skje livet ut. Han vil at elevene skal lære å kjenne både seg selv og nye mennesker, i et livslangt perspektiv. En relasjon mellom lærer og elev mener La krever gjensidig tillit, forventninger og ydmykhet fra både læreren og eleven. Eleven må på sin side være ydmyk nok til å spørre om hjelp, mens læreren må være åpen for at alle kan gjøre feil. I tillegg mener La at læreren må ha en god utdanning og være i stand til å organisere timene sine godt. For La ligger det en utfordring i 1 til 1 samtaler. Han mener både utfordrende elever og elever generelt har krav på personlig oppfølging 1 til 1. La påpeker at denne personlige oppfølgingen krever at læreren er i stand til å gi feedback til elever underveis, uten at alle andre ser det.

Men når man skal gå til en og en individ må man klare å se hva eleven står i da, utviklingsmessig. (La)

Sitatet til La henviser til at den personlige oppfølgingen er vanskelig dersom man som lærer ikke klarer å forstå hvor eleven står. Relasjonsarbeidet blir med dette viktig for La fordi læreren må være i stand til å forstå hvor eleven står utviklingsmessig, for å være i stand til gi personlig oppfølging til hver enkelt elev. En metode La nevner for å skape trivsel i klassen er gjennom lek. Han påpeker at undervisningen er mer basert på en lekekultur enn en idrettsprestasjonskultur, selv om han fortsatt forsøker å gjøre tradisjonelle aktiviteter gøy.

Så jeg tenker jo at, og det tror jeg jo, asså bare for å gå litt over viddene, så tror jeg at, at det også kanskje er det som gjør at idrettelevne og idrettslærerne har et tettere forhold. Fordi man er mye mer sammen i aktivitet, på turer, man kjenner hverandre, man får en dypere relasjon til hverandre. Så jeg prøver å tenke at å jobbe mot det

også i KRØ klasser lissom. Det å, ja, bli kjent med dem og være litt sånn interessert og, og sånn. (Tr)

Tr beskriver kroppsøving som en mulighet til å se og bli kjent med elevene på en helt egen måte. Elevene skaper sosiale relasjoner og læring i aktivitet, i en annen arena enn i de andre fagene. Tr uttrykker at elevene får både samhandlet med de andre elevene på en annen måte, i tillegg til at de får utfordret de kommunikative egenskapene. Tr forteller at hun prater mer med de stille elevene enn de utadvendte. Selv om de stille elevene kanskje ikke er interessert i noe relasjon til Tr, finner hun glede i å klare å få disse elevene til å mestre i faget. Relasjonsarbeidet i vg1 er spesielt viktig for Tr. Elevene i disse klassene er helt nye og å bygge et trygt klassemiljø her er spesielt viktig for Tr. En metode hun beskriver er å snakke med lærere eleven har i andre fag. Ifølge Tr vil ikke elevene uttrykke foran medelevene at de liker det. I det skjulte tror derimot Tr at elevene liker det når lærerne snakker om dem. Sitatet til Tr, nevnt over, viser til at selv om relasjonsarbeid er viktig så er det i tillegg utfordrende. Tr begrunner utfordringen i at hun kun har elevene i en dobbelttime i uka. For Tr er det dermed begrenset med tid til å skape en relasjon til hver enkelt elev hver time. Dette vil jeg komme tilbake til i underkategorien «Tid».

Ga forklarer at han ikke klarer å utføre jobben uten en relasjon til elevene, slik sitatet i starten av kapittelet beskrev:

Hvis du ikke har relasjon med eleven så kommer du egentlig ingen vei. (Ga).

Kroppsøving er noe mer enn bare fysiske ferdigheter for Ga. Elevene skal være gode medelever i tillegg til å veilede andre. Elevene skal ha en god relasjon til hverandre og ikke bare til Ga som lærer. Relasjonsarbeidet for Ga begynner i starten av skoleåret der han forteller at han prøver å få elevene på sin side. Noen elever derimot forteller han at han ikke klarer å skape relasjon til. Ga prøver å få de mer stille innesluttete og ukomfortable elevene til å delta og bli mer komfortable. En metode han nevner er å snakke med elevene 1 til 1 i både starten av timen og underveis i aktivitetene. Gjennom disse korte samtalene mener Ga at han kan utvikle en relasjon til elevene sine.

For Gu beskriver hun kroppsøving som en arena der hun får opplevd elevene i en annen setting. Klassemiljøet og muligheten for å bli kjent med elevene på en annen måte enn i et klasserom er viktige forskjeller med relasjonsarbeidet for Gu.

Men det er et fag som på en måte lærer de å være i lag med andre folk da. På en annen måte enn å sitte i et klasserom. (Gu)

Gu uttrykker at elevene ikke bare knytter relasjoner til læreren, men til hverandre ved at de sosialiserer på en annen måte enn i klasserommet. For Gu er relasjonsbyggingen noe som skal foregå livet ut. Elevene skal ifølge Gu lære å være sammen med andre og samarbeide med andre, slik at de fungerer i samfunnet og i en jobb. Gu mener relasjonsbyggingen er viktig i starten av året. Etter at relasjonen er etablert føler Gu at hun kan variere i undervisningen sin. Gu uttrykker at elever i vg1 består av sårbare elever der ingen kjenner hverandre og arbeid med klassemiljøet er ekstra viktig. En metode Gu bruker er å legge opp til mye lek. Lek føler hun er viktig for å skape et trygt klassemiljø. En metode Gu bruker for å skape relasjon er å snakke med elevene som kommer tidlig. En annen metode hun bruker er å skape selvironi hos elevene. Gu peker på at mange elever føler de er verdensmestre i det de gjør. Derfor er det viktig for Gu å tulle med elevene sine og få de til å se seg selv utenfra.

*For det er mange som tror de er verdensmestre i alt, også må du på en måte...
«er det noe du kunne gjort bedre her, eller er det noe du kunne strukket deg litt lenger for å få til?». (Gu)*

Ir legger et annet trykk i sitatet i starten av kapittelet og påpeker at elevene presterer bedre i faget gjennom relasjon til læreren. Ir ser med dette hvilken nytte relasjon til elevene gir. I motsetning til de andre informantene forteller hun at det er noe hun *på en måte er opptatt av*. På en side viser Ir forståelse for viktigheten av en relasjon da hun forteller at det er viktig at elevene føler seg sett og forstått. På den andre siden forteller Ir at relasjon til elevene betyr at det enklere å pushe dem. Elevene hun ikke har en relasjon til kan ende opp med å mislike Ir mer som lærer dersom de blir pushet for mye.

En god relasjon til elevene, og at de føler at du forstår dem, og føler seg sett. Så føler jeg også at du får så mye igjen for det i timene også. At de da vil være mer motivert til å gjøre det bra. Enn at hvis de ikke hadde hatt den gode relasjonen til meg, så hadde de tenkt: «fanken det her gidder jeg ikke lissom». Det er sånn jeg føler da, med den lille erfaringen jeg har, at det er superviktig å ha en god relasjon til elevene. Og på en måte også forstå at de også kan ha en dårlig dag, for det har jo alle. (Ir)

Kroppsøving forteller Ir bidrar inn mot relasjonsbygging ved at settingen er en annen enn i klasserommet. Hun føler elevene blir mer kjent med henne som lærer og med klassegruppen gjennom aktivitet. Ir forteller at hun er veldig opptatt av at elevene føler seg sett og forstått. Det er viktig for Ir å se alle elevene, spesielt de stille elevene. Fordi det er så mange elever i en klasse er det viktig for Ir å snakke med alle elevene og bli kjent med alle. Ir påpeker at det er elever som ikke er interessert i å bli kjent med henne som lærer, men at hun prøver å bli kjent med alle elevene sine på tross av det. For Ir er det å finne ut av interessene til elevene en metode hun bruker for å skape relasjoner. En annen metode Ir bruker er å få nye elever til å presentere seg selv, på denne måten har hun temaer hun kan starte samtaler rundt. En annen metode Ir nevner er å starte timene samlet. Ved å starte samlet får hun oversikt over alle elevene som er tilstede og klarer å holde oversikt

4.2.3 Psykisk helse

Psykisk helse er som nevnt tidligere et tema som er underlagt det tverrfaglige temaet folkehelse & livsmestring. I forklaringene til informantene blir derimot psykisk helse fremstilt som et eget tema avskilt fra folkehelse & livsmestring. Derfor vil psykisk helse bli presentert som en egen kategori her.

Når jeg tenker meg om så har jeg vel ikke gjort det da. Når jeg tenker på det. Eller assa, bevisst. (Tr)

Alle informantene bortsett fra Gu uttrykte at de ikke bevisst hadde jobbet med psykisk helse i sin undervisning. Gu skal jeg komme tilbake til senere. Under spørsmålet om informantene hadde jobbet spesifikt med psykisk helse, uttrykte La som nevnt over at han ikke hadde jobbet spesifikt med psykisk helse i undervisningen. Selv om La uttrykte at han ikke hadde jobbet spesifikt med psykisk helse i undervisningen, trakk han frem at han tilpasset undervisningen for elever med psykiske problemer og utfordringer:

Så bortsett fra om vi får melding fra en rådgiver eller en co-lærer, at de ser denne eleven sliter med noe, f.eks skilsmisse eller selvmordstanker eller whatever. Men da får vi en konkret melding om det, at vi må passe på. Så da vil vi på en måte, systematisk være forsiktig med eleven og prøve å legge fokus på dem på en positiv måte da. Men ellers så, jeg har noen elever i klassen som er autist, men, om det er, skal man klassifisere innenfor psykisk helse? Man gjør det uansett fordi hvert elev

trenger den typen forebygging. Den skal trives, den skal utvikle seg, den skal måtte utvikle seg også. (La)

For La handlet spørsmålet først om han bidro til å jobbe med psykisk helse for elever som allerede slet psykisk. Han var likevel veldig opptatt av at elever skal oppleve et trygt klassemiljø der de klarer å tilpasse seg. Han trekker også frem viktigheten av fysisk aktivitet for elevenes trivsel i livet. La uttrykker også etter hvert i intervjuet at det å forstå hvordan det er å vinne og tape, for deretter å utfordre seg selv med aktivitet er verdier som er viktig for den psykiske helsen. En metode La mener han kan jobbe med psykisk helse er gjennom å ha teoretisk undervisning om viktigheten av fysisk aktivitet. La påpeker at idrett bidrar til bedre selvtillit, bedre humør, trivsel i livet og psykologisk utvikling. La trekker frem at forskning argumenterer for at aktivitet påvirker disse momentene, noe som er viktig for han å påminne elevene på dette. En annen metode La nevner er å dele elevene inn i grupper, der skal de jobbe med oppgaver som er rettet mot å forebygge psykisk helse.

For Tr handlet først psykisk helse, på samme måte som La, om å tilrettelegge og ta hensyn til elever som sliter med psykisk diagnoser eller utfordringer.

En metode Tr påpeker hun kan jobbe med psykisk helse er å bevisstgjøre elevene på påvirkningen fysisk aktivitet har på den psykiske helsen. Bevisstgjøringen mener Tr kan skje gjennom teoretisk og muntlig undervisning. Tr trekker frem at forskningen støtter opp om virkningen fysisk aktivitet har på psykisk helse, slik La også gjør. Slik sitatet under viser ser Tr på undervisningen som en måte å påvirke elevenes psykiske helse på:

Det er jo det, hvis man snakker om livsstil og den type ting, så må det jo være noe man gjør, assa, det må jo være varig for å ha hvert fall en langtidseffekt. Og det å på en måte kanskje variere mye i hva man gjør, og kanskje sånn at de får prøvd litt ulike ting. Finner kanskje noen ting de har lyst til å fortsette og drive med liksom. (Tr).

Et problem Tr trekker frem er tiden. Hun ønsker å snakke med elevene om psykisk helse, men hun føler ikke det er nok tid til å prate om temaet. Tr uttrykker at elever ikke har slitt så mye som de har nå i år. Aldri har det vært så mange elever hos psykologen som nå i år. Psykisk helse, depresjon og angst er stadig i større fokus i media ifølge Tr. Bevisstheten hos elevene øker og psykisk helse bør derfor være et tema i skolen syns Tr. At kroppsøving bringer med seg kroppspress og usikkerhet rundt kroppsbilde var Tr sikker på. På en annen side mener hun

at det er viktig at elevene finner en aktivitet de liker å drive med, slik at de fortsetter med det resten av livet.

Temaet psykisk helse er det stort fokus rundt i dagens samfunn, føler Ga. Ga påpeker at et mennesket ikke kan være et godt menneske uten en god psykisk helse. Ansvar for å jobbe med den psykisk helsen for å bli et godt menneske er stor for en kroppsøvingslærer, mener Ga. Fysisk og psykisk helse danner sammen helsebegrepet. Å jobbe med begge formene for helse mener Ga fungerer bedre i en hall eller lignende steder.

På grunn av mye planleggingsarbeid føler Ga at arbeid med psykisk helse blir nedprioritert. En metode Ga ser for seg å jobbe med psykisk helse på er ved å bevisstgjøre elevene.

Jeg tenker at, jeg tror bevisstgjøring er veldig viktig jeg da. Å snakke om ting. Kunne så enkelt som å bare starte en time der du samla alle sammen også snakke litt om det. For det er jo veldig viktig at folk vet om det, og vet hvor faktisk alvorlig det kan være da. Så det tror jeg kunne vært en metode å jobba med. (Ga)

I sitatet uttrykker Ga at psykisk helse er et viktig tema som kan være alvorlig for noen. For Ga er psykisk helse et såpass viktig tema at det å snakke med elevene og bevisstgjøre dem om temaet, er en viktig metode. Å starte timen med å snakke om psykisk helse ser Ga for seg som en metode å jobbe med psykisk helse. En annen metode Ga ser for seg å jobbe med psykisk helse er ved å ha undervisning av profesjonelle. Lærere er ikke psykologer, ifølge Ga og påpeker at psykisk og mental helse er utenfor lærere sitt fagområde. Derfor er undervisningen av en som kan temaet grundig noe Ga ser for seg. Ga understreker at han ikke hadde hatt problemer med å undervise i temaet. I utdanningen påpeker Ga at det ikke var noe spesifikt rettet undervisning mot psykisk helse. Derfor føler Ga at det er mer kompetente mennesker som kan undervise innen temaet.

Gu mente at hun hadde jobbet med psykisk helse bevisst. Blant annet ved å delta på *psykisk helsedagen* og ved å la helsesøster ta over undervisningen. Hun la i tillegg opp vurderingskriterier der hun i timen kunne spørre elevene om sammenhengen med ting. Hun uttrykte samtidig at psykisk helse ikke er noe som står spesifikt på øktplanen. Gu understrekte at jobben for hun bestod av å være bevisst sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse.

For jeg tror det er en ganske sånn, skjerma generasjon. De som er i skolen nå, at de, ja de har aldri blitt tvunget til å ha en fremføring da. Men da må de jo på en måte trene på det, og det føler jeg er noe som hjelper for den psykiske helsen også da. (Gu)

Sitatet over forteller Gu i sammenheng med at det er viktig å utfordre elevene litt. Slik at de tør å utfordre seg selv senere i livet. Gu tror det å utfordre elevene bidrar inn mot den psykisk helsen også. En metode Gu nevner er å tilrettelegge for et trygt klassemiljø der de opplever mestring. Samtidig at det ikke er for trygt. Gu mener det må tilrettelegges for at elevene kan utfordre seg selv. Denne utfordringen mener Gu at elevene får nytte av senere i livet og at de kan bedre den psykiske helsen. En metode å jobbe med psykisk helse for Gu er gjennom teoretisk undervisning. Dette er en komfortabel metode for hun, selv om hun påpeker at hun prøver å unngå det. Gu foretrekker at elevene er i mest mulig aktivitet. Starten og slutten av timen bruker hun som tidspunkter til å snakke om temaer som psykisk helse.

Gu tror det blir utfordrende dersom lærerne får det totale ansvaret for den psykiske helsen. Kroppsøvlingslærerne er ifølge Gu mer faglig utdannet for aktivitetsdelen enn den psykiske helsen.

Ir påpeker at hun fokuserer på hvordan fysisk og psykisk helse henger sammen.

Noe Ir gjør i undervisningen er å skjule elevene slik at de ikke føler de er midtpunktet. Elever kan ha et dårlig forhold til kroppen samt føle seg sårbare når de ikke sitter bak en pult. Ir forteller at det er dager med fokus rettet mot psykisk helse, men understreker at det faglig ikke er gjort noe arbeid rundt temaet.

