

# **MASTEROPPGAVE**

## **Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving**

**Mai 2022**

### **Folkehelse og livsmestring i kroppsøving**

En kvalitativ studie om hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget.

Sandra Samira Kraiem



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i kroppsøvfingsfaget. Problemstillingen er som følger: *Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget?*

Semistrukturerte intervju ble gjennomført med fem lærere som underviser på ungdomstrinnet ved tre skoler i Viken. Det ble foretatt et strategisk utvalg av lærere fra de ulike skolene. Alle lærerne som deltok i forskningsprosjektet, hadde formell kompetanse i kroppsøving og underviste i faget.

Datamaterialet ble bearbeidet gjennom tematisk analyse, og blir presentert gjennom tre overordnede temaer:

- Lærernes oppfatning av tematikken
- Arbeidet
- Utfordringer knyttet til planlegging og undervisning

Teorien tar utgangspunkt i Antonovskys helseforståelse, med både det salutogene og patogene perspektivet, samt didaktikk og den didaktiske trekanten. I tillegg trekker jeg inn historisk bakgrunn og utvikling av kroppsøvfingsfaget og forskning knyttet til skolen og samfunnet. Dette inkluderer også beskrivelser av fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Funn fra undersøkelsen viser at de at utvalgte informantene tenker at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om både fysisk og psykisk helse. Flesteparten av informantene snakket mer om helseaspektet og psykisk helse da de fikk spørsmål om hva folkehelse og livsmestring betyr i kroppsøvfingsfaget. Fysisk aktivitet og trening blir nevnt som en naturlig del av faget i samtalen. Flere av informantene gav uttrykk for at det tverrfaglige temaet har kommet inn i ny læreplan for å skape mer bevissthet rundt det å ta vare på seg selv. Dette kan ses i sammenheng med folkehelse. Funnene viser at samtlige informanter praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Selv om hovedinntrykket er at informantene arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving relativt likt, kan innholdet i det de formidler gjennom ord og uttrykk og det praktiske arbeidet variere. Funnene viser at noen informanter opplever at de ikke har fått nok tid til å jobbe med eller sette seg inn

i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, mens andre opplever ingen utfordringer knyttet til hverken planlegging eller gjennomføring av undervisning. Flere informanter gir uttrykk for at det kan være vanskelig å balansere hvor mye av undervisningen i kroppsøving som skal være teori og hvor mye skal være aktivitet, og hvordan faget skal vurderes.

**Nøkkelord:** Folkehelse og livsmestring, tverrfaglig tema, kroppsøving, fysisk og psykisk helse

## Abstract

The purpose of this research project was to investigate how a selection of teachers think and work with the new interdisciplinary topic "health and life skills" in physical education (P.E.). Therefore, the research problem is as follows: *How does a selection of teachers think and work with the new interdisciplinary topic "health and life skills" in physical education?*

Semi-structured interviews were conducted with five teachers that teach at the lower secondary level, at three different schools in Viken. A strategic selection of teachers from the various schools were made. All teachers that participated in this research project has a formal education within the P.E. subject and actively teaches the subject.

The data was analyzed using thematic analysis, and is presented as three main topics:

- Teachers' perception of the topic
- Work
- Challenges related to planning and teaching

The theory is based on Antonovsky's understanding of health, with both the salutogenic and the pathogenic perspective, as well as didactics and the didactic triangle. In addition, historical background on the development of physical education and research related to school and society is included. In addition to this, the subject renewal and the interdisciplinary topic of health and life skills is described.

Findings from the survey shows that the selected participants think that the interdisciplinary topic of health and life skills are about both the physical as well as the mental health. Most of the participants spoke more about the health aspect and mental health when they were asked about what health and life skills mean in physical education. Both physical activity as well as training is mentioned as a natural part of the subject in the interview. Several of the participants expressed that the interdisciplinary topic of health and life skills has been entered to the curriculum to create more awareness about taking care of oneself. This can be seen in the context of public health. The findings show that all participants practice health and life skills in P.E. Although the main impression is that the participants work with the

interdisciplinary topic of health and life skills in physical education relatively similarly, the content of what they convey through words and expressions as well as the practical work can vary. The findings show that some participants feel that they have not had enough time to work with or familiarize themselves with the interdisciplinary topic of health and life skills, while others experience no challenges related to either planning or implementation of these topics to their lessons. Several participants express that it can be difficult to balance how much of the P.E. lessons should be theory and how much should be activity, and how the subject should be assessed.

**Key words:** Health and life skills, interdisciplinary topic, physical education, physical and mental health

## Forord

Endelig er oppgaven ved veis ende! Det har vært strevsomme dager og mye frustrasjon og på mange måter kan året beskrives som en berg- og dalbane. Selv om det noen ganger har føltes som en evig nedtur, har det heldigvis også vært spennende og lærerike dager. Gjennom året har jeg sittet en del, litt ironisk å tenke på ettersom det er kroppsøving jeg studerer.

Jeg er stolt av å ha jobbet kontinuerlig med denne oppgaven i et år, og det er fint å se at det har gitt uttelling.

Jeg vil starte med å takke veilederen min Tonje Fjogstad Langnes ved Fakultet for lærerutdanning på Oslo Met. Jeg er takknemlig for ditt gode humør og din positive utstråling. Jeg har ikke alltid hatt troen på meg selv, men du har vært støttende og fått meg til å tro at det jeg gjør er bra nok.

Jeg vil også takke informantene som deltok i prosjektet. Dere var raske med å si ja, og gjorde at jeg hadde en mindre bekymring. Takk for at dere åpnet dere opp og ga meg innsikt i deres refleksjoner og tanker om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Takk til venner og bekjente som har hørt på alle mine bekymringer og frustrasjoner. Dere vet hvem dere er.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer og kjæreste gjennom mange år Emil Røe Asbjørnsen. Det har vært fint å ha noen å dele denne opplevelsen med. Takk for at du er så tålmodig og lytter til alle mine frustrasjoner, selv når du skriver din egen masteroppgave. Nå er det på tide å sprette champagnen!