Nei assa, man kan jo på en måte, man kan jo ta det tverrfaglig og da. At man kan samarbeide med andre fag. Men det har ikke jeg gjort dessverre. (Ir)

En metode Ir nevner er å jobbe tverrfaglig med andre fag. Ved å samarbeide med naturfag og samfunnsfag mener Ir at elevene kan lære mer om hvordan kroppen jobber og fungerer under aktivitet. Ir ser i tillegg for seg å rådføre seg med mer erfarne lærere eller mer kompetente folk om psykisk helse. Ir erkjenner at det å få psykisk helse inn i undervisningen kan være utfordrende fordi kompetansen kommer litt til korte. Mer kompetanse rundt psykisk helse knyttet opp mot kroppsøvlingsfaget er noe Ir ønsker. Hun føler etter litt tenking og refleksjon at mye av det som skjer i kroppsøving kan bidra til å jobbe for den psykiske helsen. Kroppsøvlingsfaget gir f.eks. muligheten til å gi elevene arbeidsoppgaver som går på å samarbeide der hun kan se alle elevene.

4.2.4 Folkehelse & livsmestring

Folkehelse & livsmestring er det nye tverrfaglige temaet i fagfornyelsen. I intervjuene la samtlige av informantene frem hvordan de tolket tverrfaglige temaet, hvilken relevans de så mellom tverrfaget og skolen, samt hvilke utfordringer de så for seg og kompetansen som lå til grunn.

To punkter samtlige av informantene var samstemte om, dreide seg om et ønske om mer overordnet kompetanse og om det er utfordrende å implementere FoL inn i undervisningen. I henhold til det første punktet uttrykte samtlige av informantene at det er et ønske om mer kompetanse ovenfra.

Jeg kunne tenke meg å få en kompetanseutvikling innenfor dette. Hvor man jobber med andre faglærere, for å få en enda dypere innblikk på hvordan man kan gjøre det på en best mulig måte. Og gjennom hvilken metodikker man kan gjøre det. Så ja jeg tar gjerne imot tips og råd og kurs. (La).

Og f.eks. bare hatt det, hatt .. undervisning om hvordan vi skal bruke disse tverrfaglige temaene da. Hva det vil si å implementere FoL i faget. Og hvor mye skal man på en måte tenke på det. Og hvordan det går naturlig inn ut i fra hvordan faget er bygd opp. Det kunne vi kanskje hatt mer av. (Gu).

Sitatene over fra La og Gu oppsummerer på en fin måte uttalelsene til samtlige av informantene. Alle informantene uttalte at de ønsket mer kompetanse. Enten det handlet om mer kompetanse ovenfra, om det gjaldt kompetanse gjennom refleksjoner med andre lærerkollegier, eller kompetanse i forhold til at noen lærere står alene i tolkningsarbeidet. La ønsker blant annet kompetanseøkning med lærere i andre fag, samt informasjon fra utdanningsetaten om hvordan den nye læreplanen kan tolkes. La understreker at selv en god kroppsøvingslærer kan bomme og misforstå og ikke nødvendigvis endre undervisningspraksisen med ny læreplan. Noen lærere må i tillegg stå for tolkning av læreplanen selv, noe som La føler er utfordrende. Det finnes informasjonskanaler der lærere kan finne informasjon til tolking av den nye læreplanen. La ønsker at utdanningsetaten skal komme med blant annet egne eksempler, slik at kroppsøvingslærere vet om de har forstått eller ikke forstått den nye informasjonen. Tr uttrykker at det kan være vanskelig å treffe fordi det er et abstrakt tema. Om det er nok kompetanse mener Tr er opp til seg selv. Skolen til Tr har jobbet i grupper og hun har selv fått informasjon gjennom samlinger. Hun påpeker at ikke

alle lærere har tid til å skaffe seg informasjon på slike måter. Tr understreker at det mangler informasjon ovenfra i hva som ligger i læreplanendringen. Hun ønsker sterkt at de som står bak fagfornyelsen gir informasjon på hvordan de ser for seg at de tverrfaglige temaene skal utspille seg i praksis. Det kan være utfordrende for en lærer å sitte for seg selv å tolke og finne på nytt undervisningsopplegg, mener Tr. Ga er sikker på at han sitter på mer kompetanse enn lærere som har jobbet i mange år. Han understreker at en lærer aldri sitter på nok kompetanse. Om han selv sitter på nok kompetanse føler han er for tidlig å si. Gu uttrykker et ønske om undervisning og påfyll i hvordan de tverrfaglige temaene kan brukes i undervisningen samt hvor mye de skal fokuseres på i undervisningen. Ir ønsker mer kompetanse om psykisk helse, samt psykisk helse i forhold til kroppsøving. I henhold til det som er beskrevet over uttrykte alle informantene et ønske om mer kompetanse, både i samarbeid med andre lærere, men og fra øvre hold om hvilke syn de har på FoL i forhold til kroppsøving. Videre skal jeg beskrive punkt to som samtlige av informantene var enige om.

I henhold til punkt to var det ingen av informantene som så på implementeringen av FoL som en stor utfordring. Alle uttrykte at de ønsket mer kompetanse, som nevnt over, men alle føler derimot at de er i stand til å ta på seg arbeidet som kommer med fagfornyelsen og innføringen av FoL.

Nei. Det er som jeg sier det er ganske naturlig. Jeg tror det er på en måte .. ja det kan være fordi jeg er nyutdanna at dette er på en måte det ... jeg har jo ikke jobbet med noe annet. Så det er en veldig naturlig del å ha med. (Gu).

Jeg tenker jo ikke at det er noen sånn veldig stor utfordring, men jeg tenker sånn bare én utfordring kan være at det er kanskje vanskelig å utøve i praksis alltid, på en måte... eller sånn, å treffe på det lissom. Det er et ganske sånn ullent og litt sånn derre ... abstrakt lissom. Hvis du skjønner hva jeg mener. (Tr).

Nei. Eller assa, sånn jeg tenker hvert fall direkte, så føler jeg på en måte at det skal ikke, nei det skal ikke være noe problem å få inn i faget. (Ir)

Sitatene over dekker i stor grad uttalelsene til informantene angående implementeringen av FoL i undervisningen. La er ganske sikker på at utdanningen til en kroppsøvingslærer gjør dem i stand til å tolke de nye kompetansemålene. Tr er ganske sikker på at det ikke vil være noen utfordring å implementere FoL i undervisningen. Ga ser ingen utfordring i

implementeringen av FoL inn i undervisningen. Under utdannelsen ble det stadfestet at fagfornyelsen skulle komme, i tillegg til at foreleserne jobbet tett på fagfornyelsen ble Ga integrert dypt inn i momentene i fagfornyelsen. Gu ser ikke for seg noen utfordringer i implementeringen av FoL i undervisningen. Hun begrunner dette med at hun er ganske nyutdannet og derfor ikke har jobbet med noe annet før. Utfordringen tror hun ligger hos de som har jobbet lenge. Lærere som må endre hele undervisningspraksisen sin føler Gu får større utfordringer enn hun. Ir ser ingen utfordring i å implementere FoL inn i egen undervisning, hun føler hun allerede har litt av fokuset som kommer frem i fagfornyelsen.

Videre blir funnene hos informantene individuelt presentert:

Folkehelse & mestring (livsmestring), for meg er det en forståelse av at det er folket generelt som skal få en god helse, også at de skal kunne mestre i det de gjør i det daglige livet. (La)

La mener skolen skal forberede elevene på ulike momenter i livet. Forståelsen La har om folkehelse innebærer at folket generelt skal ha en god helse. Livsmestring handler om at elevene skal mestre det de gjør i det daglige. Måten kroppsøving kan bidra er ifølge La ved at elever har grunnleggende ferdigheter, i tillegg til at de kan samarbeide med hverandre og ta ansvar for egen utvikling.

Ja, jeg ser det. Det er mange mange like verdier. Evnen til å, som sagt samarbeide da, som er veldig viktig. Evnen til å gi seg noen mål. Evnen til å ha lyst til å utvikle seg. Det å kunne snakke, skrive også. Alle disse ferdighetene som man bør ha. Som er påkrevd av Utdanningsetaten da. Hvor man skal lese, skrive osv. Disse på en måte, de skjer også på tvers i kroppsøving, men også på andre fag da. Så jeg mener at det er en dannelse som foregår i alle klassene. I alle klassene i alle fag. (La)

Det tverrfaglige temaet FoL skal foregå på tvers av fagene i skolen. Verdier som ligger i FoL mener La er ganske like verdiene som ligger i skolen. Som i alle andre fag skal elevene lære seg å samarbeide, sette sine egne mål samt å ha lyst til å utvikle seg. La uttrykker i tillegg at verdiene en lærer underviser i et fag, gjenspeiler seg hos elevene i det faget. Faget er derfor ikke alene bestemmende om hvilke verdier elevene skal sitte med, men lærerens verdier kommer til synet hos elevene, uttrykker La. Livsmestring samt individuell og sosial utvikling er ikke noe La mener er enestående hos kroppsøving. Andre fag kan også tilby dette,

men kroppsøving er skiller seg ut med den fysiske kroppsforståelse, forteller La. La påpeker at det gjenstår mye arbeid før tolkningen av læreplanen kan settes inn i praksis. Grunnen til at La ikke har implementert FoL inn i undervisningen begrunner La med at læreplanen først skal tre i kraft august 2021. Arbeidet nå består ifølge La av tolkning. La trekker frem at undervisningen hans har integrert lek mer og mer. Han utelukker ikke tradisjonelle idrettsaktiviteter, men lekekulturen har preget undervisningen hans mer og mer.

.... grunnen til at det kanskje også er et tverrfaglig tema er jo litt det at det, det ikke et sånt tema som på en måte er 100% i ett fag bare.

Det bør på en måte, eller det er aktuelt i alle fag, i en eller annen form. Men kanskje i liksom ulike grad da. (Tr)

Tr sin tolkning av FoL bærer preg av at psykisk helse er viktig å ha i skolen, at livsmestring ikke kun foregår i kroppsøving og at folkehelse er en av grunnene til å ha kroppsøvingsfaget i skolen. Livsmestring for Tr ligger ikke begrenset til kun kroppsøving. Fag som matte og norsk byr på egne former for livsmestring som å være i stand til å lese, mener Tr. Folkehelsen føler hun i aller største grad blir påvirket av kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget forteller hun er ett av fagene elevene har mest i skolen, finner elevene en aktivitet de liker er det stor sannsynlighet for at de er aktive resten av livet. Tr mener og at den fysiske formen smitter over på familien, noe som sparer samfunnet mye penger dersom elevene opprettholder den fysiske aktiviteten. Tr påpeker at arbeidet nå egentlig skal bestå i å utvikle undervisningsopplegg som er rettet mot fagfornyelsen. På skolen til Tr har de jobbet med å få de tre årene til å henge mer sammen. Kroppsøvingstimene forteller hun består av mer alternative ting, mer leker og flere varianter av leker. Både utvalget av aktiviteter blir variert mye ifølge Tr, men strukturen har også blitt endret. Ifølge Tr har de prøvd å bygge opp faget på nytt med mer felles standard innen vurderinger, tilbakemeldinger og innhold.

Jeg tenker jo først og fremst egentlig at det handler litt om å treffe litt flere. Jeg tror det er litt derfor de har lagt det tverrfaglige tema. Det handler, den mer typiske idretts-kroppsøvinga er jo veldig på tur ut og har vært på tur ut lenge. (Ga)

For Ga handler FoL om at faget skal nå flere elever. Fokuset på ferdigheter og gammeldagse idretter er for Ga på vei ut. I kroppsøving må elevene faktisk samarbeide og jobbe sammen for å løse oppgaver, samt være i interaksjon med hverandre, forteller Ga. Han håper at flere

elever skal bli inkludert i undervisningen og oppleve mestringsfølelse og bevegelsesglede. Ga påpeker at dersom han klarer å gi en bevegelsesglede til flest mulig elever, vil de fortsette med aktivitet etter skolen, som igjen vil påvirke folkehelsen. Livsmestring for Ga handler om å kjenne på mestringsfølelsen. Ved å bytte ut øvelser som 3000m til sykling 4x4 mener Ga elever kan fullføre på sitt eget nivå, samtidig som alle er ferdig til samme tid. På denne måten føler Ga FoL skal bidra med å inkludere flere elever i undervisningen. Ga tror FoL fort kan bli glemt i undervisningen. Fordi ingen overvåker undervisningen frykter Ga at planer laget i fagteam fort kan bli glemt og falle ut av fokus. Undervisningen til Ga inneholder mer bevegelsesaktiviteter og friluftsliv enn idrettsaktiviteter. Ga trekker frem at han merker at det er en forskjell fra 1. klasse til 2. og 3. klasse. Opplegget i 1.klasse opplever han som mer moderne enn den gamle planen som går i de to andre klassene. De nye tverrfaglige temaene og innholdet passer bedre inn i kroppsøving, mener Ga, noe som gjør at han drar med seg ulike momenter inn i 2. og 3. klasse. Det som gjør kroppsøving passende for FoL mener Ga ligger i at elevene ikke kan gjemme seg bak pulter og pc-er. Elevene må faktisk interagere med andre og samarbeide for å løse oppgaver. Ga understreker at han mener skolen er inne i en moderne og riktig retning nå med fagfornyelsen. Idrettsaktiviteten faller mer bort, bevegelsesaktiviteter med mer omfang og friluftsliv tar mer over.

Ja jeg tenker det at det er et naturlig tema. Å ha i skolen. Det er jo som det er sant, det, det handler jo litt om... Jeg tenker det er litt derfor man går på skolen, for å lære og takle livet. (Gu)

Det som gjør FoL passende for skolen mener Gu ligger i funksjonen i samfunnet. Poenget med skolen er for Gu å lære seg å fungere i samfunnet. Elevene skal lære seg å takle livet, finne jobber de trives i og mestrer og for Gu skjer dette gjennom utfordringer. Elevene må utfordres i ting de ikke liker fordi i livet slipper ikke mennesker unna ting kun basert på at de ikke liker det. Kroppsøvingsarenaen føler Gu gir mulighet for å utfordre elevene på en naturlig måte, som samtidig ikke pusher for mye. Gu forteller at alt henger sammen, der fagfornyelsen har prøvd å få alle fagene til å henge mer sammen. En metode Gu mener elevene kan jobbe med FoL er ved å gi drøftingsoppgaver basert på omformuleringer kompetansemålene. Elevene kan med dette jobbe selv og vise frem kunnskapen de har om folkehelse og livsmestring. Gu opplever at flere er kritiske til fagfornyelsen, men understreker at hun selv er lite kritisk. Hun poengterer at den er fornuftig og tilbyr en bevisstgjøring på hvordan samfunnet utvikler seg og hva lærere må jobbe med. Hun forteller at hun blir ekstra

bevisst forskjellene fordi 1. og 3. klasse har ulike læreplaner. Det er mye mer lek og samspill i 1.klasse, imens er det mye mer refleksjoner og kunnskap i 3. klasse, føler Gu. Det er nærmest to ulike fag, forteller hun om forskjellen mellom trinnenes ulike læreplan. Selv om Gu føler kroppsøvfingsfaget har et ekstra stort ansvar nå det kommer til FoL, påpeker hun at hun ikke vet nok om hva de lærer i andre fag til å vite om det treffer like godt for dem.

Alle fag gir en form for livsmestring føler Gu. Matte kan gi livsmestring i form av kontroll på økonomi, forteller hun. Gu påpeker at alt henger sammen og trekker frem at poenget med fagfornyelsen er å få fagene til å henge mer sammen.