Oslo, 2022

Sandra Samira Kraiem

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.1 PROSJEKTETS FORMÅL .....	3
1.2 PROBLEMSTILLING .....	4
1.2 OPERASJONALISERING AV PROBLEMSTILLINGEN .....	4
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	4
1.4 FAGFORNYELSEN OG COVID-19-PANDEMIEN .....	8
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2 TEORI.....</b>	<b>11</b>
2.1 SKOLEN OG SAMFUNNET .....	12
2.2 FAGFORNYELSEN OG FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING.....	13
2.3 FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING I LÆREPLANEN .....	14
2.4 PSYKISK HELSE I SKOLEN .....	16
2.5 HISTORISK BAKGRUNN OG UTVIKLING AV KROPPSØVINGSFAGET.....	17
2.6 HELSE I KROPPSØVING .....	18
2.7 SALUTOGENT OG PATOGENT PERSPEKTIV PÅ HELSE .....	20
2.7.1 <i>I kroppsøving</i> .....	22
2.8 OPPSUMMERING.....	23
2.9 DIDAKTIKK .....	24
2.9.1 <i>Didaktikk i kroppsøving</i> .....	26
2.9.2 <i>Den didaktiske trekanten</i> .....	27

2.9.3	<i>Oppsummering</i> .....	30
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>32</b>
3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING .....	32
3.2	FORFORSTÅELSE .....	33
3.3	VALG AV METODE.....	35
3.4	FORBEREDELSE OG UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	36
3.5	BESKRIVELSE AV INTERVJUGUIDEN .....	37
3.6	STRATEGISK UTVALG.....	38
3.7	BESKRIVELSE AV INFORMANTENE .....	40
3.8	GJENNOMFØRING AV PRØVEINTERVJU, HOVEDINTERVJUENE OG DATAINNSAMLING .....	41
3.9	TRANSKRIPSJON .....	42
3.10	TEMATISK ANALYSE.....	44
3.11	PRESENTASJON AV TEMA.....	46
3.12	ETISKE RETNINGSLINJER .....	47
3.13	INFORMERT SAMTYKKE OG KONFIDENSIALITET .....	48
3.14	KONSEKVENSER AV DELTAKELSE .....	49
3.15	KVALITETSKRITERIER .....	49
3.15.1	<i>Reliabilitet</i> .....	50
3.15.2	<i>Validitet</i> .....	51
3.15.3	<i>Overførbarhet</i> .....	52
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>53</b>
4.1	HOVEDTEMAER.....	53
4.2	LÆRERNES OPPFATNING AV TEMATIKKEN .....	53
4.2.1	<i>Informantenes oppfatning av folkehelse og livsmestring</i> .....	54
4.2.2	<i>I kroppsøving</i> .....	56
4.2.3	<i>Hensikten med folkehelse og livsmestring</i> .....	59



4.2.4	<i>Oppsummering</i> .....	60
4.3	2. ARBEIDET.....	61
4.3.1	<i>Oppsummering</i> .....	65
4.4	3. UTFORDRINGER KNYTTET TIL PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING .....	65
4.4.1	<i>Oppsummering</i> .....	69
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>71</b>
5.1	LÆRERNES OPPFATNING AV TEMATIKKEN .....	71
5.2	ARBEIDET .....	76
5.3	UTFORDRINGER KNYTTET TIL PLANLEGGING OG UNDERVISNING .....	79
5.4	AVSLUTTENDE DISKUSJON.....	82
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>84</b>
6.1	OPPSUMMERING AV ARBEIDET.....	84
6.2	SENTRALE FUNN .....	84
6.3	HVA BETYR DENNE STUDIEN FOR DEN EKSISTERENDE FORSKNINGSLITTERATUREN?.....	86
6.4	STUDIENS BEGRENSNINGER .....	86
6.5	VIDERE FORSKNING .....	87
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>88</b>
	<b>INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG</b> .....	<b>93</b>
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	94
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	99
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD .....	102

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om kroppsøving og fagfornyelsen, nærmere bestemt hvordan lærere arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget.

Fagfornyelsen ble innført i 2020, og er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner. Fagene i grunnskolen og videregående opplæring har blitt fornyet. Målet er god kvalitet i hele utdanningsløpet og regjeringen har høye ambisjoner for Norge. Gjennom nye læreplaner skal det legges bedre til rette for at elevene kan fordype seg og få en god forståelse av det de lærer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 27). Innholdet i grunnopplæringen har betydning for fremtiden og skal bidra til å gi barn og unge et godt grunnlag til voksenlivet. Det krever derfor en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen er god nok. De ulike delene av læreplanverket, generell del, prinsipper for opplæring og læreplanene har blitt utviklet på ulike tidspunkt. Sammenhengen mellom de ulike delene i skolen har ikke vært god nok, dette er bakgrunnen for at det har vært behov for fornyelse. Ved å fornye læreplanverket vil sammenhengen mellom de ulike delene i skolen bli bedre. Målet er at læreplanverket skal henge bedre sammen. I følge regjeringen er kunnskap og kompetanse løsningen på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5, 7). Fagfornyelsen og elevenes psykiske helse ble satt på dagsorden i skolepolitiske styringsdokumenter (Uthus, 2017, s. 9) og arbeidet med de nye læreplanene for Kunnskapsløftet 2020 startet høsten 2017 og bygger på stortingsmelding nr. 28 (Utdanningsdirektoratet, 2021d).

Fagfornyelsen har som mål å bidra til å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). I dag finnes det flere eksempler på samfunnsutfordringer som ikke kan løses gjennom enkeltfag, men som krever tverrfaglig samarbeid. I LK06 var ikke tverrfaglighet ett satsningsområdet (Karseth et al., 2020, s. 47-48). Departementet mente derfor at det vil være nødvendig med noen prioriterte temaer som en del av fagfornyelsen. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid og være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Følgende temaer ble bestemt å være en del av fagfornyelsen: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving gjennom problemstillingen:

## *Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget?*

Forskning viser at mange barn og unge sliter med å mestre både skole- og hverdagsliv (Uthus, 2017, s. 21). Mange elever i ungdomsskolen og videregående opplæring opplever hverdagen som stressende, problematisk og bekymringsfull (Sletten & Bakken, 2016, s. 85). Skolen er det området hvor flest ungdommer opplever press (Bakken, 2020, s. 34). I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å mestre eget liv, for å delta i arbeids- og samfunnsliv og for å inngå i sosiale fellesskap. Skolens oppgave er å støtte elever til en positiv selvoppfatning, dette innebærer å hjelpe elever i å tro på egne evner og muligheter til å lære (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). De nye læreplanene for Kunnskapsløftet 2020 gir tydeligere rammer for at elevene skal trives i skolen. I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, vil et sosialt fellesskap og støtte være viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Trivsel og god livskvalitet reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. For å oppnå dette, er det viktig at elevene deltar i et faglig og sosialt fellesskap. Temaet har derfor både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38, 39).