Nei assa, jeg tenker da på en måte at livsmestring det er jo på en måte hvordan, at dem får en motivasjon da til å fortsette med kroppsøving. Senere også. Ikke bare i kroppsøvingstimen da, men at du på en måte ser litt den derre gleden og føle på en mestringsfølelse som «det her kan jeg faktisk gjøre hjemme». (Ir)

For Ir handler skolen om å oppdra elever, samtidig som elever skal oppleve mestring for å bli rusta til å takle livet. Livsmestring for Ir handler om at elevene skal ha motivasjon til å fortsette med fysisk aktivitet videre ut i livet, slik sitatet over forteller. Med fagfornyelsen legges det mer vekt på utforsking, her uttrykker Ir at det er mer opp til elevene å finne ut av hva de liker. For Ir er det viktig at lærerne setter seg ned, planlegger og samarbeider rundt FoL. Det er ifølge Ir ganske åpen tolkning rundt læreplanen, derfor er det viktig med en felles tanke rundt tolkningen av FoL. Ir tror det er lettere å legge til rette for mestring i kroppsøving enn i andre fag. Hun begrunner dette med at det er lett å tilpasse de fysiske nivåene i kroppsøving. Hun påpeker i tillegg at dersom elevene har opplevd mestring av ulike momenter i undervisningen, vil de kunne fortsette å arbeidet med momentene og utvikle seg. Hun understreker at andre fag også kan implementere de tverrfaglige temaene på andre måter. Ir påpeker at hun ikke har fokusert noe særlig på hverken FoL eller psykisk helse. Hun begrunner mangelen på fokus i at hun er vikar som har fått fornyet vikariatet flere ganger, dermed har det tverrfaglige ikke vært i fokus. Undervisningen til Ir forteller hun består av å utforske nye bevegelser. Hun forteller også at undervisningen i 1.klasse består mer av å skape nye bevegelsesaktiviteter.

4.3 Underkategorier som supplement og relevante kategorier

Underkategoriene blir presentert fordi de som nevnt har supplerende informasjon som bidrar til å kaste lys over hovedkategoriene. Informantene har gjentatte ganger snakket om underkategoriene gjennom intervjuene, men i ulike sammenhenger. På grunn av de ulike sammenhengene blir underkategoriene presentert her. Det første temaet er «for store klasser», deretter «tid». Til slutt blir «korona» presentert som en faktor basert på gjeldende samfunnssituasjon og fordi temaet gikk igjen i flertallet av intervjuene.

4.3.1 For store klasser

Denne kategorien gikk igjen i samtlige av informantene sine intervjuer. Kategorien baserer seg på at alle informantene uttrykte en utfordring i økt arbeidsmengde der klassestørrelsen er uendret.

Og det er ingenting som er blitt endret i vår arbeidsstil da, vi har fortsatt over 30 elever per klasse. (La)

Og da er det vanskelig, jeg tenker det er vanskelig å jobbe med detaljer i forhold til utvikling når du har så mange elever å forholde deg til. (Tr)

(...) så er det utrolig mye deiligere å gå rundt med 15 stykk og veilede, ta teknisk moment i en serve f.eks. kontra hvis du har 30 for da rekker du ikke gjennom alle sammen. (Ga)

Det må være at det er mange elever, som du bare har 2 timer i uka.

La forteller at det er hardt når arbeidsmengden øker, men klasseantallet forblir det samme. La sier det er tungt når en kroppsøvlingslærerstilling består av opptil 11 klasser. Tr påpeker på samme måte som La at en kroppsøvlingslærer vil ha 11 klasser å jobbe med. Antallet elever ligger med andre ord på rundt 350 elever. På spørsmålet om de største utfordringene de står overfor, oppgav Tr de store klassene som en av dem. Ga påpeker at det er enklere å gi veiledning til 15 elever, slik det er nå under korona, i motsetning til når det er 30 elever. Ga uttrykker at han ikke har tid til å komme seg gjennom alle elevene når de er 30. Gu uttrykker som de andre informantene at det er for mange elever i en klasse, i tillegg til at hun har begrenset med tid som er neste underkategori. For Gu er de store klassene en av hovedutfordringene. Hun uttrykker at det er over 200 elever som hun ikke ser annet enn de to timene i uken. Antallet elever med den begrensede tiden gjør relasjonsarbeidet utfordrende,

syns Gu. På samme måte som Tr, uttrykker Gu at de store klassene er en av hovedutfordringene. Ir forteller at hun ikke klarer å se hver enkelt elev i hver enkelt time og vurdere ut fra dette, fordi det er for store klasser.

4.3.2 Tid

Denne kategorien er basert på uttalelsene til informantene og knytter seg til hovedkategoriene. Samtlige av informantene oppgav tid som et problem i løpet av intervjuene. Det var gjennomgående flere ganger i løpet av intervjuene at tid ble oppgitt som en utfordrende faktor, både i forhold til relasjon men og i forhold til andre faktorer som arbeid med FoL. Derfor ønsker jeg å dedikere en egen underkategori som kun fokuserer på denne kategorien. Alle informantene bortsett fra Ir uttrykte en mangel på tid i arbeidshverdagen.

For La påvirker tiden arbeidet ved at han hverken har tid til å jobbe med elevene 1 til 1, eller til å snakke med absolutt alle elevene sine.

Man må jobbe systematisk med en dialog hvor man avtaler med eleven hva han skal jobbe med, hva, og se en utvikling da. Så det krever at du har enda mer tid til 1 og 1 enn før. (La)

La uttrykker frustrasjon over at det med nye kompetansemål og ny forståelse av læreplanen, ikke blir lagt til rette for mer tid til planlegging. La føler det blir begrenset med tid til å planlegge arbeidet som kommer med fagfornyelsen, i tillegg til å arbeide tett med elevene og skape en relasjon til hele klassen.

For Tr påvirker tiden både relasjonsarbeidet, på samme måte som La, samt arbeidet med fagfornyelsen. Å vise interesse for elevene og bli kjent med dem uttrykker Tr som viktig, men på grunn av liten tid er det veldig utfordrende.

Sånn tverrfaglig arbeid har vært i vinden og vært snakka om i alle årene som jeg har jobba som lærer. Men man får utrolig lite tid til å jobbe tverrfaglig, å planlegge. Så det er sånn, noen må gi litt før man kan ta, hvis du skjønner hva jeg mener. (Tr)

I sitatet uttrykker Tr at utfordringen i det tverrfaglige arbeidet ligger i at det ikke er nok tid til planlegging. På samme måte som for La syns Tr tiden går utover relasjonsarbeidet med elevene, i tillegg til det tverrfaglige arbeidet. Hun henviser til at det fra øvre hold er lite tilrettelagt for å utføre planlegging og arbeid med fagfornyelsen. Et godt undervisningsprosjekt for Tr krever utvikling der det ikke er nok med en 2-timers

planleggingsdag. Det må være oppfølginger og evalueringer om hva som fungerer og ikke fungerer.

For Ga er tiden for dårlig spesielt nå under korona-nedstengingen, i tillegg til at det er for liten kroppsøvingstid til å jobbe med de tverrfaglige temaene. Under korona-nedstengingen er det for mye arbeid og for liten tid til å jobbe med hver enkelt elev. Den lille tiden påvirker det tverrfaglige arbeidet for Ga, på samme måte som La og Tr.

Sånn på høyere hold da, hvis de mener alvor med det her, at vi skal jobbe med psykisk helse, livsmestring, folkehelse, så kan de ikke dokumentere det med å gi oss 2 timer i uka for å bedre folkehelsen, det er bullshit, rett og slett. (Ga)

Ga uttrykker en sterk frustrasjon i sitatet når det kommer til at det tverrfaglige arbeidet skal komme inn i et fag med veldig liten undervisningstid fra før av. Arbeidsmengden blir for mye i forhold til tiden de har til rådighet, mener Ga. Nytteverdien synes han er for stor i forhold til de to timene i uka kroppsøving har til rådighet.

For Gu ligger problemet i at det er for liten tid til at hun har mulighet til å snakke med alle elevene i hver time:

(...) du får ikke snakket med alle hver time. (Gu)

På lik linje som La, Tr og Ga finner ikke Gu muligheten til å snakke med alle elevene i hver enkelt time. De fire informantene deler dermed synspunktet på at det er vanskelig å drive relasjonsarbeid med hver enkelt elev, med veldig begrenset tid. Noe som gjør tiden til en sterk påvirkningsfaktor innen relasjonsarbeidet til flertallet av informantene.

4.3.3 Korona

Korona-situasjonen ble trukket frem av fire av fem informanter. Koronasituasjonen vi står overfor med nedstengte samfunn og skoler i røde soner med halve klasser er ikke en situasjon vi vanligvis står i. Denne ekstraordinære situasjonen blir lagt med i oppgaven, fordi den som nettopp nevnt er ekstraordinær, i tillegg til at det gikk igjen i samtlige av intervjuene gjentatte ganger:

Nei hva skal jeg si, det er jo, koronaen har selvsagt påvirket oss. Og det som har vært litt som skummelt som man har sett er jo at de elevene som sliter litt fra før da, om det ikke er psykisk helse, så kan det være mye, en kan ha problemer hjemme.. andre ting,

de blir fort litt glemt, dessverre, når det er så mye andre ting å gjøre. Så blir de enkeltsakene, de enkeltelevne som er så kjempe viktig at du tar hånd om, de blir nok dessverre litt glemt i massen, for det er så mye å ta seg til ellers da. (Ga)

Ja, så før så var jeg kanskje litt mer opptatt av at det på en måte skulle være litt gøy da. Men at man også nå kanskje litt mer i forhold til at man ser litt inn på helseperspektivet ved det og da. (Ir)

Situasjonen vi står i nå med korona har preget informantene på ulike måter, slik sitatene viser. La forteller at på tross av at det er få elever tilstede under rød sone, så er det begrenset hvor mange elever som kan delta i undervisningen. På en side påvirker det mulighetene de har til å utvikle relasjoner til elevene sine. Gu legger frem at hun kun møter elevene to timer hver tredje uke, noe som gjør det utfordrende å bygge opp relasjoner til hver enkelt elev. Ga uttrykker at elever som sliter til vanlig eller har problemer hjemme, fort blir glemt i en slik situasjon vi står i nå. På grunn av økt arbeidsmengder blir disse elevene underprioritert og arbeid med psykisk helse blir heller ikke mulig, føler Ga. Ir uttrykker at prioriteringen heller lagt om til å få elevene i aktivitet, slik at de får bevegelse inn i en hverdag preget av hjemmeskole og digital undervisning. Ved å prioritere fysisk aktivitet føler Ir at hun påvirker den psykiske helsen i en positiv retning. For La blir organiseringen av de fysiske aktivitetene vanskelig. Antallet elever føles ikke belastende ut for La, men det å ha 30-35 elever i aktivitet samtidig er likevel vanskelig når det er begrensninger på arealbruket og antallet aktive elever til samme tid.

5. Diskusjon

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet fem kroppsøvingslærere i den norske videregående skolen. Hovedfunnene er beskrevet i foregående kapittel. Hovedmålet er å få større innsikt i og belyse kroppsøvingslæreres forståelse av det nye tverrfaglige temaet FoL og hvordan praksisen blir påvirket. I innledningen beskrev jeg at FoL er en av de tre tverrfaglige temaene som blir innført i den nye læreplanen. Fokuset rundt tverrfaget har vært stort både fra politisk og samfunnsmessig hold fordi et av temaene FoL skal ta for seg er psykisk helse (Udir, 2019). Oppmerksomheten rundt psykisk helse kan ligge i NOVA sin rapport som viser til en markant økning i antall selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager (Bakken, 2020). Rapporten viser i tillegg til større mistrivsel i skolen samt en økt rapportering av ensomhet og psykiske

plager (Bakken, 2020). I tillegg finner Brandtzæg et al., (2017) det påfallende hvor stor tiltro det er til at undervisning i psykisk helse i seg selv skal hjelpe elevene. Basert på dette er problemstillingen jeg ønsker å besvare: *Hvordan forstår kroppsøvlingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvlingsfaget?* I tillegg ønsker jeg å belyse et delspørsmål angående lærer-elev relasjonen og forholdet til psykisk helse: *Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?*

Hittil i oppgaven har jeg beskrevet tidligere forskning og teori, metoden som ligger til grunn for resultatene og resultatene fra analyseprosessen. I dette kapittelet skal jeg diskutere og drøfte rundt empirien i lys av tidligere forskning og teori.

5.1 Relasjonsbygging og metoder

Brandtzæg et al., (2017) påpekte i sitt innlegg at det er påfallende hvor stor tiltro det er til at undervisning i psykisk helse i seg selv skal hjelpe elevene. Det er derimot viktigere for dem at lærere får kunnskap om- og bevisstgjøring om lærer-elev relasjonens betydning, slik at dette ikke blir opp til lærerens skjønn (Brandtzæg et al., 2017). Betyr dette at lærere ikke vektlegger lærer-elev relasjonen i undervisningen? Dette er et ekstremt spørsmål å stille, men Brandtzæg et al., (2017) påpeker at det er viktig at det ikke er opp til læreren sitt skjønn, noe som kan bety at de hentyder til at noen lærere ikke har denne relasjonen som en prioritet?

Gjennomgående i samtlige av intervjuene kom det frem at relasjoner til elevene er viktig for alle informantene. Alle lærerne i utvalget anerkjenner dermed viktigheten av lærer-elev relasjonen i det daglige arbeidet. På en side kan man si at det er i tråd med utdanningsetatens beskrivelse av lærer-elev relasjonen som avgjørende for blant annet elever sin læring og utvikling av læringsmiljøet (Udir, 2016). I Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon lå det at lærer-elev relasjonen er viktigere enn undervisning i psykisk helse. I intervjuene til informantene virker det som lærerne anerkjenner denne viktigheten av litt varierende grunner. Grunnene informantene oppgir er fordi elevene yter bedre, fordi de ikke kommer noen vei uten relasjonen, eller at de må forstå hvilket nivå elevene besitter og hva som kreves for å utvikle dem. Informant Ga og Gu oppgav i tillegg at vurderingsarbeidet er enklere dersom de har en relasjon til elevene sine. At elevene yter bedre og at vurderingsarbeidet blir forenklet er i stor grad i tråd med det utdanningsdirektoratet skriver (Udir, 2016). Fjell & Olaussen (2012) henviser, på samme måte som utdanningsdirektoratet, til påvirkningen lærer-elev relasjonen

har på kognitiv-sosial utvikling og motivasjon samt læring. Basert på dette burde det være god grunn til å si at lærer-elev relasjonen er av avgjørende og av betydelig større betydning når det kommer til undervisning i skolen. Den didaktiske triangelen kan bidra med å belyse dette. Den didaktiske triangelen bidrar med å belyse dette ved at det er en grunnmodell med tre søyler og tre grunnpilarer som er av konstituerende karakter for didaktikken (Hopman, 1997). Didaktikken, som ble beskrevet i teoridelen, handler om hva som skal undervises og læres, hvordan det skal undervises og læres, samt hensikten som ligger bak det som undervises og skal læres (Gundem, 2008). Hvordan undervisningslære skal foregå er med andre ord forbundet til de tre søylene lærer-elev-innhold og konstituert gjennom retorikken, kateketikken og metodikken. Søylen er bindende og sentrale i undervisningen noe som betyr at man ikke kan overse disse i en eventuell undervisning (Hopman, 1997). Metodikken handler om at innholdet må organiseres på en god, systematisert og meningsbærende måte (Pettersen, 2005). Kateketikken handler om at eleven og læreren er i en levende vekselverden der begge skal bli behandlet som tenkende subjekter (Hopman, 1997). Retorikken handler om hvordan læreren behandler undervisningsemnet og samhandlingen mellom læreren og eleven. Disse tre grunnpilarene sammen danner undervisningslære (Hopman, 1997). Med bakgrunn i denne beskrivelsen av didaktikk, blir det vanskelig å si at lærer-elev relasjonen er av avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling av læringsmiljøet. Didaktikken er som beskrevet bestående av grunnpilarer og søyler som sammen danner grunnlaget for hvordan undervisningslære skal foregå. Hopman (1997) trekker frem at søylene er sentrale i undervisning, noe som gir grunn til å si at lærer-elev relasjonen er viktig for elevene sin læring. Søylen er ikke bare sentrale, de er bindende (Hopman, 1997). Ved å søke på ordet 'bindende' på Google dukker det opp en synonymordbok på nett, i denne ordboken ligger det ord som «obligatorisk», «ubrytelig», «uforanderlig» (Synonymordboka.no, 2021). Bindingen mellom de tre søylene, innhold-elev-lærer, er med andre ord obligatorisk og kan ikke brytes. På en side ligger det dermed en begrunnelse for å si at alle de tre søylene må bli tatt hensyn til på lik linje i undervisningen, fordi de er bindende og ubrytelige. På en annen side kan det argumenteres for at en av søylene kan bli vektlagt mer enn de andre. Søylen er bindende, noe som betyr at så lenge både eleven, læreren og innholdet blir prioritert, så kan lærer-elev relasjonen tillegges ekstra oppmerksomhet. Så lenge kateketikken og retorikken blir prioritert i en undervisning, kan metodikken med andre ord bli tillagt ekstra oppmerksomhet. Tidligere forskning argumenterer for at lærer-elev relasjonen er av stor betydning. Ved å bruke den

didaktiske triangelen kan det argumenteres både for at lærer-elev relasjonen må vektlegges likt som de andre søylene, men også for at lærer-elev relasjonen kan vektlegges høyere, så lenge de andre søylene blir prioritert.