I de neste delene av dette kapitlet vil jeg vise til bakgrunnen for valg av tema, prosjektets formål og problemstilling der jeg blant annet forklarer begrepene tenker og arbeider. Jeg vil vise til tidligere forskning og litteratur som kan ses i sammenheng med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og jeg vil se på innføringen av fagfornyelsen i lys av covid-19-pandemien. Til slutt vil jeg beskrive hvordan resten av oppgaven er strukturert under overskriften «oppgavens struktur».

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til min begrunnelse for valg av tema.

Kroppsøving er et fag jeg alltid har hatt interesse for, både som barn og nå som voksen. Det har bidratt til at jeg som voksen har hatt et ønske om å lære mer. I forkant av fagfornyelsen, leste jeg et innlegg om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som gjorde meg nysgjerrig. Fire forskere innenfor fagfeltet kroppsøving og idrett publiserte i 2019 (Moen et al., 2019) et innlegg der de stilte noen interessante spørsmål som var rettet mot oss underviser

i kroppsøving: Hva tenkte du på da du hørte at folkehelse og livsmestring skulle inn som et tverrfaglig tema i fremtidens skole? Tenkte du på at dette er noe du har jobbet med i alle år?

Dette fikk meg til å tenke. Selv om innholdet i tematikken ikke nødvendigvis er helt nytt i kroppsøving, og flere av de tidligere kompetansemålene kan sies å være knyttet til folkehelse og livsmestring, var poenget med innlegget å oppfordre oss som underviser i kroppsøving til å gripe denne muligheten til å arbeide med temaene mer bevisst, strukturert og hensiktsmessig. Forskerne oppfordret oss til å spørre oss selv hva begrepene «folkehelse» og «livsmestring» betyr. Forskerne mente at det er viktig å avklare hva det betyr i kroppsøving før vi kan fylle det med innhold (Moen et al., 2019).

Jeg så på dette som en mulighet til å sette meg bedre inn i diskusjonen og få kunnskap om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive en masteroppgave som fokuserer på dette tema. Ved å sette meg inn i det tverrfaglige temaet, vil det bli lettere å vite hvordan begrepene kan forstås. Hvis jeg skal jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøving, mener jeg det er nyttig å få kunnskap om hvordan andre lærere oppfatter tematikken. Dette kan bidra til at jeg blir en bedre og mer kompetent kroppsøvingslærer.

## 1.1 Prosjektets formål

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg av lærere som underviser i kroppsøving tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget. Ved å bruke kvalitativt intervju vil jeg få mer kunnskap om hvordan disse lærerne tenker og gir uttrykk for at de arbeider. Dette kan bidra til felles forståelse rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Oppgaven vil kunne bidra til å klargjøre hva som er hensikten med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Dette kan bidra til at flere lærere føler seg kompetent til å arbeide med innholdet i folkehelse og livsmestring i kroppsøving. På den måten kan vi i større grad veilede og hjelpe elever i å mestre skole- og hverdagsliv.

## 1.2 Problemstilling

Undersøkelsen jeg har gjort i dette prosjektet, har som mål å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget?*

## 1.2 Operasjonalisering av problemstillingen

I problemstillingen er begrepene *tenker* og *arbeider* sentralt. Med begrepet *tenke* mener jeg hvilke oppfatninger lærerne som er med i prosjektet har om tematikken i folkehelse og livsmestring. Det kan være knyttet til tidligere erfaringer, deres helseforståelse og egne tanker den enkelte lærer har som kan relateres til tematikken i folkehelse og livsmestring. *Arbeider* handler om hvordan disse lærerne gir uttrykk for at de praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget.

Det er deres tanker om folkehelse og livsmestring og hvordan de praktiserer tematikken i kroppsøvfingsfaget som er interessant i denne sammenhengen. Hensikten med problemstillingen er å besvare dette i lys av relevant teori.

## 1.3 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere forskning og litteratur som kan ses i sammenheng med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ved å vise til forskning og litteratur, er målet å gi et bilde av hvordan forskningen ser ut tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I tillegg vil jeg vise til en debatt som fant sted i januar 2021. Debatten bygger på et innslag som gikk på dagsrevyen NRK TV, og handler om fagfornyelsen og kroppsøvfingsfaget. Bakgrunnen for at jeg mener det er relevant å vise til denne debatten, ligger i at debatten tydeliggjør at det foreligger uenigheter om kroppsøvfingsfagets rolle, innhold og legitimering. Det inkluderer blant annet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema er nytt i skolen fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021c). På bakgrunn av at tema er nytt i skolen, er det begrenset hva som finnes av forskning. Søk i ulike databaser som Google Scholar og Oria viser at det finnes noen mastergradsavhandlinger som belyser tematikken i folkehelse og livsmestring og som ser på lærernes oppfatninger, perspektiv og forståelse av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Foreløpig har jeg ikke funnet noen publikasjoner av doktorgradsavhandlinger. Dette skyldes trolig at fagfornyelsen ble nylig innført i skolen. Ved å bruke søkeordene «health and life skills» og «health and life skills in physical education» i ulike databaser, oppdaget jeg at det finnes en del internasjonal forskning som ser på kroppsøving i relasjon til helse. Jeg har valgt å ikke inkludere disse i denne presentasjonen da jeg har vurdert at innholdet i studiene ikke er så relevant for min oppgave og jeg ønsket helst å fokusere på norske studier, ettersom det vil være mest relevant. Jeg har likevel valgt å inkludere en amerikansk veiledning som har til hensikt å hjelpe lærere med å implementere helse og livsmestring i skolen. Denne veilederen har jeg valgt inkludere på bakgrunn av at jeg mener den kan være relevant for min oppgave.

Det var kun to masteroppgaver som tok for seg kroppsøving og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vil derfor presentere disse oppgavene på bakgrunn av at begge skriver om kroppsøving og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Masteroppgavene ble levert i mai 2021. I tillegg vil jeg presentere en masteroppgave som ble levert i juni 2021 som undersøkte hvordan lærere oppfatter og iverksetter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og en masteroppgave som ble levert høsten 2021 som undersøkte hvordan lærere jobber med implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Den første masteroppgaven jeg vil presentere er skrevet av Kristoffer Byberg.