Selvbestemmelsesteorien har tre behov som må tilfredsstilles, lignende den didaktiske triangelen sine søyler. På hvilken måte kan selvbestemmelsesteorien påvirke lærer-elev relasjonen? Selvbestemmelsesteorien har på samme måte som den didaktiske trekanten tre bindende elementer. Selvbestemmelsesteorien handler om menneskets motivasjon. Mennesket sitter på en høy indre motivasjon fra livets begynnelse (Manger & Wormnes, 2018). Grunnlaget for at et mennesket kan bli selvbestemmende og utvikle en motivasjon for oppgaver i livet er gjennom tilfredstilelsen av tre behov. Behovet for tilhørighet handler om at mennesket er grunnleggende motivert for å være tilknyttet andre mennesker, for så å utvikle autonomi og kompetanse gjennom et fellesskap (Manger & Wormnes, 2018). Behovet for kompetanse handler om at mennesket ønsker å mestre omgivelsene, for så å søke etter nye utfordringer og mestre disse også (Manger & Wormnes, 2018). Behovet for autonomi handler om at mennesket må oppleve seg selv som roten til egne beslutninger og atferd (Manger & Wormnes, 2018). På en lignende måte som den didaktiske triangelen legger selvbestemmelsesteorien opp til at det er flere behov som må oppfylles dersom motivasjon og selvbestemmelse skal oppstå. Behovet for tilhørighet er det bindende elementet fordi kompetanse og autonomi blir utviklet i et fellesskap med andre mennesker (Manger & Wormnes, 2018). Motivasjonen for oppgaver i skolen er dermed avhengig av de tre bindende behovene for å utvikle en indre motivasjon for diverse oppgaver i skolen. På en side kan det igjen bli argumentert for at en av faktorene ikke er viktigere enn den andre, fordi alle de tre behovene må dekkes for at motivasjon og selvbestemmelse skal oppstå. Behovet for tilhørighet er både bindende for de to andre behovene, i tillegg til å være nødvendig for at barn skal lære og utvikle seg (Manger & Wormnes, 2018). Med bakgrunn i dette kan det også argumenteres for at et av behovene kan bli vektlagt mer enn de andre, så lenge alle behovene blir tilfredsstilt. På samme måte som argumentasjonen med den didaktiske triangel, kan det argumenteres for at så lenge de tre behovene og de tre søylene blir tilfredsstilt og prioritert, kan fokuset bli mer rettet mot én av søylene eller behovene. Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon om at det er viktigere at lærere får kunnskap om lærer-elev relasjonen, kan derfor ikke avfeies helt. Selv om argumentet ikke kan avfeies helt, er det fortsatt avhengig av

at de tre ulike behovene tilfredsstilles eller at alle søylene prioriteres. Fokuset kan ikke ligge kun på én. Fordi søylene er bindene og alle behovene må tilfredsstilles.

Et funn i resultatene kan underbygge Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon. I intervjuet påpeker Ga at lærer-elev relasjonen ikke bare handler om at elevene skal ha en god relasjon til han som lærer. Elevene skal i tillegg ha en god relasjon til hverandre. De skal være gode medelever og veilede andre elever. Gu uttrykker lignende i sitt intervju der hun forteller at elevene ikke bare knytter relasjoner til henne som lærer, men til hverandre ved at de sosialisierer på en annen måte enn i klasserommet. Ir påpeker lignende når hun forteller at elevene blir mer kjent med henne som lærer, i tillegg til at de blir mer kjent med klassegruppen sin. La forteller at han vil at elevene skal lære å kjenne seg selv og nye mennesker i et livslangt perspektiv. Tr forteller lignende i sitt intervjuet når hun mener at elevene i kroppsøving får samhandlet med andre elever på en annen måte, i tillegg til at de får utfordret de kommunikative egenskapene. Basert på informantene sine utsagn styrker Brandtzæg et al., (2017) sitt argument om at måten læreren ser og forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt denne eleven blir likt av medelevene sine. Lærer-elev relasjonen er ikke kun avgrenset til relasjonen som knyttes mellom lærer og elev. Det er i tillegg relasjoner som blir knyttet mellom elevene i klassen. Informantene argumenterer ikke for at relasjonen er viktig fordi det påvirker hvordan relasjonen er mellom elevene, slik Brandtzæg et al., (2017) gjør. Informantene erkjenner at relasjonsbyggingen ikke er noe som kun foregår mellom lærer og elev, men noe som også foregår mellom elev og elev. Dette viser at Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon om hvor påvirkende lærer-elev relasjonen er, reflekteres hos informantene. Noe som videre styrker argumentet om hvor viktig lærer-elev relasjonen er.

Én metode som er viktig for å bygge relasjoner, som samtlige av informantene er enige om, er gjennom kommunikasjon. Samtlige av informantene oppgav i intervjuene at de forsøkte å bygge relasjoner med elevene sine gjennom å snakke, enten i starten av timen, under timen eller etter timen. Ved å interessere seg i elevene sine som mennesker og lære om interessene de har, er dette et viktig verktøy samtlige av informantene bruker for å bygge relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016) og Fjell & Olaussen (2012) trekker frem den positive virkningen lærer-elev relasjonen har på kognitiv læring, sosial utvikling, motivasjon og læring. I tillegg trekker Fjell & Olaussen (2012) frem at det både er nasjonal og internasjonal forskning som støtter opp om denne positive påvirkningen. Informantene virker å være klar over hvor viktig relasjonen er ettersom samtlige uttalte at de ser på det som viktig og at det

påvirker arbeidet på forskjellige måter. Kommunikasjon er som nevnt en av metodene informantene brukte for å skape relasjoner til elevene sine. Informantene oppgav at det å interessere seg for elevene som mennesker er viktig. I Brandtzæg et al., (2017) sin debattartikkel påpeker de at det å føle seg anerkjent av læreren åpner opp for læring. En lærer må være åpen for å ta barnets ståsted og se det innenfra (Brandtzæg et al., 2017). Barn lærer mindre av voksne de opplever som utilgjengelige eller fiendtlige. Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon støttes til dels av informantene sine uttalelser. Både på bakgrunn av at informantene forteller at de viser interesse for elevene som mennesker og kommuniserer med dem om blant annet interesser. Også på bakgrunn av at både Tr, Ga og Ir påpeker at de prøver å få de mer innesluttede, ukomfortable og stille elevene til å bli mer komfortable. Tr forteller at hun finner glede i å få disse elevene til å mestre i faget. Ir forteller at erfaringene disse elevene har med kroppsøving kan bestå av å få kjeft, masing, anmerkning og slike ting. Derfor er det viktig for Ir å få frem positive ting med kroppsøving, ting som kan vises frem i kroppsøving som de ikke kan få frem i andre fag. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at informantene har fokus på den *epistemisk tilliten* i undervisningen (Brandtzæg et al., 2017). Basert på informantene sine fortellinger fokuserer de på elevene som mennesker og at de gir mye fokus til elever som er mer innesluttede og ukomfortable. Ifølge Brandtzæg et al., (2017) gir dette et godt grunnlag for læring. Argumentasjonen til Brandtzæg et al., (2017) om viktigheten av lærer-elev relasjonen blir videre styrket med bakgrunn i det informantene forteller. Er informantene klar over hvordan de skaper relasjoner?

Fjell & Olaussen (2012) påpeker at det i nasjonal forskning er en mangel på konkrete eksempler på hvordan en relasjon kan skapes (Fjell & Olaussen, 2012). Håndhilsning trekker de frem som det mest brukte eksemplet. I tillegg påpeker Fjell & Olaussen (2012) at ros fremfor faglige tilbakemeldinger er det lærere er flinkest til. Fjell & Olaussen (2012) henviser videre til Newberry og Davis (2008) som påpeker at lærere i liten grad faktisk er bevisste på hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet. Her er det to punkter å drøfte rundt. Det ene punktet er Fjell & Olaussen (2012) sin beskrivelse av at det i norsk forskning er mangel på konkrete eksempler på hvordan relasjoner skapes. Om det er for liten forskning rundt dette blir for stort for denne oppgaven, da jeg ikke har fordypet meg inn i dette. Basert på resultatdelen i denne forskningen kommer det tydelig frem at informantene ser på kommunikasjon som et viktig verktøy når det kommer til relasjonsbygging. Informantene uttrykker at de ser på elevene som mennesker, ikke bare noe de skal videreføre

informasjon til. Ved å finne ut av interessene til elevene bruker informantene disse interessene for å skape samtaler og bli bedre kjent med elevene. La og Ir forteller at de bruker en strategisk fokusering der de fokuserer mer på et visst antall elever i en time, for så å fokusere mer på andre elever en annen time. Gu nevner at lek er en metode hun bruker for å skape en god relasjon både mellom henne og elevene, i tillegg til elevene imellom. Målet med leken er for Gu å skape et trygt læringsmiljø. I henhold til det Fjell & Olaussen (2012) skriver kan det være at det er mangel på konkrete eksempler på hvordan relasjon kan skapes. Slik det kommer frem i resultatene av denne forskningen virker samtlige av informantene å være klar over hvordan de skaper relasjoner innad i klassen, i tillegg til at de viser til metoder de bruker.

Første poenget gikk ut på om det er mangel på konkrete eksempler på hvordan relasjoner skapes. Det andre punktet å drøfte rundt er at lærere i liten grad er bevisste hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet (Fjell & Olaussen, 2012). Samtlige av informantene uttalte at måten de skapte relasjon til elevene sine på var gjennom kommunikasjon og dialog med elevene. Enten dette ble gjort i starten av timen, i løpet av timen eller i slutten av timen så var det viktig for informantene at de snakket med elevene sine. De uttalte at det å være personlige med elevene og interesserte seg for dem som mennesker var viktig for relasjonsbyggingen. Det kommer i tillegg frem fra La og Gu at lek blir brukt spesifikt for å bygge et trygt klassemiljø. Gu bruker leken spesielt i starten av året for å bygge trygge relasjoner i klassen for så å velge andre aktiviteter utover i året. Tr uttrykker at hun snakker med lærere i andre fag når hun passerer dem i gangene. På denne måten får hun informasjon om elevene har gjort noe bra i andre fag, noe hun kan bruke som en samtalestarter med elevene sine hvis hun finner ut at de f.eks. har gjort noe bra. Med dette i bakhånd kan det virke som at informantene er klar over hvordan de skaper kommunikasjon både med klassen, samt hvordan de skaper et trygt miljø og samspill innad i klasserommet. Utenom eksemplene gitt over, er det få uttalelser om hvordan informantene spesifikt skaper samspill og kommunikasjon i klassen. På en side gir det grunnlag for Fjell & Olaussen (2012) sitt argument om at lærere i liten grad er bevisste hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet. På en annen side kan eksemplene i denne forskningen argumentere for at lærerne i dette utvalget er klar over og bevisste hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet. Likevel er det ikke dette som er hovedtemaet for denne oppgaven. Derfor går jeg ikke dypere inn på dette.

5.2 Psykisk helse som undervisning og utfordring

I Brandtzæg et al., (2017) sin artikkel blir det påpekt et problem i tiltroen om at undervisning i psykisk helse, i seg selv, skal hjelpe elevene. De mener ikke at det å gi elevene kunnskap om psykisk helse er negativt, men de mener at lærere systematisk burde reflektere over møtet med elevene, slik at det ikke helt og holdent er opp til lærerens skjønn (Brandtzæg et al., 2017). Ser vi på bakgrunnen rundt begrepet psykisk helse er det gode begrunnelser for hvorfor dette blir et tema i skolen med innføringen av FoL. Interessen for psykisk helse har økt og psykiske helseplager har blitt et stort fokusområde i samfunnet (Nes & Aas, 2011). Det er markante økninger i selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager (Bakken, 2020). Flere og flere opplever mistrivsel i skolen og rapporteringen av psykiske helseplager og ensomhet har økt (Bakken, 2020). I tillegg lærere at de ønsker å jobbe for en god psykisk helse blant elevene sine (Holen & Waagene, 2014). Flertallet av lærere forteller at de ønsker at skolen systematisk skal jobbe med forebygging av psykiske vansker, samt å fremme god psykisk helse hos elevene (Holen & Waagene, 2014). Psykisk helse blir beskrevet som noe som skapes der mennesker lever og utvikler seg gjennom hele livet (Larsen & Christiansen, 2015). Dette betyr ikke at skolen har et overordnet ansvar for et menneske sin psykiske helse, ettersom det er noe som utvikler seg gjennom hele livet. Skolen har en unik og enestående sjanse for å danne et grunnlag og styrke elevers psykiske helse ettersom skolen står for trekken år av et barn sitt liv. Ethvert grep en lærer tar for å styrke en elev sin psykiske helse vil kunne bidra til å legge grunnlaget for videre utvikling livet ut. Dette gjør det positivt at lærere ønsker å jobbe for en god psykisk helse hos elevene sine (Holen & Waagene, 2014). Psykisk helse, beskrevet i kap.2, er et begrep det er vanskelig å bli enige om på tvers av kulturer (Andersen, 2018). Det er et begrep som fremkommer som subjektiv avhengig av kulturen det blir tolket i. Utdanningsdirektoratet skriver selv at psykisk helse ikke har vært tydelig inkludert i tidligere læreplaner, noe som medfører en del nyutvikling når det skal inkluderes i den nye læreplanen (Udir, 2019). Denne nyutviklingen reflekteres i utsagnene til informantene. Alle informantene bortsett fra Gu oppgav at de ikke bevisst hadde jobbet med psykisk helse i undervisningen. Gu følte hun jobbet med psykisk helse bevisst ved å delta på 'psykisk helsedagen', ved å la helsesøster ta over undervisningen og ved å lage vurderingskriterier for timen der hun spør elevene om sammenhengen mellom blant annet fysisk og psykisk helse. Samtidig forteller hun at psykisk helse ikke står spesifikt på øktplanen. Med andre ord er det ikke hovedmålet for undervisningen hennes å inkludere

psykisk helse. Både La og Tr oppgir også at de tilrettelegger for elever med psykiske problemer og utfordringer. Ir uttrykker at skolen har dager med fokus rundt psykisk helse, men at det ikke er gjort noe faglig arbeid rundt det. Det at flertallet av informantene uttrykker at de ikke bevisst har jobbet med psykisk helse før kan spores til utdanningsdirektoratets beskrivelse av at temaet er nyutviklet (Udir, 2019). Fordi psykisk helse i læreplanen bærer preg av nyutvikling kan det ikke forventes at lærere har inkludert det i arbeidet sitt tidligere. Det kan heller ikke forventes at lærere har fullstendig kompetanse på hvordan de skal inkludere det omfattende og subjektive begrepet inn i undervisningen, basert på at det er nyutviklet (Udir, 2019). Betyr det at Holen & Waagene (2014) sin forskning om at lærere ønsker å jobbe for en god psykisk helse, ikke stemmer?

Samtlige av informantene oppgir at de hadde vært komfortable med å ha teoretisk undervisning om psykisk helse. Ingen av informantene ser dermed bort fra teoretisk undervisning som en mulighet for å lære elevene om psykisk helse. Basert på dette kan det virke som at informantene er åpne for å ha undervisning i psykisk helse, i overensstemmelse med Holen & Waagene (2014) sin forskning om at flertallet av lærere ønsker å jobbe for en god psykisk helse. I tillegg motbeviser det på en side Brandtzæg et al., (2017) sin tvil om at undervisning i psykisk helse i seg selv vil hjelpe elevene. Informantene, som alle er utdannede lærere, ser på teoretisk undervisning som en mulighet for å lære elevene om psykisk helse. Det er i tillegg forskning som tilsier at det å lære elever om psykisk helse i FoL kan være gunstig (Klomsten & Uthus, 2020). I intervjuene kommer det frem hos alle informantene at sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse er den sentrale måten kroppsøving kan bidra til å lære om psykisk helse. Både at informantene er bevisste over sammenhengen, i tillegg til at de gjør elevene bevisste på sammenhengen. Informantene erkjenner at sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse er viktig, samt at å bevisstgjøre elevene om sammenhengen. La og Tr, som er de mest erfarne lærerne, understreker at forskning støtter opp om hvordan fysisk aktivitet påvirker den psykiske helsen. Samtlige av lærerne i utvalget, men spesielt de to mest erfarne, støtter med dette opp om hvilken rolle undervisning i psykisk helse kan ha i kroppsøving. Både gjennom teoretisk undervisning, som Klomsten & Uthus (2020) argumenterer for, men også gjennom den fysiske aktiviteten som er sentral i kroppsøvingsfaget.

På en annen side erkjenner informantene at det er mennesker med mer kompetanse på området som de heller skulle sett utføre undervisningen. Gu erkjenner at en av utfordringene

vil være om kroppsøvlingslærerne får det totale ansvaret for å lære elevene om psykisk helse. Dette begrunner hun med at kroppsøvlingslærere er faglig utdannet for aktivitetsdelen, i større grad enn den psykiske helsen. Også Ga understreker at lærere ikke er psykologer, han forteller at psykisk og mental helse er utenfor lærere sitt fagfelt. Ir forteller at kompetanse rundt psykisk helse, knyttet opp mot kroppsøving, er noe hun ønsker. Hun forteller at dette ligger i at kompetansen rundt psykisk helse er der hun føler hun kommer litt til korte. Igjen kan dette spores tilbake i både Utdanningsdirektoratet (2019) sin beskrivelse av at psykisk helse i læreplanen er preget av nyutvikling. Ettersom både Ga, Gu og Ir, som er relativt nyutdannede, påpeker at det er mennesker med mer kompetanse på feltet som de kunne sett for seg gjennomføre undervisning rundt temaet. Er det bakgrunn for å si at psykisk helse ikke gjennomsyrrer utdanningsløpet til utdanningsinstitusjonene. Ettersom psykisk helse i læreplanen er nyutviklet (Udir, 2019) legger dette press på lærerne ettersom de må stå for mye av tolkningen selv. Dette gjør arbeidet innviklet både for de nyutdannede og de erfarne, ettersom utdanningsdirektoratet skriver at psykisk helse ikke har vært tydelig inkludert i tidligere læreplaner (Udir, 2019). Basert på dette kan det argumenteres for at både de nyutdannede og de erfarne lærerne blir preget av at psykisk helse ikke har vært tydelig inkludert før (Udir, 2019). Kan lærer-elev relasjonen brukes i arbeid med psykisk helse?

Larsen & Christiansen (2015) påpekte at et godt psykososialt miljø er det samme som et godt læringsmiljø. I Utdanningsdirektoratet (2016) sin beskrivelse av et godt og inkluderende læringsmiljø, er relasjonen mellom læreren og eleven et av kjennetegnene (Udir, 2016). Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at informantene jobber med psykisk helse, gjennom relasjonsarbeidet. Informantene uttrykte at en god relasjon til elevene er viktig, i tillegg til at de hadde flere metoder de brukte for å skape en relasjon. Her var kommunikasjon den samtlige av informantene brukte. Basert på Larsen & Christiansen (2015) sin beskrivelse kan det derfor argumenteres for at relasjonsarbeidet er en metode for å jobbe med psykisk helse.

Antonovskys salutogenese kan også bli brukt for å argumentere for at relasjonsbyggingen er en form for å jobbe med psykisk helse. Som nevnt i teoridelen mente Antonovsky at for å få en mer dekkende diagnose måtte vi sette oss inn i personens historie, ikke bare i det som forårsaker sykdommen (Sæle & Hallås, 2020). Vi må se på mennesker som personer, ikke bare pasienter (Sæle & Hallås, 2020). Basert på uttalelsene til informantene var det opptatt av å bli kjent med elevene sine som mennesker. Informantene ser ikke bare elevenes eventuelle sykdom, men de ser dem i sin helhet gjennom historien, atferden, egenskapene og

personligheten. På denne måten kan det sies at informantene har et salutogent perspektiv basert på lærer-elev relasjonsbyggingen.

I tillegg handler salutogenesen om aktiviteter som fremmer og styrker helsen til mennesker (Tellnes, 2007). Som jeg beskrev tidligere var informantene opptatt av sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Ved å bevisstgjøre elevene på sammenhengen bidrar informantene til blant annet å fremme fysisk aktivitet som en metode for å styrke den psykiske helsen. Dette er i henhold til det salutogene perspektivet om å fremme og styrke helsen. Noen av informantene nevner aktiviteter som kan bidra til den psykiske helsen. La nevner å dele elevene sine i grupper, for så å gi oppgaver rettet mot å forebygge psykisk helse. For Tr er det viktig at elevene finner en aktivitet de liker, som de fortetter å drive med resten av livet. Ga ser for seg å snakke med elevene om psykisk helse i begynnelsen av en time. Gu legger opp til å skape et trygt klassemiljø, men ikke for trygt. Hun tilrettelegger for at elevene utfordrer seg selv, der hun mener at utfordringen er noe elevene får nytte av utover i livet og at det kan bedre den psykiske helsen. Ir påpeker at hun i kroppsøvfingsfaget kan gi arbeidsoppgaver som går på samarbeid. Samtlige av informantene viser med bakgrunn i dette en form for salutogent perspektiv. Både gjennom relasjonsbygging der de blir kjent med elevene som mennesker, i tillegg til å bruke aktiviteter for å fremme og styrke den psykiske helsen.

Kan selvbestemmelsesteorien brukes som argument for relasjonens påvirkning på psykisk helse? I Manger & Wormnes (2018) sin beskrivelse av selvbestemmelsesteorien, påpeker de at ved å tilfredsstille de tre behovene tilhørighet, autonomi og kompetanse, vil psykisk styrke og utvikling være noen av følgende. Ved å gå ut i fra Manger & Wormnes (2018) sin beskrivelse av behovet for tilhørighet kan det styrke argumentet for at relasjonsarbeidet påvirker den psykiske helse. I behovet for tilhørighet skriver Manger & Wormnes (2018) at en trygg tilknytning er viktig for at barn skal lære og utvikle seg. Mennesket er motivert for å være tilknyttet andre mennesker, for så å utvikle autonomi og kompetanse i felleskap med andre mennesker (Manger & Wormnes, 2018). Etersom tilhørighet er en forutsetning for kompetanse, selvtillit, autonomi og selvstendighet, viser det at den trygge tilknytningen til andre er spesielt viktig, noe som i tillegg påvirker den psykiske styrken. Evner lærere å skape en trygg tilknytning så vil psykisk styrke kunne være en av følgende (Manger & Wormnes, 2018). Det kan derfor argumenteres for at informantene sine metoder og fokus på å skape relasjoner i klassen, kan føre til en sterkere psykisk helse.

Hittil har jeg prøvd å belyse delspørsmålet *Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?* Videre vil jeg forsøke å belyse hovedproblemstillingen: *Hvordan forstår kroppsøvingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?*

5.3 Folkehelse & livsmestring

I den nye læreplanen blir folkehelse og livsmestring (FoL) presentert som en av tre tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene skal ta for seg aktuelle samfunnsutfordringer og trenger engasjement fra flere deler av fellessamfunnet (Udir, u.å.2). Utdanningsetaten forteller at elevene skal få kompetanse gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Udir, u.å.2). Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer og de skal hjelpes til å se og forstå sammenhenger på tvers av fag (Udir, u.å.2). FoL skal fremme god fysisk og psykisk helse, samt forholdet mellom fysisk og psykisk helse (Udir, 2019). Temaer som seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, verdivalg og mellommenneskelige relasjoner skal FoL også ta for seg (Udir, u.å.). I utdanningsdirektoratet sine egne ord er FoL omfattende (Udir, 2019). Blant samtlige av informantene ble det uttrykt et ønske om mer kompetanse. Hvor det er ønsket at denne kompetansen skal komme fra, er ifølge informantene blant annet fra øvre hold. La uttrykte at kunnskapen også kunne komme gjennom samarbeid med andre faglærere i kroppsøving. Samtlige av informantene ønsker at denne kompetansen skal komme fra de som står for læreplanendringen. Kompetansen informantene ønsker å få handler blant annet om hvordan skaperne av læreplanen ser for seg at de tverrfaglige temaene skal se ut i praksis i kroppsøvingsfaget. La og Tr mener i tillegg at det er utfordrende for lærere som sitter for seg selv og tolker samt setter opp nye undervisningsopplegg. Tr uttrykker at det er et litt *ullent* og *abstrakt* område. Med bakgrunn i dette kan det virke som at informantene oppfatter innholdet i de tverrfaglige temaene som omfattende, utfordrende å forstå og vanskelig å flette inn i kroppsøvingsundervisningen. Det kan argumenteres for at informantene oppfatter innholdet i FoL like omfattende som utdanningsdirektoratet selv skriver (Udir, 2019).

Ingen av informantene følte derimot at de satt på null kompetanse i forhold til implementeringen av FoL. Samtlige av lærerne i utvalget uttrykte, på tross av ønsket om mer kompetanse, at de ikke så på implementeringen av FoL som noen stor utfordring. La og Tr er ganske sikre på at det ikke vil være noen stor utfordring. La mener at utdanningen til en kroppsøvingslærer gjør en i stand til å tolke de nye kompetansemålene. Ga, Gu og Ir er de informantene som mest nylig har avsluttet utdanningen sin og med minst arbeidserfaring.

Likevel er det de som påpeker at de ser minst utfordring med å implementere FoL inn i undervisningen sin. Ga sin utdanning var i stor grad preget av fagfornyelsen da det ble stadfestet at den skulle komme underveis i utdannelsen, i tillegg til at underviserne bidro under skapelsen av den nye læreplanen. Dette bidro til at Ga ble dypt integrert inn i momentene i fagfornyelsen. Gu trekker frem at hun er ganske nyutdannet og at hun dermed ikke har jobbet med noe annet før. Noe som gjør læreplanen enklere å sette seg inn i, enn for de som har jobbet lenge. Ir føler hun allerede har litt av fokuset som kommer frem i fagfornyelsen. Med bakgrunn i dette er det ulike grunner til hvorfor informantene ikke føler implementeringen av FoL blir noen utfordring. Basert på begrunnelsene til de nyutdannede virker de mer sikre på en problemfri implementering ettersom de allerede bærer preg av den fra utdannelsen. Det kan argumenteres for at de nyutdannede allerede ligger et steg foran de erfarne lærerne da de allerede har hatt møter med fagfornyelsen i utdannelsen. Dette kan gi grunnlag for Gu sin uttalelse om at hun føler at det er en større utfordring for de som har jobbet lenge. Fordi lærerne som har jobbet lenge må endre hele undervisningspraksisen sin. På den andre siden forteller samtlige av informantene at de ikke ser på implementeringen som en utfordring. Noe som til dels motbeviser Gu sin uttalelse om at det er enklere for henne, når det kommer til dette utvalget.

Noen av informantene føler det gjenstår mye arbeid med den nye læreplanen. Innføringen av det tverrfaglige temaet FoL skjer, ifølge utdanningsdirektoratet (2020), trinnvis i løpet av tre år. Det er med andre ord kun 1-9. trinn på barne- og ungdomsskolen og 1.klasse på videregående som har innført den nye læreplanen så langt. Noe som bidro til å danne grunnlaget for hvorfor utvalget mitt består av kroppsøvingslærere som har 1. klasse på videregående. To av informantene påpeker derimot på at det gjenstår mye arbeid før tolkningen av læreplanen kan bli satt i praksis. Grunnen til at La har ikke implementert FoL inn i undervisningen, begrunner han med at den nye læreplanen ikke skal bli tatt i bruk før august 2021. Han forteller at for øyeblikket består arbeidet av tolkning. Tr påpeker på lik linje i sitt intervju at arbeidet nå egentlig skal bestå i å utvikle undervisningsopplegg som er rettet mot fagfornyelsen. Ved å se på de nyutdannede informantene er det kun Ir som heller ikke har innført FoL inn i undervisningen. Begrunnelsen hennes er at hun er vikar og har fått fornyet vikariatet flere ganger, noe som har medført at hun ikke har hatt noe tverrfaglig fokus i undervisningen. Likevel oppgir både Tr, Ga, Gu og Ir at praksisen har blitt påvirket av læreplanendringene. Tr sine endringer består hovedsakelig i mer variasjon i innholdet. Mer

bruk av leker samt variasjon av leker. I tillegg har skolen til Tr prøvd å bygge opp faget på nytt med felles standard innen vurdering, innhold og tilbakemeldinger. I Ga sin undervisning er det mer bevegelsesaktiviteter og friluftsliv enn idrettsaktiviteter. Gu forteller også at undervisningen hennes i 1.klasse bærer mer preg av lek og samspill. Ir forteller også at undervisningen i 1.klasse består mer av å skape nye bevegelsesaktiviteter. Elevene utforsker mer og de gjør dette gjennom å lage nye leker, slik at elevene kan prøve nye ting og finne ut av hva de liker, forteller Ir. Basert på La og Tr sine uttalelser om at arbeidet per nå egentlig består av tolking og å lage undervisningsopplegg rettet mot fagfornyelsen, kunne tydet på at fagfornyelsen enda ikke var implementert. De er de to mest erfarne informantene, noe som betyr at de ikke har fått innblikk i den nye læreplanen gjennom utdannelsen. Likevel viser samtlige av informantene til lignende beskrivelser av hva undervisningen består av. Det kan med bakgrunn i dette argumenteres for at tolkningen av fagfornyelsen er ganske lik, ettersom preget av innhold viser seg i samtlige intervjuer. På en annen side fortalte både La og Tr at arbeidet nå hovedsakelig består av tolkning og planleggingsarbeid. I en beskrivelse av den forrige læreplanen (LK06) beskriver Andersen, A. S., Garaas, S., Norum, A. K. & Fredriksen, J. B. (2010) den som åpen. Det er ifølge dem ikke beskrevet hvilken kunnskap elevene må ha for å nå det enkelte kompetansemål (Andersen, A. S., Garaas, S., Norum, A. K. & Fredriksen, J. B., 2010). De forteller videre at det dermed blir opp til den enkelte skole/lærer å avgjøre, noe som kan skape store forskjeller mellom skolene (Andersen et al.,2010). De mest erfarne informantene kan derfor ha et fullstendig motsatt syn på undervisningen enn de nyutdannede, fordi de drar med seg tolkning av en tidligere relativt åpen læreplan. Siden La og Tr fortalte at arbeidet bestod av tolkning og utarbeiding, kunne dette bli tolket som at de enda ikke har utført noen endringer i undervisningen som er basert på LK06, i motsetning til de nyutdannede. De erfarne informantene kunne sisset på en tolkning som kommer fra en helt annen læreplan som blir beskrevet som åpen. Derfor kan det med bakgrunn i at undervisningsendringene til de erfarne faller sammen med endringer de nyutdannede har foretatt seg, tyde på at samtlige av lærerne i utvalget har tolket læreplanendringene i samme retning.

Om kroppsøvningsfaget er et enestående fag i sitt bidrag til livsmestring virker flertallet av informantene enige i sine meninger. FoL som tverrfaglig tema er ikke enestående for kroppsøvningsfaget, det er et tema som skal foregå på tvers av flere fag. Både La, Tr, Gu og Ir erkjenner at kroppsøving ikke er det eneste faget som kan bidra til livsmestring. La forklarer

at livsmestring skjer gjennom grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving, samt at det skjer i alle klasser i alle fag. Ifølge Tr kan fag som norsk og matte bidra til å være i stand til å lese. Mattefaget mener Gu kan gi livsmestring gjennom kontroll på økonomi. Hun forteller videre at hun ikke vet nok om hva elevene lærer i andre fag til å vite om det treffer like godt for dem. I henhold til utdanningsdirektoratet (Udir, u.å.2) sine beskrivelser om at det krever engasjement og innsats fra flere deler av fellessamfunnet, virker det som samtlige av informantene er av oppfatning om at livsmestring skjer over flere fag og ikke kun fysisk. Flertallet av informantene erkjenner med dette at siden FoL er et tverrfaglig tema, vil andre fag kunne bidra til å gi elever livsmestring. Det er ikke kun kroppsøving som er avgjørende for om elevene oppnår en form for livsmestring, ifølge flertallet av informantene. Samtlige av informantene er enige når det kommer til at kroppsøvingensarenaen tilbyr en annen setting enn i de andre fagene. En annen form for livsmestring enn de andre fagene.