Byberg (2021) gjennomførte kvalitative dybdeintervju med fire kroppsøvingslærere. Oppgaven drøfter helseaspektet i kroppsøvingsfaget sett fra et lærerperspektiv gjennom problemstillingen: *Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere rundt begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring?* Funn fra studien viser at lærerne har en bred tilnærming til begrepet helse, hvor de inkluderer ulike aspekter knyttet til fysisk, psykisk og sosial helse. Med utgangspunkt i Aaron Antonovskys tenkning om opplevelse av sammenheng, vises det til at livslang bevegelsesglede og sosiale og demokratiske verdier kan knyttes opp til folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

Den andre masteroppgaven jeg vil presentere er skrevet av Ole Kristian Myhr Lysfoss.

Myhr Lysfoss (2021) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse av fem kroppsøvingslærere i videregående skole. Oppgaven hadde til hensikt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan forstår kroppsøvingslærerne det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan praktiseres det i kroppsøvingsfaget?* I tillegg til problemstillingen, inneholdt oppgaven et delspørsmål: *Hvilken rolle har lærer-elev relasjon i forbindelse med å fremme psykisk helse i kroppsøving?* Funn fra studien viser at samtlige av informantene ikke ser noen utfordring i å implementere folkehelse og livsmestring i undervisning, 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. Samtlige av informantene opplever at lærer-elev relasjonen er viktig i lærerarbeidet. Ved bruk av tidligere forskning, salutogenese og selvbestemmelsesteorien viser studien at informantene arbeider for å styrke den psykiske helsen.

Den tredje masteroppgaven jeg vil presentere er skrevet av Kristin Fluge.

Fluge (2021) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse av fire lærere som er ansatt på barnetrinnet. Formålet med studien er å få innsikt i møtet mellom læreplan og skole, sett fra et lærerperspektiv gjennom problemstillingen: *Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?* Hovedkonklusjon er at det tverrfaglige aspektet ved emnet er for lite vektet i skolen, og at det kan betraktes som hovedårsaken til at deler av lærernes iverksettelse ikke er i tråd med læreplanens retningslinjer. Alt ansvaret må imidlertid ikke plasseres på lærerne, og studien viser et behov for bedre tilrettelegging lokalt og sentralt ved den enkelte skole og fra utdanningspolitiske myndigheter.

Den fjerde masteroppgaven jeg vil presentere er skrevet av Brita Jordal.

Jordal (2021) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse av fem ungdomsskolelærere fra fem forskjellige skoler. Formålet med studien er å rette søkelyset på psykisk helse og psykisk helsefremming i skolen. Ved å lytte til hvordan lærerne erfarer og jobber med implementering av folkehelse og livsmestring i skolen, vil dette gi et innblikk i hvordan lærerne arbeider psykisk helsefremmende i praksis. Oppgaven hadde til hensikt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan jobber lærere i norsk ungdomsskole med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse?* Samlet viser resultatene fra undersøkelsen at lærerne har høy bevissthet om hvordan de kan være med å fremme psykisk helse hos elevene. Studien viser også at lærerne er kommet svært ulikt i

implementeringsprosessen. En mulig forklaring til dette kan være ulikt opplegg og fremdrift ved de enkelte skolene.

Det femte jeg vil presentere er den amerikanske veilederen som ble publisert i 2002 av «Alberta, Learning and Teaching Resources Branch, 2002» og er skrevet av Catherine Walker.

Walker (2002) publiserte «Health and Life Skills for Kindergarten to Grade 9: Guide to Implementation» i 2002. Veilederen er ment til å hjelpe lærere med å implementere de foreskrevne resultatene i studieprogrammet for helse og livsmestring. Målet med programmet er å gjøre elevene i stand til velinformerte, sunne valg og utvikle atferd som bidrar til velvære for seg selv og andre.

I en oversikt over norsk litteratur fant jeg en del bøker som tar for seg begrepene «folkehelse», «livsmestring» og «folkehelse og livsmestring» (Ormestad, 2022). Flesteparten av bøkene i denne oversikten er skrevet før eller underveis i innføringen av fagfornyelsen, og er slik jeg ser det ikke basert på forskning som har blitt gjort på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Jeg har likevel valgt å vise til noen av bøkene jeg mente var mest relevant:

- Folkehelse og livsmestring i skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019b)
- Folkehelse og livsmestring - Tanker, følelser og relasjoner (Ringereide & Thorkildsen, 2019a)
- Folkehelse og livsmestring - Helhet og nærvær (Ringereide & Thorkildsen, 2020)
- Folkehelse og livsmestring i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming (Tjomsland et al., 2021)

Det har pågått en diskusjon både nasjonalt og internasjonalt om kroppsøvningsfaget, diskusjonen har i stor grad vært konsentrert rundt fagets legitimering (Engebretsen, 2016, s. 95). Siden innføringen av fagfornyelsen i 2020, har det i Norge allerede vært noen offentlige debatter blant anerkjente kroppsøvningsforskere og lærerutdannere. Disse har handlet om kroppsøvningsfaget rolle, innhold og legitimering, og fant sted i 2021. Debatten jeg skal vise til bygger på et innslag som gikk på dagsrevyen, NRK TV den 19.januar 2021 der tidligere Kunnskapsminister Guri Melby deltok i et innslag om fagfornyelsen.

Kort oppsummert starter innslaget med et intervju av en kroppsøvningsforsker. Melby ble bedt om å kommentere på forskningen som ble presentert, og uttalte at kroppsøving er et folkehelsefag. Flere kroppsøvningsforskere og lærerutdannere reagerte på det som ble sagt.



Dette førte til en debatt i etterkant. Gjennom et debattinnlegg som ble publisert på forskersonen.no argumenterte Engelsrud, Hallås, Kjerland og Sæle (2021) for at det er på høy tid å snakke fram faget som et lærings- og danningsfag. Vinje, Brattenborg, Jensen og Aaring (2021) var raske med å publisere et motinnlegg der de argumenterer for at kroppsøving også er et folkehelsefag. Vinje m. fl (2021) mente at Melby ikke argumenterte mot at kroppsøving er et lærings- og danningsfag selv om Melby gav uttrykk for at kroppsøving er et folkehelsefag. Vinje m. fl (2021) påpekte at det finnes en fyldig beskrivelse i læreplanen som sier noe om hvorfor kroppsøving er relevant for læring innenfor temaet folkehelse og livsmestring. Sæle, Engelsrud, Hallås og Kjerland (2021) skrev så et innlegg der de uttalte at selv om folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen, betyr ikke det at det er synonymt med at kroppsøving er et folkehelsefag. De mener at helse kan ses i et danningsperspektiv, og at måten Melby uttrykte forståelse av folkehelse er ensidig koblet til fysisk aktivitet. Sæle m. fl (2021) mente at dette kan bidra til et instrumentelt syn på faget.

Til tross for at fagfornyelsen ble innført i 2020, er det tydelig at det foreligger en del uenigheter om faget. I det neste avsnittet vil jeg beskrive hvilken innvirkning covid-19-pandemien har hatt på innføringen av fagfornyelsen.

#### 1.4 Fagfornyelsen og covid-19-pandemien

12.mars 2020 ble utbruddet av covid-19 erklært av Verdens helseorganisasjon som en pandemi. Dette medførte til at alle landets barnehager og skoler stengte. Ettersom skolen ble stengt, arbeidet lærere fra hjemmekontor og for elevene ble det digital hjemmeundervisning (Bakken et al., 2020, s. 6-7). I en undersøkelse gjort av NIFU høsten 2021 svarer skoleledere at koronapandemien har vært en stor utfordring i arbeidet med fagfornyelsen og pandemien har bidratt til at det har blitt forsinkelser i arbeidet. Høsten 2020 skulle alle norske skoler ha tatt i bruk nye læreplaner. Rundt halvparten av skolelederne som deltok i undersøkelsen, oppgir manglende tid i stor eller svært stor grad som et hinder i arbeidet med fagfornyelsen ved skolen. Dette gjaldt alt fra læreplanarbeidet, til kompetanseheving og samarbeid mellom lærerne. Like mange oppgir at koronapandemien i stor grad har vært en utfordring (Mejlbo, 2021).

Skoleåret 2020/21 var fortsatt preget av koronapandemien. Selv om det Nasjonalt ikke var fysisk stengt slik det var våren 2020, har det vært store geografiske forskjeller i smittetrykk og smittevernstiltak som har bidratt til at mange skoler har måtte stenge helt eller delvis for en begrenset periode i løpet av året. Som følge av dette har flere elever opplevd tap både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021e). Koronapandemien opplevde en ny kritisk fase i desember 2021. På bakgrunn av at koronapandemien gikk inn i kritisk fase fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag å levere månedlige rapporter til Kunnskapsdepartementet om pandemiens betydning for tilbudet i barnehager og skoler. I den tredje og siste rapporten som ble sendt til Kunnskapsdepartementet 8.april 2022 er skolens arbeid med fagfornyelsen tema. Arbeidet med å innføre fagfornyelsen startet i utgangspunktet i 2017 med overordnet del. Høsten 2019 startet innføringen av hele reformen. Mars 2020 ble skolene stengt ned. Dermed fikk skolene kort tid til å jobbe med innføringen. Dette har påvirket skolens muligheter til å jobbe med å innføre fagfornyelsen, ettersom mye tid har blitt brukt på å håndtere pandemiens konsekvenser. Mange skoler har opplevd begrensninger i samarbeidet mellom de ansatte på skolen. Det har vært vanskelig å få til fysiske møter. Det har bidratt til at det har vært vanskelig å bygge opp profesjonsfellesskap og felles tenkning. Arbeidet med fagfornyelsen har derfor i mange tilfeller blitt et individuelt prosjekt (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Ettersom arbeidet med innføringen av fagfornyelsen i mange tilfeller har blitt et individuelt prosjekt, er det interessant å høre hvilke tanker lærere har om å arbeide med de tverrfaglige temaene i skolen, spesielt folkehelse og livsmestring som er tema for denne masteroppgaven.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. Hvert hovedkapittel har tilhørende underkategorier. Kapittel 2 utgjør oppgavens teoretiske grunnlag. Til å starte med gjøres det rede for hva som ligger til grunn for fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Der blir innholdet i læreplanen beskrevet. Videre presenteres relevant teori sett i lys av oppgavens tema. Kapittel 3 omfatter metodekapitlet og sier noe om fremgangsmåten og hvilke valg jeg har tatt underveis. Kapittel 4 inneholder en fremstilling av resultater mens i kapittel 5 drøftes de sentrale funnene i lys av studiens teorigrunnlag. Kapittel 6 oppsummerer oppgaven og ser

på hva studien betyr for den eksisterende forskningslitteraturen, og til slutt hvordan funnene kan bidra til videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som kan danne grunnlag for å tolke og forstå det som kommer fram i analysen av datamaterialet. Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget. Det teoretiske perspektivet består av Antonovsky helseforståelse, med både det salutogene og patogene perspektivet samt didaktisk teoretisk teori. Jeg har valgt å dele teorien i to deler.

I den første delen har jeg valgt å ha med teori som er knyttet til fagfornyelsen og kroppsøvingsfaget. Teorien vil belyse innholdet i fagfornyelsen inkludert det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vil starte med å forklare om utviklingen av samfunnet og hva som ligger til grunn for fagfornyelsen. Videre vil jeg gi en beskrivelse av målet med fagfornyelsen inkludert nye læreplaner og innholdet i det tverrfaglige temaet. Som følge av at psykisk helse inngår som et tema i folkehelse og livsmestring, har jeg valgt å ha med et avsnitt om psykisk helse i skolen. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av den historiske utviklingen av kroppsøvingsfaget, der jeg viser til hva som har vært med på å påvirke faget. Dette kan gi et bilde av hvordan kroppsøvingsfaget har utviklet seg og kan bidra til å forklare hvorfor kroppsøvingslærere praktiserer undervisning slik de gjør. Til slutt vil jeg presentere teori om det salutogene og patogene perspektivet på helse. Bakgrunnen for at jeg velger å skrive noe om dette, ligger i hvordan helseforståelse informantene har kan påvirke hvordan de arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

I del to vil jeg presentere didaktikk og den didaktiske trekanten. Didaktikk gir et bilde på hvordan undervisningen bør være, og inneholder spørsmål som er relevante å ta i bruk i planlegging og gjennomføring av undervisning. Den didaktiske trekanten ser på hvilke sentrale elementer som må være til stede i undervisning og læring, og vil bli brukt som et analytisk verktøy. Den didaktiske trekanten vil kunne hjelpe meg å se om alle elementene er til stede i informantenes undervisning. Sammen med resten av teorikapitlet vil det gi et bilde av hvilken forståelse de utvalgte informantene har av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og hvordan de arbeider med innholdet i kroppsøving.