Folkehelsen mener Tr i aller største grad påvirkes av kroppsøvingfaget. Finner elevene en aktivitet de liker, argumenterer Tr for at det er en stor sannsynlighet for at de fortsetter med denne aktiviteten resten av livet. Den fysiske formen blir deretter smittet over på familien, noe som sparer samfunnet for penger dersom elevene opprettholder den fysiske aktiviteten. Ga forteller lignende som Tr at dersom han klarer å gi en bevegelsesglede til flest mulig elever, vil de fortsette å drive med aktivitet etter skolen, som igjen vil påvirke folkehelsen.

La forteller at kroppsøving kan bidra ved å gi elevene grunnleggende ferdigheter og at de kan samarbeide med hverandre samt ta ansvar for egen utvikling. Elevene trenger et realistisk selvbilde av seg selv der de vet hva de mestrer og hva de trenger å utvikle, ifølge La. Ir trekker frem at hun syns det er viktig at elevene opplever mestring, for deretter gjennom mestring å være mer rusta for å takle livet senere. I henhold til utdanningsdirektoratet (Udir, u.å) sin beskrivelse av FoL er samtlige av informantene inne på samme spor.

Utdanningsdirektoratet skriver at FoL skal bidra til at elever skal være i stand til å ta ansvarlige livsvalg (Udir, u.å). Å legge til rette for gode helsevalg mener utdanningsdirektoratet vil bidra inn mot folkehelsen (Udir, u.å). Det er derimot kun Tr og Ga som trekker sammenhengen mellom det å finne aktiviteter elevene liker, drive med den aktiviteten utover i livet som deretter vil påvirke folkehelsen. En grunn til dette kan være at begge to er lærere på samme skole. Gu påpeker i sitt intervju at alt lærere gjør blir preget av den de er, hvem de jobber sammen med og rammefaktorene på skolen. Derfor kan det argumenteres med at siden Ga og Tr jobber sammen, kan det være en av grunnene til at de to

trekker sammenhengen mellom aktiviteter og folkehelsen. Ir forteller at livsmestring handler om at elevene skal ha motivasjon for å drive med fysisk aktivitet videre ut i livet. La trekker også frem at elevene blant annet trenger å ta ansvar for egen utvikling. Disse punktene kan virke som begynnelsen av en sammenheng mellom aktiviteter og folkehelsen. I intervjuet trekker de ikke en sammenheng mellom det å drive med fysisk aktivitet resten livet og påvirkningen det kan ha på folkehelsen, slik Tr og Ga gjør. Fra Ir sin side kan dette forstås med at hun ikke har hatt noe særlig fokus på hverken psykisk helse eller FoL i undervisningen sin, fordi hun har vært og er vikar en stund. Fra La og Tr sin side kan det være at de ikke har satt seg like grundig inn i den nye læreplanen som de nyutdannede. Dette kan være fordi de fortalte at arbeidet nå hovedsakelig bestod i tolking og planlegging. Det er ikke sammenheng mellom de nyutdannede og de erfarne. Ettersom en av de nyutdannede og en av de erfarne informantene trekker sammenhengen mellom mestring og folkehelsen, mens en av de nyutdannede og en av de erfarne ikke trakk sammenhengen. Det kan forsterke argumentet om at det kan være en sammenheng i at Tr og Ga jobber på samme skole, som fører til denne tolkningen.

Utdanningsdirektoratet beskriver livsmestring som en forståelse av og muligheten til å påvirke ulike faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Udir, u.å). Her viser flertallet av informantene til en lignende tolkning. La mener kroppsøving bidrar til å gi grunnleggende ferdigheter, samt at elevene skal kunne ta ansvar for egen utvikling. Finner elevene en aktivitet de liker, er det stor sannsynlighet for at de fortsetter aktiviteten senere i livet, mener Tr. Ga forteller at klarer han å gi bevegelsesglede og mestring til flest mulig elever, vil de fortsette med aktiviteten etter skolen. Ir forteller også at mestring er viktig fordi mestring fører til at elevene er rustet for å takle livet senere. Hun forteller at dersom elevene opplever mestring i ulike momenter i undervisningen, vil de kunne fortsette med momentene og utvikle seg. I henhold til utdanningsdirektoratets beskrivelse av livsmestring kan det virke som samtlige av informantene har samme tolkning (Udir, u.å). Informantene påpeker at de gjennom mestring og det å hjelpe elevene med å finne aktiviteter de liker, påvirker det elevene i den form av at de tar ansvar for den fysiske faktoren i sitt eget liv. Elevene tar ansvar for den fysiske faktoren i livet sitt samt tar ansvar for å utvikle seg selv, noe som kan bidra inn mot mestring av eget liv. På bakgrunn av dette kan det virke som samtlige av informantene har samme tolking av FoL innad i utvalget, i tillegg til utdanningsdirektoratet (Udir, u.å).

To av informantene oppfatter FoL som noe som skal binde sammen fagene i skolen mer. Gu forteller at alt henger sammen og at noe av meningen med fagfornyelsen er å få fagene til å henge mer sammen. Ga forteller at han håper at faget skal nå flere elever. Han føler den nye fagfornyelsen gir en rød tråd å følge i undervisningen, kontra den gamle læreplanen som han mener kan bli gjort ganske enkel. I utdanningsdirektoratets beskrivelse av FoL forklarer de at de tverrfaglige temaene skal hjelpe elevene med å forstå og se sammenhenger på tvers av fag (Udir, u.å.2). De andre informantene erkjenner at livsmestring er noe som ikke kun foregår i kroppsøvningsfaget, men noe som flere fag kan tilby elever på forskjellige måter. Sett bort ifra Ir som fortalte at hun ikke hadde fokusert så mye på FoL i undervisningen sin, kommer det frem at de to nyutdannede, Ga og Gu, sin forståelse av FoL er i retning av det utdanningsdirektoratet beskriver (Udir, u.å.2).

La nevner at han ønsker at elevene skal få grunnleggende ferdigheter samt samarbeide, noe som delvis er i tråd med det utdanningsdirektoratet skriver. Utdanningsdirektoratet beskriver at elevene skal få innsikt i dilemmaer og utfordringer, der løsninger skal komme gjennom kunnskap og samarbeid (Udir, u.å.). Tr forteller at undervisningen hennes i 1.klasse bærer preg av mer fokus på relasjoner, prøving, utfordring og samarbeid. Ga understreker at i kroppsøving må elevene samarbeide og være i interaksjon med hverandre, de må jobbe sammen for å løse oppgaver. Gu forteller i sitt intervju at det er viktig at elevene lærer seg å samarbeide, slik at de senere kan fungere i samfunnet i f.eks. en jobb. Ir på sin side forteller at det er viktig at lærerne i ulike fag samarbeider om en felles forståelse i forhold til FoL. Her viser La, Tr, Ga og Gu frem lignende forståelse når utdanningsdirektoratet forklarer at løsninger på dilemmaer og utfordringer, skal komme gjennom kunnskap og samarbeid (Udir, 2019). Jeg diskuterte tidligere at samtlige av informantene så for seg teoretisk undervisning som en mulighet for å lære om psykisk helse. Dette kan argumentere for at informantene, på samme måte som utdanningsdirektoratet (2019), ser for seg kunnskap som en del av hvordan FoL skal læres bort. I tillegg viser informantene til samarbeid som en viktig læringsmetode, akkurat som utdanningsdirektoratet (2019). Dette danner to argumenter for at informantene har tolket FoL likt både innad, i tillegg til utdanningsdirektoratet sine beskrivelser.

Et av temaene FoL skal ta for seg er psykisk helse. På en side skal FoL være med å fremme god fysisk og psykisk helse, i tillegg til at det skal ta for seg forholdet mellom fysisk og psykisk helse (Udir, 2019). I informantene sine intervjuer dukker dette forholdet opp flere ganger. La forteller om en undervisningstime som bærer preg av psykisk helse, der et av

poengene er å forklare hvor viktig fysisk helse er for psykisk helse. La henviser til læreplanen der han mener det står at psykisk helse er viktig både psykologisk, men også for helsen og helseperspektivet. Han påpeker i tillegg at det er forskning som støtter opp om påvirkningen fysisk aktivitet har på faktorer som selvtillit, trivsel i livet og psykologisk utvikling. Tr beskriver en måte å jobbe med psykisk helse, gjennom å bevisstgjøre elevene på forholdet mellom fysisk og psykisk helse. F.eks. hvordan fysiske aktiviteter og treningsmetoder også har en psykisk helsegevinst og ikke bare fysisk helsegevinst. Tr henviser, som La, til at forskning støtter opp om virkningen fysisk aktivitet har på psykisk helse. Ga påpeker at fysisk og psykisk helse sammen danner helsebegrepet. Han forteller at det er sammensatt der psykisk helse har fått mye større fokus i nyere tid. Gu understreker at jobben hennes består i å være bevisst sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse. Gu merker at det blant elevene sitter mye overraskende kunnskap om sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse. Selv om Ir fortalte at hun ikke hadde fokusert så mye på FoL eller psykisk helse i undervisningen, så forteller hun at hun er fokusert på hvordan fysisk og psykisk helse henger sammen. Hun forteller at hun i undervisningen nå under korona-situasjonen, som er preget av mye stillesitting, i noen tilfeller har fortalt elevene at bevegelse er viktig både med tanke på stillesittingen, men og i forhold til den mentale helsen. Samtlige av informantene gir med dette inntrykk av at de både er klar over forholdet mellom fysisk og psykisk helse, i tillegg til at det er noe de enten vier fokus til i undervisningen eller ser for seg å vie fokus til. Denne forståelsen av FoL stemmer i stor grad overens med utdanningssetaten (Udir, 2019) sin beskrivelse. Ikke bare skal FoL fremme fysisk og psykisk helse, men det skal ta for seg forholdet mellom fysisk og psykisk helse (Udir, 2019).

Hittil har jeg blant annet beskrevet hvilken forståelse informantene deler og hvordan denne forståelsen knytter seg opp mot beskrivelsene til utdanningsdirektoratet. Selv om utdanningsdirektoratet (2019) beskriver FoL som omfattende, virker det som informantene har tolket mye i samme retning. I utdanningsdirektoratet sine beskrivelser dukker det i tillegg opp temaer som seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, verdivalg og mellommenneskelige relasjoner ... mm ... (Udir, u.å). Underveis i intervjuene er det kun Ga som har nevnt sosiale medier og hvordan den sosiale plattformen kan forårsake psykiske helseplager. Bortsett fra det er dette temaer som ingen av informantene spesifikt har beskrevet underveis i intervjuet. Dette kan f.eks. skyldes at det ikke ble tatt opp underveis i intervjuet av meg som intervjuer. Det kan være at informantene ikke har satt seg grundig nok inn i hva FoL

innebærer. Det kan være at disse temaene ikke blir sett på som like viktige som tolkningene jeg har beskrevet over. Det kan være at arbeidet hovedsakelig består av tolkning og planlegging slik La og Tr påpeker. Videre skal jeg derimot ta for meg utfordringene informantene beskrev i intervjuene sine. Utfordringene påvirker arbeidet til informantene i ulike grader, enten det gjelder relasjonsbyggingen eller arbeidet med FoL.

5.4 Utfordringer

I intervjuene ble det tatt opp flere utfordringer som informantene møter i arbeidshverdagen. Den første utfordringen som vil bli drøftet er de store klassene. Samtlige av informantene oppgav at størrelsen på klassen gjorde arbeidet utfordrende. Både Gu og Tr fortalte at de store klassene er en av hovedutfordringene de står overfor. Gu forteller at det er over 200 elever som hun ikke ser mer enn to ganger i året. La og Tr påpeker på samme måte at det er over 11 klasser de må fokusere på. Med 30 elever i hver klasse blir dette over 300 elever å forholde seg til. Uavhengig av hvor lenge informantene har jobbet og hvilke erfaringer de har, påpeker de alle at de store klassene byr på utfordringer og tungt arbeid. La påpeker at arbeidsmengden har blitt mer, men at størrelsen på klassene har forblitt det samme. Tr føler det er vanskelig å hjelpe elever med å utvikle seg når det er så mange elever å forholde seg til. Ga klarer ikke komme seg gjennom alle de 30 elevene, både fordi de er såpass mange, men og på grunn av tiden. For Gu blir det vanskelig å skape relasjon til elevene når hun kun ser de 200 elevene to timer i uken. Ir føler det er utfordrende å vurdere elevene basert på hvor mange elever det er i hver enkelt time. Samtlige av informantene uttrykker at størrelsen på klassen påvirker dem på ulike måter. For en av informantene blir relasjonsarbeidet vanskelig, for en informant blir det vanskelig å hjelpe utviklingen til elevene og for en informant blir det vanskelig å vurdere elevene. Samtlige av informantene gir uttrykk for at ulike deler av arbeidet blir vanskelig når det er mange elever å forholde seg til. Alle lærerne i utvalget er enige om at 30 elever i hver klasse, med ca. 11 klasser å forholde seg til, er for mye. Slik La forklarer det har arbeidsmengden økt, men ingenting har skjedd med klasseantallet. I henhold til Fosse & Hovdenak (2014) og ekspertgruppa (2016) blir det beskrevet hvordan det blir stilt mer krav til lærere. Lærernes vellykkethet blir målt i resultater hos elevene sine, i tillegg til at lærerne skal tolke nasjonale og internasjonale og bruke resultatene til å endre praksisen sin (Dahl et al., (2016) . Ingen av informantene gav uttrykk for at disse utfordringene preget arbeidshverdagen. Basert på problematikken rundt de store klassene, samt La sin beskrivelse

av den økte arbeidsmengden og uendrede klassestørrelsen, kan det argumenteres for at presset på lærerne øker. Dette argumentet forsterkes med tidsproblematikken.

Tiden er enda en utfordring alle informantene bortsett fra Ir nevnte under intervjuene. Både La, Tr, Ga og Gu fortalte at det ikke er tid nok til å snakke med alle elevene i hver enkelt time, fordi det simpelthen ikke er nok tid. Etersom alle informantene uttrykte at kommunikasjon var en viktig måte for dem å bygge relasjon til elevene, betyr dette at relasjonsbyggingen blir vanskelig dersom de ikke har tid til å snakke med alle elevene i hver time. Spesielt med ettertanke i La og Tr sin beskrivelse om at de har over 300 elever hver uke. La uttrykker en frustrasjon når det kommer nye kompetansemål og ny forståelse av læreplanen, når det ikke blir lagt til rette for mer planlegging. Denne følelsen deler både Tr og Ga. Å jobbe med de tverrfaglige temaene blir vanskelig når det ikke blir tilrettelagt for planleggingsarbeid. Som Tr beskriver trenger et godt undervisningsprosjekt utvikling, oppfølginger og evalueringer om hva som fungerer og ikke fungerer. En to timers planleggingsdag understreker hun ikke er nok til å dekke alt dette arbeidet. Ga sin frustrasjon er den mest iøynefallende. I intervjuet fortalte han dette:

Sånn på høyere hold da, hvis de mener alvor med det her, at vi skal jobbe med psykisk helse, livsmestring, folkehelse, så kan de ikke dokumentere det med å gi oss 2 timer i uka for å bedre folkehelsen, det er bullshit, rett og slett. (Ga)

Dette sitatet er den mest verbale beskrivelsen av hvordan tidsmangelen preger arbeidshverdagen hos lærere. Med bakgrunn i det som er diskutert tidligere i oppgaven med skolens gyldne sjans til å styrke den psykiske helsen hos elever på skolen, samt hvilken nytte undervisning i psykisk helse kan ha for elever (Klomsten & Uthus, 2020). Det er en ganske stor antagonist når informantene forteller at det ikke er tilstrekkelig med tid til å jobbe med de nye tverrfaglige temaene. Utdanningsdirektoratet (2019) skriver selv at psykisk helse er nyutviklet når det kommer inn i fagfornyelsen. I tillegg skriver de at FoL skal fremme god fysisk og psykisk helse samt forholdet mellom fysisk og psykisk helse (Udir, 2019). FoL skal videre gjøre elever i stand til å ta ansvarlige livsvalg, hjelpe med å håndtere medgang og motgang samt ta for seg temaer som seksualitet og skjønn, rusmidler, mediebruk, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner med mer... (Udir, u.å.). Det virker med dette som at det er relativt mye som skal inkluderes i FoL, på tross av informantene sine ytringer om liten tid til undervisning og planlegging. Dette bidrar til å forsterke argumentet til ekspertgruppa (2016)

og Fosse & Hovdenak (2014) sin beskrivelse om at presset på lærere øker. I tillegg til at informantene påpeker at det ikke er nok tid, forteller de at det er for store klasser. Til samme tid innfører utdanningsdirektoratet flere tverrfaglige temaer der de selv beskriver FoL som omfattende (Udir, 2019). Dette minsker ikke kravet som stilles til lærerne ettersom de selv må stå for mye av tolkningen av den nye læreplanen. Det kan derfor argumenteres for at presset på lærere øker, uten at det tilrettelegges for den ekstra arbeidsmengden. Dette er synd ettersom psykisk helse har et gunstig potensial når elevene går på skolen (Komsten & Uthus, 2020).