## 2.1 Skolen og samfunnet

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere bakgrunnen for innføringen av fagfornyelsen. Samfunnet er i utvikling og endrer seg raskt (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Endringene i samfunnet gjør at det stilles krav til nye kunnskaper og ferdigheter, og skolen må klare å holde følge med denne utviklingen. Skolen er viktig i arbeidet med å forme og utvikle den kommende generasjonen. Hvordan skolen bidrar til dette, vil ha betydning for fremtidens samfunn. På bakgrunn av at skolen anses som en viktig arena, er det naturlig at skolen får en del oppmerksomhet og kritiske vurderinger fra elevenes foresatte, fra det pedagogiske fagmiljøet, fra skoleeiere, fra ulike politiske partier og fra statlig hold (Berg, 2012, s. 62). Skolepolitikken har bidratt til en utvikling i skolen som har vist seg å ikke være den beste for elevenes psykiske helse og læring (Uthus, 2017, s. 286). Elevers sviktende motivasjon for læring og psykiske helseplager er samfunnsutfordringer som skolene må arbeide med (Uthus & Øknes, 2020, s. 174). Studier viser at andelen ungdom som rapporterer om psykiske plager har økt over tid. De siste årene har ungdommenes psykiske helse vært koblet til prestasjonsrelatert stress i skole og utdanningssammenheng (Sletten & Bakken, 2016, s. 15, 20). Resultatene fra Ungdatasenteret ved Nova 2020 viste at 15% av elevene på ungdomsskolen og 21% av elevene på videregående rapporterte at de har hatt psykiske helseplager den siste uken (Bakken, 2020, s. 2). Det er bekymringsverdig når høye krav i skolen antas å være en årsakene til at ungdommer opplever stressrelaterte helseplager (Sletten & Bakken, 2016, s. 59-60). Resultatene fra Ungdata undersøkelsen er relevant å ta utgangspunkt i for å vite hvordan det står til med ungdommene. Dette kan brukes som kunnskapsgrunnlag for politikkutforming innen oppvekst- og folkehelseområdene (Bakken, 2020, s. 1).

Allerede i dag, men også i fremtiden vil samfunnet stille nye krav i forhold til deltakelse i arbeidsliv, og i hjem og fritid. Samfunnet og enkeltmennesket møter nye utfordringer. Disse utfordringene er knyttet til sosial, kulturell, økonomisk, teknologisk og bærekraftig utvikling (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Det vil bli stilt høyere krav til enkeltmennesket og samfunnet om effektivitet (Uthus, 2017, s. 286). Skolen får stadig større betydning, og er en viktig institusjon i samfunnet. Elevenes utvikling i skolen er en viktig del av samfunnets utvikling, derfor trenger fagene i skolen å fornyes slik at elevene klarer å møte fremtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Et stadig mer komplekst samfunn gjør at det også vil bli behov for lærere med mange former for kunnskap.

Lærerutdanningen har derfor blitt femårig. En femårig lærerutdanning vil styrke kvaliteten i opplæringen, og gi positiv effekt på samspillet mellom elevene (Utdanningsforbundet, 2021). På bakgrunn av at skolen må fornyes, ble det den 21. juni 2013 oppnevnt et utvalg som skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i fremtiden. Professor Sten- Ludvigsen var leder for utvalget (NOU 2015: 8, 2015, s. 14). Utvalget hadde i oppgave å vurdere grunnopplæringens fag, det vil si alle fagene i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring. Utvalget mente at utviklingen i samfunnet fører til nye krav og andre forventninger, derfor vil det være behov for å gjøre endringer i innholdet og strukturen i læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). I utredningen presenterte utvalget hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning, i yrkesliv og som enkeltmenneske i samfunnet. Utvalget presenterte hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene (NOU 2015: 8, 2015, s. 8). Utvalget mente at tre tverrfaglige temaer vil bli viktig i tiden fremover: «Demokrati og medborgerskap», «Bærekraftig utvikling» og «Folkehelse og livsmestring» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 17). Disse utfordringene blir aktualisert gjennom fagfornyelsen og den nye lærereformen av 2020 (Uthus & Øknes, 2020, s. 174).

## 2.2 Fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring

Målet med fagfornyelsen er bedre læring og forståelse for elevene. Skolefagene må inneholde relevant innhold, og progresjon i opplæringen slik at sammenhengen mellom fag blir bedre. Gjennom nye læreplaner legges det til rette for at elevene tilegner seg faglig kunnskap og forståelse, samt grunnleggende ferdigheter. Innholdet i skolefagene skal bidra til at elevene kan bruke det de lærer i ulike sammenhenger. På bakgrunn av at samfunnet er i utvikling, vil fagene i skolen måtte fornyes med jevne mellomrom. Årsaken til dette, er at skolen må speile denne utviklingen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26). Læreplanene er blitt endret som følge av at det er viktig at det elevene lærer på skolen er relevant og framtidsrettet. De nye læreplanene beskriver det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og er lagt opp slik at elevene enklere skal forstå sammenhenger og kan bruke det de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I den overordnede delen av læreplanen blir innholdet i de tre tverrfaglige temaene beskrevet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De tverrfaglige temaene er prioritert fordi de berører sentrale

samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021b) og representerer tidsaktuelle og fremtidige utfordringer som elevene vil møte. Temaene skal skape en bedre sammenheng og bidra til at operasjonalisering av verdigrunnlaget i skolen blir bedre (Esser-Noethlichs, 2019, s. 52, 53). I hvert fag blir temaene konkretisert gjennom egne tekster om temaene og i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De ulike fagene vektet temaene forskjellig. Dette skyldes fagets egenart (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58). Det er tekstene om de tverrfaglige temaene i hvert fag som gir føringer for hvordan det skal arbeides med temaene i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I praksis vil det si at det er teksten om folkehelse og livsmestring i kroppsøving som legger føringer for hvordan det skal arbeides med folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget. Elevene utvikler kompetanse om temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I læreplanene finnes det ingen lister over spesifikke aktiviteter eller detaljerte oversikter over innhold som må gjennomføres. De nye læreplanene har handlingsrom, og i praksis betyr det at læreren må involvere elevene og tilpasse og finne innhold som er relevant og bidrar til læring (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### 2.3 Folkehelse og livsmestring i læreplanen

I følgende del vil jeg vise til hvordan folkehelse og livsmestring blir beskrevet i den overordnede delen av læreplanen og spesifikt i kroppsøvingsfaget.

I formålsparagrafen står det at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Gode helsevalg går innunder det å mestre livet, derfor vil kunnskap om fysisk og psykisk helse være en viktig del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Elevene skal utvikle kompetanse som kan fremme deres helse og som gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet (Klomsten & Uthus, 2020, s. 123).

I den overordnede delen av læreplanen blir det beskrevet at folkehelse og livsmestring skal gi kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Denne kompetansen skal bidra til at elevene klarer å ta gode og ansvarlige valg for sitt liv. Gjennom folkehelse og livsmestring skal elevene lære å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi er relevante temaer å arbeide med. I tillegg vil det å

kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner være temaer som hører hjemme innunder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse. Faget skal fremme et positivt selvbilde. Dette skal bidra til at elevene oppnår en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den nye læreplanen i kroppsøving beskriver at elevene skal oppleve et mer variert fag. Det innebærer at elevene skal i større grad se sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Faget skal bidra til at elevene utforsker seg selv og sin identitet. Elevene skal lære om sammenhengen mellom bevegelse, helse, kropp og trening (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. I kroppsøving blir helse ansett som en ressurs. Faget skal bidra til å lære elevene å forvalte helse som en ressurs. Det vil si at elevene skal i kroppsøving lære å ta gode valg for egen og andres helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Denne kunnskapen er det meningen at elevene skal ta med videre. I følge Marc Esser-Noethlichs (2019) får fysisk aktivitet og bevegelse en sentral rolle i det tverrfaglige temaet. I praksis betyr det at kroppsøving kan bidra med utvikling av allsidige og varierte bevegelseserfaringer. Dette kan bidra til at elevene utvikler bevegelseslyst og bevegelsesglede som vedvarer over tid (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58-59). Kroppsøving er det eneste faget i norsk skole som har fysisk aktivitet og bruk av kropp i sentrum av undervisningen. Dette er en særegenhet for faget (Engebretsen, 2016, s. 98).

I den nye læreplanen er det en dreining til et mindre idrettsrettet fag. I praksis betyr det at idrettsperspektivet fortsatt skal ivaretas, men idrettsaktiviteter vil inngå som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Det vil si at lærere som underviser i kroppsøving kan fortsatt ha aktiviteter som basketball, fotball og håndball i undervisning, men disse aktivitetene vil inngå som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Naturopplevelser og det å kunne ferdes på en trygg og bærekraftig måte er også en viktig del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Siden folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema, er det også viktig at de andre fagene i skolen involveres for å belyse temaet i en større samfunnskontekst (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58-59). Forskning understreker betydningen av forebyggende psykisk helsearbeid og tidlig intervensjon når det gjelder barn og unges psykiske helsetilstand (Berg, 2012, s. 17). Som følge av at psykisk helse har kommet tydeligere fram i den nye læreplanen, vil jeg i det neste avsnittet presentere hva psykisk helse er og hvilken rolle det har i samfunnet og i skolen.



## 2.4 Psykisk helse i skolen

Psykisk helse er ikke et nytt begrep. Helt siden 1990-tallet har det vært en økende interesse for psykisk helse (Nes Bang & Clench-Aas, 2011, s. 11). Skolen har i mange år vært ansett for å være en viktig arena for helsefremmende og forebyggende tiltak relatert til psykisk helse. Elevenes ressurser og mestringsevne er særlig viktig (Klomsten, 2017, s. 261). Hvordan arbeidsmiljøet på skolen er, har innvirkning på både læring og helse (Larsen & Christiansen, 2015, s. 134). Det er ikke uvanlig at mange formuleringer om psykisk helse blir knyttet til vanskeligheter. Psykisk helse blir ofte forvekslet med psykiske vansker eller lidelser. Det har blitt vanligere å bruke psykisk helse som et begrep som handler om vårt forhold til oss selv, til være nærmeste og til samfunnet vi er en del av. Begrepet handler om hvordan vi forstår, håndterer og gir mening til de utfordringer vi møter i hverdagen (Andersen, 2021). Psykisk helse skapes der mennesker er. For barn og unge er skolen en viktig arena ettersom de tilbringer mye tid på skolen. Å ha en god psykisk helse innebærer å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav (Larsen & Christiansen, 2015, s. 133-134). Læreryrket er krevende, lærere skal forsøke å realisere samfunnets mål for skolen. Det innebærer at læreren må se hele mennesket, det vil si at læreren må se eleven for noe mer enn bare en som skal lære fag og ferdigheter (Berg, 2012, s. 94). Hvordan relasjon læreren har med elevene er viktig for elevenes psykiske helseutvikling (Larsen & Christiansen, 2015, s. 138). Som Anne Torhild Klomsten (2017) påpeker uttaler stadig flere at det bør vies mer tid til å arbeide med psykisk helse i skolen (Klomsten, 2017, s. 263). Utbredelsen av psykiske problemer hos unge vekker grunn til bekymring (Larsen & Christiansen, 2015, s. 133). De senere årene har det vært en negativ utvikling i ungdommens psykiske helse. Allerede fra midten av barneskolen forteller flere elever at de er ensomme, færre trives på skolen, og den skolefaglige motivasjonen reduseres (Tharaldsen & Bru, 2020). Skolefaglig læring er avhengig av elevenes evne til å konsentrere seg, det krever innsats over tid. Elever som er engstelige har ofte problemer med konsentrasjonen (Hovland, 2021). Forskning tyder på at det er en nær sammenheng mellom psykisk helse og læring, og at psykiske vansker er en viktig årsak til frafall i videregående opplæring (Holen & Waagene, 2014, s. 11). Mange unge som faller ut av skole- og arbeidsliv kunne vært hjulpet dersom det var større kunnskap i befolkningen om hva som utgjør en risiko for barn og unges psykiske helse. Dette inkluderer arenaer der barn og unge tilbringer mye tid, for eksempel i skole, barnehage og hjem. Ifølge Kjersti Balle Tharaldsen og Lars Edvin Bru (2020) er dette en av grunnene til at det tverrfaglige temaet folkehelse og

livsmestring får et økt fokus gjennom fagfornyelsen. Gjennom fagfornyelsen har psykisk helse fått et økt fokus og inngår i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Hovland, 2021). I arbeidet med folkehelse og livsmestring vil det være viktig å styrke elevenes kompetanse i å takle stress og utfordringer da mange elever opplever at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeid. Skolene må samtidig tilrettelegge for å redusere stress. Noen av de viktigste årsakene til at barn og unge opplever sviktende psykisk helse er blant annet manglende opplevelse av mestring i skolen (Haugan, 2017, s. 204).

## 2.5 Historisk bakgrunn og utvikling av kroppsøvfingsfaget

Ved å se på den historiske utviklingen av kroppsøvfingsfaget, kan det bli lettere for andre å forstå hva som har vært med å påvirke innholdet i kroppsøving. Det kan bidra til å gi en forståelse for hvorfor kroppsøvfingslærere praktiserer undervisning slik de gjør.