Den siste utfordringene fire av informantene uttrykte i intervjuene handler om koronaviruset. Koronaviruset er noe som preger verden i tidsrommet denne teksten skrives. Dette er noe som vanligvis ikke preger arbeidshverdagen til hverken lærere eller andre samfunnsgrupper. Fordi den er en såpass ekstraordinær situasjon ønsker jeg å tildele tematikken et lite avsnitt. Siden mars 2020 har samfunnet levd med strenge restriksjoner. Ingen har unngått restriksjonene, noe som betyr at skoler, sykehus, bedrifter, turistnæringer og mennesker som lever på gata har alle blitt preget og truffet hardt av Covid-19 viruset. Mennesker har blitt påvirket både sosialt og økonomisk. I Norge sine skoler har restriksjonene medført en inndeling i soner, røde, gule og grønne soner (Udir, 2021). Når skolene er plassert i røde soner betyr det at kun halvparten av hver klasse får være til stede på skolen til enhver tid. Resten av elevene har hjemmeskole, noe som betyr at lærere både må lage opplegg for de på skolen, i tillegg til de med hjemmeskole (Udir, 2021). Både Ga og Gu påpeker at relasjonsarbeidet er veldig vanskelig. Gu forteller at det er vanskelig å bygge en relasjon til hver enkelt elev når hun kun møter dem to timer hver tredje uke. Ga påpeker at arbeid med elever som sliter og fokus på psykisk helse er vanskelig fordi disse elevene blir underprioritert. Arbeidsmengden blir for stor og elever som sliter blir fort glemt. Ir påpeker at prioriteringer ligger i å få elevene i fysisk aktivitet, ettersom det blir en veldig stillesittende hverdag med mye hjemmeskole. Samfunnet er sannsynligvis ikke langt unna å åpne igjen i skrivende stund. Med bakgrunn i empirien er det en indikator på at den psykiske helsen til elevene, samt elever som allerede sliter i hverdagen blir underprioritert under samfunnsendringer som pandemier. Dette reflekteres i folkehelseinstituttet (2020) sin spørreundersøkelse under covid-pandemien (FHI, 2020). Noen av funnene i rapporten viser at spesielt unge og aleneboende sliter med ensomhet og psykiske plager. På samme måte som rapporten har informantene opplevd til dels samme funn. Til samme tid forsterker det noe av årsaken til at FoL blir innført som et tverrfaglig tema. Fordi

elever opplever større press i skolen på grunn av tester og presset om å lykkes, medfører det en økt bekymring rundt den fysiske og psykiske helsen hos barn og unge (Røros, 2019). Med introduksjonen av en pandemi viser det at det ikke skal mer enn et virus til for at den psykiske helsen blir påvirket (FHI, 2020). Dette bidrar til å understreke viktigheten av at psykisk helse blir inkludert i skolenivå, da det kan ha stor effekt å styrke den psykiske helsen under skoleårene (Larsen & Christiansen, 2015). Jeg velger å ikke gå dypere inn i denne tematikken ettersom dette er en enestående situasjon som ikke påvirker informantenes arbeidshverdag til vanlig. Ved å inkludere har jeg forsøkt å belyse hvordan slike situasjoner påvirker lærerarbeidet, samt hvilke fokusområder slike pandemier kan dra meg seg.

Hittil har jeg prøvd å belyse informantenes forståelse av FoL som et tverrfaglig tema. Videre skal jeg drøfte analyseprosessen jeg valgte å bruke i metoddelen. På grunn av korona ble flere stadier av oppgaven påvirket. Herav størrelsen på utvalget, hvor lang tid det tok å få tak i utvalget, hvordan empiriinnsamlingen foregikk og hvordan analyseprosessen foregikk.

5.6 Drøfting av analyseprosessen

Som Kvale & Brinkmann (2019) skriver er det ikke én enkel måte å analysere data på. Noe som vil si at min analysemetode ikke nødvendigvis er det mest optimale valget, eller valget som best fikk frem informantene sine refleksjoner. Dette vil jeg forsøke å drøfte her.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er intervjuanalysen et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt under intervjuet og den endelige historien som blir presentert av forskeren. Informanten gir meg som intervjuer en fortelling eller flere fortellinger.

Transkripsjonen blir med dette en form for en fortellende tekst. Selve analysering blir av Kvale & Brinkmann definert som å dele opp noe i biter eller elementer. Det kan derfor være lett å glemme at intervjupersonene gir en hel fortelling eller flere fortellinger. Ønsket mitt i denne forskningen har vært å presentere meningene i empirien så tett opp til fortellingene som mulig. Utfordringen her ligger i Kvale & Brinkmann sin beskrivelse om at de som forventer et magisk redskap som kan hjelpe med å avdekke skjulte meningsskatter, ikke finnes (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gjør analysearbeidet utfordrende da det finnes mange forskjellige måter å utføre arbeidet på.

Av Kvale & Brinkmann (2019) blir det presentert noen metoder som kan forenkle intervjuanalysen. Selv bruker de Kvale & Brinkmann (2019) en rekke ulike

tilnæringsmetoder for å få frem meningen i 1000-sidersspørsmålet de presenterer i boken sin. Basert på dette kan en ikke si at en metode er feil så lenge den er nyttig for enkelte formål, relevant for visse intervju typer eller egnet for noen forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gjelder også for mitt valg av analyseprosess. Så lenge den er nyttig for formålet, relevant for intervju typen eller egnet for forskeren, kan det argumenteres for at den tjener sitt formål. I tillegg må det ikke glemmes at analysen ligger mellom den opprinnelige fortellingen og det som blir presentert av meg som forsker. I analyseprosessen i denne forskningen prøvde jeg blant annet å følge Thagaard (2018) samt Kvale & Brinkmann (2019) sin beskrivelse om at analyseprosessen er en kontinuerlig prosess. En prosess som foregår gjennom hele forskningsprosjektet, noe jeg argumenterer for hvordan jeg har fulgt i metodedelene. Jeg har i min analyseprosess brukt tilnæringsmetoder fra både Kvale & Brinkmann (2019), Thagaard (2018) og Dalen (2013) på grunnlag av at det ikke er én magisk redskap å bruke. Kvale & Brinkmann (2019) beskriver 6. trinn i analysearbeidet som de forklarer som mer eller mindre vanlige trinn i intervju analysen. Jeg tok i bruk noen av disse trinnene, de trinnene jeg fant relevant og nyttig for formålet med forskningen og nyttig for meg som forsker.

Gjenintervjuing som blir beskrevet i trinn fem så jeg ikke som formålsnyttig i denne forskningen. Tankene og refleksjonene som er fortalt under intervjuene er fortalt under en hel fortelling eller flere fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved å intervju informantene med tolkningene og ferdig analyse, vil informantene kunne sitte på en annen fortelling basert på nyere kunnskap de har opparbeidet seg gjennom månedene. Ettersom La og Tr fortalte at arbeidet nå hovedsakelig består av å tolke og planlegge. Det ville i tillegg vært vanskelig ettersom samtlige av informantene er veldig opptatt med arbeidet på skolene sine ettersom koronaviruset fortsatt preger samfunnet.

Å kode materialet så jeg på som det mest egnede for meg som forsker. Dette er min første erfaring med en oppgave på en slik størrelse. Intervjuene varte mellom 45 til 60 minutter hver, noe som gav relativt store mengder med data. Koding blir av Kvale & Brinkmann (2019) beskrevet som det første trinnet i en mer spesifikk uavhengig analytisk prosedyre. Av Thagaard (2018) blir koding beskrevet som en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse. Kvale & Brinkmann (2019) beskriver koding som den vanligste formen for datanalyse. Koding tillater en å dele opp teksten og gi kodeord til utsnitt av teksten (Thagaard, 2018). Koding er en til dels godt beskrevet metode, noe som gir meg som ny forsker noen bein å stå på når empirien består av fem intervjuer på over 6000 ord hver. Kategoriseringen tillot meg å

reducere den store mengden av koder ned til noen få kategorier. Igjen forenklet det til dels arbeidet mitt med de lange transkripsjonene da det gav meg noen knagger å følge når jeg gikk igjennom transkripsjonene. I tillegg gikk det ikke ut over min og veileder sin avgjørelse om å bytte analysemetode.

Analyseprosessen viste seg å være utfordrende på flere måter. For det første var arbeidet mer tidkrevende enn jeg først forventet. Det var en stor mengde med data som måtte transkriberes og analysemetoden ble endret underveis i prosessen. Planen var i utgangspunktet å gjøre en temaanalyse. Ved å utføre en temaanalyse ville jeg hatt noe fast å holde meg til ettersom Thagaard (2018) beskriver fremgangsmåten. Temaanalysen går ut på å se på temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2018). Formålet går ut på å gå i dybden på de enkelte temaene og sammenligne med de ulike deltagerne for å utvikle en dypere forståelse om teamene (Thagaard, 2018). Begynnelsen på temaanalysen ligner på det jeg utførte i min egen analyse, noe som gjorde at endringen ikke påvirker oppgaven drastisk. Thagaard (2018) skriver at begynnelsen på temaanalysen består av å kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte. Noe analysearbeidet mitt allerede bestod av. Fordi det tok lang tid å finne informanter, ble det tidkrevende å sette seg inn i prosessen rundt temaanalysen. Derfor ble det sammen med veileder tatt en avgjørelse om å samle transkriberingene og kodene i rute ark, for så å gjøre om kodene og transkriberingene til små sammendrag. Deretter bestod arbeidet av å kondensere og samle sammen de individuelle sammendragene til synteser. Denne prosessen ble sett på som en ganske oversiktlig og systematisk prosess for å få frem meningene i intervjuene. Temaanalysen kunne vært et godt alternativ å følge ettersom formålet, som ble beskrevet over, er å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018).

Prosessen med å samle kodene og transkripsjonene inn i synteser var en systematisk og oversiktlig måte å bruke. Det gav meg som ny forsker en oversiktlig metode der det var enklere å få tak i meningene i intervjuene. Arbeidet bestod hovedsakelig i å ta tak i meningene i uttalelsene, skrive sammendrag av alle de oppdelte sekvensene og kondensere dem ned. Det betyr ikke at prosessen ikke var vanskelig. Fordi analysen skal holde seg så tett opp til informantene sine fortellinger som mulig, førte det til en annen utfordring: det å kondensere ned de ulike sekvensene og samtidig være informantene sine meninger. Intervjuanalysen er et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt under intervjuet og den endelige historien som blir presentert av meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2019). Når intervjuanalyser skal kondenseres ned slik at de kan presenteres i resultatdelen, er det mye

tekst som skal kortes ned. Jeg opplevde flere ganger at det var lett å blande inn min tolkning, i den grad at det overtok meningen til informanten. Noe som i henhold til Kvale & Brinkmann (2019) blir feil ettersom det er informantenes fortelling som skal presenteres. Ved å kondensere fortellingene ned til synteser var det derimot mulig å kontrollere at syntesene holdt seg til informantene sine fortellinger. Transkripsjonen, kodene og sammendragene til hver informant var plassert i samme ruteskjema. Noe som gjorde prosessen med å sjekke om kodene og sammendragene stemte overens med transkripsjonene oversiktlig.

6. Konklusjon

I denne studien har jeg presentert fem kroppsøvingslærere sine refleksjoner rundt folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen og hvordan undervisningen blir påvirket. Jeg har i tillegg forsøkt å belyse et delspørsmål om hvilken rolle lærer-elev relasjonen har i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving.

Undersøkelsen baserer seg på Brandtzæg et al., (2017) sin debattartikkel der forfatterne er skeptiske til tiltroen om at undervisning i psykisk helse, i seg selv, skal hjelpe elevene. Kunnskap om lærer-elev relasjonen mener de burde prioriteres høyere. Teorien i studien baserer seg på en didaktiske teori, en motivasjonsteori og en helseteori. Datamaterialet er hentet gjennom kvalitative intervjuer av 5 kroppsøvingslærere på videregående skoler i Norge.

Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?

I tidligere forskning og av utdanningsdirektoratet (Udir, 2016) blir lærer-elev relasjonen beskrevet som viktig for sosial-kognitiv utvikling, motivasjon og læring. Samtlige av informantene anerkjenner viktigheten av lærer-elev relasjon i sitt daglige arbeid. Basert på den didaktiske triangelen kan det på en side argumenteres for at alle de tre søylene, innhold-elev-lærer må bli tatt hensyn til på lik linje i undervisningen. Søylene er bindende og ubrytelige og danner grunnlaget for didaktikken (Hopman, 1997). På en annen side kan det argumenteres for at lærer-elev relasjonen kan tillegges ekstra oppmerksomhet, så lenge alle de tre søylene blir prioritert. Selvbestemmelsesteorien består av tre behov og samtlige av behovene må tilfredsstilles for at menneske skal bli selvbestemmende og utvikle motivasjon

for oppgaver. På en side kan det argumenteres for at samtlige av behovene trenger tilfredsstillelse, noe som betyr at et av behovene ikke kan prioriteres høyere enn de andre. På en annen side er behovet for tilhørighet bindende for de to andre behovene; autonomi og kompetanse. Derfor kan det argumenteres for at så lenge de tre behovene blir tilfredsstilt, kan fokuset på tilhørighet ligge høyere enn på de andre behovene.

Undersøkelsen tyder på at lærerne sin relasjon påvirker elevene sine relasjoner med hverandre, slik Brandtzæg et al., (2017) påpeker. Informantene erkjenner at relasjonsbyggingen foregår mellom elever, på lik linje som mellom lærer og elev. Dette forsterker Brandtzæg et al., (2017) sin argumentasjon om hvor påvirkende lærer-elev relasjonen er. Dette styrker argumentet for hvor viktig lærer-elev relasjonen er.

Undersøkelsen viser at lærerne er opptatte av å interessere seg for elevene som mennesker gjennom kommunikasjon. Informantene er opptatte av den *epistemiske tilliten* (Brandtzæg et al., 2017) gjennom å interessere seg for elevene som mennesker, samt ved å fokusere ekstra på elever som er mer innesluttede og ukomfortable. Informantene sitt fokus på kommunikasjon motbeviser til en viss grad Fjell & Olaussen (2012) sin beskrivelse av at det er mangel på konkrete eksempler på hvordan en relasjon kan skapes. Informantene viser til forskjellige metoder de skaper relasjoner til elevene sine og virker med dette klar over hvordan de skaper relasjoner innad i klassen. Eksempelene informantene viser til i denne studien kan brukes til å argumentere for at lærerne i dette utvalget er klar over og bevisste hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet.

Undersøkelsen viser at skolene har en unik sjanse til å danne et grunnlag og styrke elever sin psykiske helse (Larsen & Christiansen, 2015). Samtlige av informantene oppgav at de ikke har jobbet bevisst med psykisk helse i undervisningen. Dette kan ligge i at psykisk helse ikke har vært inkludert i læreplanen tidligere og derfor består av nyutvikling (Udir, 2019). Forskning tilsier derimot at lærer ønsker å jobbe med psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Dette kommer frem i denne undersøkelsen ettersom informantene både ser for seg å ha teoretisk undervisning om psykisk helse, samt at de er bevisste sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Informantene erkjenner at det er mennesker med mer kompetanse om psykisk helse. Både de erfarne og de nyutdannede informantene blir preget av at psykisk helse ikke har vært tydelig inkludert i tidligere læreplaner (Udir, 2019).

Ettersom et godt psykososialt og et godt læringsmiljø blir sett på som det samme, kan det argumenteres for at relasjonsarbeidet til informantene bidrar til styrking av den psykiske helsen (Larsen & Christiansen, 2015). Salutogenesen argumenterer for at informantene sine interesser i elevene som mennesker, ikke bare sykdommer, påvirker den psykiske helsen hos elevene (Sæle & Hallås, 2020). Det samme gjelder å bruke aktiviteter i kroppsøvingen til å fremme og styrke den psykiske helsen (Tellnes, 2007). Å tilfredsstille behovet for tilhørighet gjennom fokus på å skape trygge relasjoner og miljø i klassen, påvirker informantene den psykiske styrken (Manger & Wormnes, 2018).

Hvordan forstår kroppsøvingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?

Undersøkelsen viser at informantene kan oppfatte innholdet i FoL som omfattende og utfordrende å implementere i undervisningen. Likevel forteller samtlige av informantene at de ikke ser noen utfordringer i implementeringen av FoL. Tolkningen av innholdet i FoL virker å være likt hos samtlige av informantene, på tross av at to informanter forteller at arbeidet nå hovedsakelig består av tolking og planlegging.

Samtlige av informantene viser til at livsmestring ikke er enestående kroppsøvingsfaget. For informantene foregår livsmestring i andre fag på andre måter og underbygger utdanningsetatens beskrivelse om at FoL krever engasjement og innsats fra flere deler av fellessamfunnet (Udir, u.å.2). Informantene virker å være inne på samme forståelse av livsmestring som utdanningsdirektoratet. Basert på at informantene peker på at gjennom mestring og å hjelpe elevene med å finne aktiviteter de liker, hjelper det elevene med å ta ansvar for den fysiske faktoren i sitt eget liv (Udir, u.å.).

Folkehelsen forstår informantene som noe kroppsøving har ekstra ansvar for. To av informantene drar sammenheng mellom arbeidet i kroppsøvingstimen og påvirkningen det har på folkehelsen. Basert på utdanningsdirektoratets beskrivelse om at FoL skal bidra til at elever tar ansvarlige livsvalg og legge til rette for gode helsevalg, er samtlige av informantene inne på samme spor (Udir, u.å.).

Undersøkelsen viser at samtlige av informantene til dels har samme forståelse av FoL som utdanningsdirektoratet. Dette er basert på utdanningsetaten sin beskrivelse om at FoL skal

fremme fysisk og psykisk helse, i tillegg til å ta for seg forholdet mellom fysisk og psykisk helse (Udir, 2019). Noe samtlige av informantene forklarer at arbeidet vil bestå av.

Undersøkelsen har vist at det er utfordringer informantene møter i arbeidshverdagen som påvirker både problemstillingen for oppgaven, samt delspørsmålet. Faktorer som tid og for store klasser påvirker hvor mye tid informantene kan bruke på å arbeide med FoL. Det blir ikke tilrettelagt for det ekstra arbeidet som kommer med den nye læreplanen. I tillegg påvirker faktorene relasjonsarbeidet til informantene. Med store klasser og lite tid til kroppsøving blir det utfordrende for informantene å bygge relasjoner til alle elevene i alle klassene. Koronaviruset er også noe som på en enestående og uvanlig måte påvirker arbeidshverdagen til informantene.

Funnene i denne undersøkelsen kan ikke nødvendigvis generaliseres. Det gir derimot en innsyn i hvordan lærerne i utvalget forstår FoL og hvordan lærer-elev relasjonen bidrar inn mot styrking av den psykiske helsen. Det kan gi en pekepinn på hvor fokuset burde ligge under arbeidet med å tolke og implementere den nye læreplanen. Ettersom gamle, så vel som nye lærere skal implementere fagfornyelsen. Undersøkelsen kan også gi en pekepinn på viktigheten av lærer-elev relasjonen, samt hvordan denne relasjonen påvirker den psykiske helsen til elevene.

6. Referanser

- Andersen, A. J. W. (2018, 9. oktober). Psykisk helse. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 22.06.2020 fra: https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Andersen, A. S., Garaas, S., Norum, A. K. & Fredriksen, J. B. (2010). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006*. Utdanningsnytt.no. Hentet 15.05.2021 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/kunnskapsloftet-laereplaner/laereplanverket-for-kunnskapsloftet-lk06-2006/152447>
- Antonovsky A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. Health Promotion International 1996; 11: 11-18. Hentet 05.10.2020 fra: <https://academic.oup.com/heapro/article/11/1/11/582748>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA rapport. Hentet 15.04.2021 fra: [Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA-rapport 16/20 \(forebygging.no\)](https://forebygging.no/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16/20)
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Vol 55, nummer 8, 2017, side 766-767. Hentet 25.04.2020 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Braut, G. S. (2020, 8. juli). *Helse*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 22.06.2020 fra: <https://sml.snl.no/helse>
- Dahl, T. Askling, B. Heggen, K. Iversen, L. Lauvdal, K.T. Qvortrup, L. Salvanes, K. G. Skagen, K. Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen*. Hentet

18.05.2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.Utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.

Espen Hauge. (2018). *Volleyball i skolen*. (Masteroppgave, OsloMet-storbyuniversitetet). Hentet 27.05.2020 fra: <https://oda.oslomet.no/handle/10642/6751>

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsforskning*. Hentet 22.06. 2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Folkehelseinstituttet. (2020). *Livskvalitet og psykisk helse under koronapandemien november-desember 2020*. Hentet 14.05.2021 fra: <https://www.fhi.no/div/helseundersokelser/fylkeshelseundersokelser/livskvalitet-og-psykisk-helse-under-koronaepidemien--nov-des-2020/>

Folkehelse. (u.å.). I *Regjeringen.no*. Hentet 21.06.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>

Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012) *Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*. Hentet 21.05.2020 fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1458>

Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. Norsk pedagogisk tidsskrift, 02 / 2014 (Volum 98). Hentet 20.05.2020 fra: https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me

Gundem, B. B. (2008). *Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?*. UIO.no. Hentet 26.04.2021 fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1020/899>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen : Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Oslo: NIFU. Hentet 05.02.19 fra: <https://www.nifu.no/publications/1135312/>

Hopman, S. (1997). Michael Uljens (Red.). *Didaktik - teori, refleksjon och praktik*. Bibsys. Hentet 25.05.2020 fra: https://bibsys-xp.alma.exlibrisgroup.com/leganto/public/47BIBSYS_HIOA/citation/4730100130002212?auth=SAML

Houg, T., (2004). *Psykisk helse i skolen*. Vol. 9. Nr.3 (2004): Suicidologi. Hentet 01.05.2021 fra: <https://doi.org/10.5617/suicidologi.1889>

Jordheim, K. Øierud, G. L. (red.). (2019). Livsmestring. Hentet 05.05.2020 fra: <https://journals.uio.no/prismet/issue/view/637/229>

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). *En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen*. Norsk tidsskrift for utdanning og praksis. Hentet 18.04. 2021 fra:

<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2210/4437>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utg.). Gyldendal. Oslo.

Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). *Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse?*. Tidsskriftet FoU i praksis, 9(2), 133-150. Hentet 05.05.2021 fra:

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/3198>

Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2019). *4 faktorer som fremmer barns livsmestring*.

Utdanningsforskning.no. Hentet 08.05.2021 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>

Manger, T. & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestring* (2.utg). Fagbokforlaget. Bergen.

Microsoft Teams. (2020). *Trusted data protection Microsoft Online and Professional Services*. Microsoft.com. Hentet 06.01.2021 fra:

<https://query.prod.cms.rt.microsoft.com/cms/api/am/binary/RE4FhZn>

Nes, R. B. & Aas, J. C. (2011). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 06.

05.2021 fra: <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2723052/Nes-20112-Psykisk+helse+i+Norge..pdf?sequence=2>

Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985.

Nylenna, M. & Braut, G. S. (2020). *Folkehelse*. Store Norske Leksikon. Hentet 15.06.2020 fra: <https://sml.snl.no/folkehelse>

Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Universitetsforlaget. Hentet 25.04.2021 fra: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Nau3dnmChUJ:https://a10738-253620.cluster215.canvas-user-content.com/courses/10738~10991/files/10738~253620/course%2520files/PettersenDiktiskeModellerogVerkt%25C3%25B8y.pdf%3Fdownload_fr%3D1%26verifier%3DQE0qmP40BYIHNd7ZcpFPVypkqAm0BYrBaVWN6fJ+&cd=12&hl=no&ct=clnk&gl=no

Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv*. (Masteroppgave). Hentet 01.05.2021 fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>

Synonymordboka. (2021). *Synonymer for bindende på bokmål*. Synonymordboka.no. Hentet 12.05.2021 fra: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=bindende>

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal. Oslo.

Tellnes, G. (2007). *Salutogenese – hva er det?* Hentet 26.05.2020 fra: <https://www.michaeljournal.no/asset/pdf/2007/2-144-9.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.Utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet 22.04.2020 fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.2). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 05.05.2021 fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 27. juni). *Hva er et godt læringsmiljø?*. Hentet 13.05.2021 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 11.05.2021 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet høringsoppsummering (svarbrev del A)*. Hentet 02.05.2021 fra:
https://www.udir.no/contentassets/0d937e91dbdc457caac21a161874dbec/overordnet_horingsoppsummering_lareplaner.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020, 03. juni). *Hva er fagfornyelsen?*. Hentet 20.10.2021 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. mai). *Veileder om smittevern for ungdomsskole*. Hentet 14.05.2021 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for--ungdomsskole/>

Uthus, M & Øksnes, M. (2020). *Folkehelse og livsmestring i utdanning*. Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Hentet 18.04.2021 fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2728/4930>

Vedlegg 1: Intervjuguide

I fra 2020 begynte innføringen av nye læreplaner i den norske skolen. Med innføringen har det kommet tre nye tverrfaglige temaer:

1. folkehelse og livsmestring, 2. demokrati og medborgerskap, 3. bærekraftig utvikling.

De tre tverrfaglige temaene skal ta for seg aktuelle samfunnsutfordringer, der de aktuelle temaene er utfordringer som krever engasjement og innsats fra flere deler av fellessamfunnet. Psykisk helse skal blant annet for første gang tydelig inn i læreplanen og på denne måten skal fysisk og psykisk helse og forholdet mellom dem fremheves.

1) Bakgrunns spørsmål / Oppvarmingsspørsmål

Hva er din nåværende stilling?

Kan du fortelle litt om din utdanning og tidligere arbeidserfaring?

Hva var det som gjorde at du ville bli kroppsøvingslærer?

I din mening, hvorfor mener du at vi har kroppsøving i skolen?

Hva mener du er det viktigste barna lærer om på skolen?

Hva er de viktigste verdigrunnlagene du mener barna bør sitte igjen med?

Har synet ditt på kroppsøvingsfaget endret seg fra da du startet som kroppsøvingslærer?

3) Relasjon - Helse

- Hvor viktig syns du det er med en relasjon til den enkelte elev?

Hvis ikke viktig, hvorfor?

Hvis viktig: Hva er viktig for å bygge en relasjon til elever, i dine øyne?

Har du som lærer jobbet bevisst med psykisk helse?

Hvordan tenker du en lærer i kroppsøving kan jobbe med psykisk helse?

Hvordan vil du beskrive en av dine kroppsøvingstimer?

Hvordan ser den typisk ut?

Gjerne legg til mer forsterkende* spørsmål i helse og relasjon, som kan gjenkjennes i litteraturen.

4) Folkehelse & Livsmestring (FoL)

Innføringen av tverrfaget Folkehelse og livsmestring (FoL) startet i 2020 med fagfornyelsen for 1-9.trinn og 1.vgs.

Hvilke tanker har du når du tenker på FoL som et tverrfaglig tema i skolen?

Ser du noen relevans med tverrfaget FoL og hva elevene skal lære ellers i skolen?

Ser du noen utfordringer i å implementere FoL inn i din undervisning?

Hvordan?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Føler du at du sitter på tilstrekkelig kompetanse når det kommer til implementeringen av FoL?

Hvilken tilføring av kompetanse mener du det er behov for?

Hva tenker du gjør kroppsøvningsfaget til en egnet arena for FoL?

Føler du at kroppsøvningsfaget er en bedre egnet arena når det kommer til å implementere FoL, i forhold til f.eks. matte og norsk?

Har du endret praksisen din etter innføringen av FoL?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Hvordan ser praksisen din ut nå, kontra før innføringen av tverrfaget FoL?

Hva er hovedutfordringer du står overfor i ditt arbeid i dag?

Avslutning: Har du noen spørsmål eller noe du vil tilføye? Er det noe du lurer på eller har du noe du vil tilføye kan du bare ta kontakt.

Trenger mer tid, for å få det optimalt

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Folkehelse & livsmestring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente lærere sin tolkning av tverrfaget folkehelse & livsmestring (FoL). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Ole Kristian Lysfoss. Jeg går 'Skolerettet utdanningsvitenskap' (masterstudium) på Oslo Metropolitan University (OsloMET), med kroppsøving som fordypningsfag. Dette informasjonsskrivet blir sendt til deg ettersom jeg i min masteroppgave ønsker å gjøre intervjuer av kroppsøvingslærere. Jeg ønsker derfor å ha deg som min informant, og utføre et intervju i lag med deg. Høsten, vinteren og våren 2020/2021 skriver jeg min masteroppgave med følgende problemstilling: Hvordan forstår lærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?

Innføringen av tverrfaget folkehelse og livsmestring (FoL) er nytt for de fleste, fra utdanningsdirektoratet til lærerne som skal implementere tverrfaget inn i skolehverdagen. Jeg vil derfor ha tak i lærere sin erfaring og tolkning av tverrfaget FoL, og hvordan deres undervisningspraksis har blitt og blir påvirket. Lærere sin stemme er utrolig viktig, da det er de som hver dag er i interaksjon med elever samt undervisningsmateriale. Jeg er derfor ute etter dine tanker og forståelse av innføringen av FoL.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMET (Oslo Metropolitan University) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er mellom 4-7 deltakere som får denne henvendelsen. Din henvendelse om å delta er basert på din kvalifikasjon som kroppsøvingslærer i et av trinnene som ifølge Utdanningsdirektoratet har implementert det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' i skolehverdagen fra 2020.

Personopplysninger om deg er hentet enten gjennom personlig nettverk eller gjennom kontakt med din skoleledelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette informasjonsskrivet blir sendt til deg ettersom jeg i min masteroppgave ønsker å gjøre intervjuer av kroppsøvingslærere. Jeg ønsker derfor å ha deg som min informant og utføre et intervju i lag med deg. Intervjuene vil ta rundt 45 min.

Intervjuene vil bli utført med båndopptaker, som vil kreve samtykke av deg som informant. All informasjonen som blir innhentet vil forbli anonym og være empiri for tolking og drøfting i min oppgave. All data og opptak vil bli slettet etter at oppgaven er levert. Du har til enhver tid mulighet til å trekke deg fra intervjuet, uten å måtte oppgi hverken begrunnelse eller forklaring. Du er på ingen måte bundet til å utføre hele intervjuet eller få opplysningene analysert og brukt i oppgaven. Dette gjelder fra intervjuet starter og til oppgaven er levert. Du kan få et utkast av oppgaven før den leveres til å lese gjennom, og gi tilbakemeldinger på ting du mener kan være uriktig oppgitt eller referert.

Det er frivillig å delta

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

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.

- Som skrevet over vil opplysninger om deg være anonymt ved at det blir erstattet med en kode eller et fiktivt navn. Du vil ikke kunne bli gjenkjent basert på dataene som vil

være nedskrevet/transkribert. Opplysningene om deg vil ikke bli brukt til noe annet enn det som er opplyst i dette skrevet. Personer med tilgang til datamaterialet vil være meg/undertegnede og veileder fra OsloMET. Innsamlet data vil ikke på noen måte kunne direkte eller indirekte kunne identifisere den enkelte deltaker eller skole.

- Intervjuene vil bli utført med båndopptaker, som vil kreve samtykke av deg som informant. All informasjonen som blir innhentet vil forbli anonym og være empiri for tolking og drøfting i min oppgave. All data og opptak vil bli slettet etter at oppgaven er levert. Data som vil bli brukt i oppgaven er kun drøftinger og informasjon som kommer underveis i intervjuet, som er relevant for oppgaven og dens problemstilling.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2021. Etter denne datoen vil all data og opplysninger om deg slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved *OsloMET* 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:

- Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved Marc Esser-Noethlichs som er prosjektansvarlig. E-post: marc.esser-noethlichs@oslomet.no, eller telefon: 412 74 375.
-
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Marc Esser-Noethlichs

Ole Kristian Myhr Lysfoss

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet avsluttes den 15.05.2021

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt - OsloMET

Referansenummer

440905

Registrert

24.11.2020 av Ole Kristian Myhr Lysfoss - s314275@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs, marc.esser-noethlichs@oslomet.no, tlf: 4741274375

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ole Kristian Myhr Lysfoss, olekristianlysfooss@gmail.com, tlf: 92011341

Prosjektperiode

21.08.2020 - 15.05.2021

Status

09.12.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

09.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.12.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom og teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)