Kroppsøving har vært et fag i skolen siden 1889. På den tiden ble faget kalt gymnastikk, og var obligatorisk som undervisningsfag i byskolene, men frivillig for skolene på landet (Augestad, 2003, s. 61). Kroppsøving har opp gjennom årene blitt forstått og påvirket av ulike kulturelle og politiske påvirkninger (Borgen et al., 2019, s. 366). På et tidspunkt var kroppsøving påvirket av militæret og var nærmest som et forberedende kurs til soldatopplæringen. På den tiden handlet det om å danne og disiplinere elevene. Det var et ønske at elevene skulle utvikle bestemte mentale og fysiske egenskaper (Augestad, 2003, s. 61, 62).

Kroppsøving har også blitt påvirket av Per Henrik Lings gymnastiske system, også kalt Ling gymnastikk (Augestad, 2003, s. 69). Gymnastikksystemet var basert på premissene om at helse og velvære ble oppnådd gjennom streng trening (Trost, 2006, s. 163). Senere ble kroppsøving påvirket av sport og idrett. En rekke ballspill forsvares ved å vise til at det gav positive virkninger for kropp og karakter, bedret kroppsbeherskelsen, gav sinnsnærvær, kaldblodighet, utholdenhet, motstandskraft, reaksjon- og konsentrasjonsevne, innlæring av regler samt evne til kameratskap. Sammen med ulike leker skulle ballspill i undervisning virke disiplinerende og karakterdannende på elevene (Augestad, 2003, s. 117, 118).

I 1939 skiftet faget navn fra gymnastikk til kroppsøving, og innholdet i faget ble mer oppfattende enn tidligere. Kroppsøving skulle bestå av flere aktiviteter og samtidig gi elevene

teoretisk kunnskap om kroppen (Augestad, 2003, s. 152). Helse ble et sentralt argument for fagets legitimitet og personlig hygiene ble viktig spesielt med tanke på å unngå infeksjoner i samfunnet (Borgen et al., 2019, s. 366). Legene fikk gradvis en større rolle i faget og alt som kunne bedre helsetilstanden til elevene var viktig å ta i bruk. Det handlet om å redusere dødelighet og sykdom i befolkningen, og målsettingen i kroppsøving gikk fra å handle om karakterdannelse til helseoppdragelse. Selv om det ble viktig med helseoppdragelse i kroppsøving, ble ikke karakterdannelse helt borte. Det ble bare ekstra viktig at faget skulle styrke elevenes helse (Augestad, 2003, s. 153, 155). Den samme trenden ses i USA. Der kan koblingen mellom kroppsøving og helse spores tilbake til så tidlig som i 1850. Skolene ble anbefalt å tilby fysisk trening som et middel for å fremme folkehelsen (Troost, 2006, s. 163). I Norge gikk kroppsøving fra å være et militært regime til at kunnskap om anatomi, fysiologi, biologi og psykologi dominerte faget. Hvordan kroppsholdning vedkommende har fått en fysiologisk og biologisk forklaring. Lek fikk en annen rolle enn tidligere, og ble begrunnet ut fra at det gir verdifull bevegelseserfaring. Tidligere hadde lek i undervisning handlet om å disiplinere og være karakterdannende. Nå ble det oppfordret til å variere leken ettersom variasjon kan bidra til at elevene bruker kroppen mer. Med andre ord var en rekke bevegelsesformer kamuflert som lek. Gjennom lek og ballspill fikk elevene arbeidet med grunntrening. Idrett og ballspill fikk en sentral plass i kroppsøvingsfaget (Augestad, 2003, s. 177-179, 187). Idrett fikk innpass gjennom medisinske begreper som ble knyttet til anatomi, fysiologi og biologi. På den måten kom målebånd, stoppeklokke og vekt inn som en del av faget. Instrumentene ble først og fremst brukt for å finne ut av helsetilstanden til elevene, men ble senere brukt i rangeringer og konkurranser (Augestad, 2003, s. 194). Idrettslige prestasjoner gav en indikator på helsetilstanden i befolkningen (Augestad, 2003, s. 233-234).

## 2.6 Helse i kroppsøving

Selv om målsettingen i kroppsøving har endret seg over tid, er begreper som danning og helse fortsatt gjeldende i nåværende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I den nyeste læreplanen i kroppsøving KRO01-05 blir helse beskrevet som en viktig del av faget. Gjennom et bredt utvalg av aktiviteter skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til å være i fysisk aktivitet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). Det handler i større grad om å bidra til at elevene ønsker å ha en aktiv og helsefremmende livsstil. Det er ikke lenger fokus på å måle helsetilstanden til elevene og idrettsaktiviteter blir ikke brukt som en

indikator på helsetilstanden i befolkningen. Derimot skal elevene gjennom aktivitet lære å håndtere og løse ulike oppgaver i fellesskap. Faget skal i dag utfordre motet til å tøyne egne grenser, og en rekke varierte aktiviteter skal bidra til at elevene oppdager seg selv og former sin identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I november 2017 var det frist for å uttale seg i den andre innspillingsrunden til kjerneelementene i kroppsøving. I et dokument på Utdanningsdirektoratets nettsider sto det forslag til et forventet læringsløp i kroppsøvingsfaget. I dokumentet ble det beskrevet at elevene skal få kjennskap til menneskekroppen og utvikle gode vaner for hygiene og et variert kosthold (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innunder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble helse beskrevet som en ressurs alle mennesker har, og at gjennom kroppsøving skal elevene få kunnskap om ulike perspektiver på helse for å gjøre de i stand til å ta gode helsemessige valg for seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette viser at helse er en viktig del av fagets legitimitet.

Selv om helse har vært et aspekt i kroppsøving i mange år, har det i senere tid blitt flere som er opptatt av at helse bør få større betydning i kroppsøvingsfaget (Mong, 2019, s. 35). Opp gjennom årene har mange innenfor fagfeltet kroppsøving blitt oppmerksomme på unøyaktighetene i både offentlige og politiske oppfatninger om hva kroppsøving er og handler om (Penny & Chandler, 2000, s. 74). Forskning på helse i kroppsøvingsfaget fremhever at det er grunner til å tro at ulike tilnærminger til helse vil bidra til ulike tilnærminger i undervisningen (Mong & Standal, 2019, s. 1). Mikael Quennerstedt (2008) påpeker at de ulike måtene å se på helse påvirker sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse, og tolkningen av hva helse er. Helse generelt har blitt brukt i filosofisk refleksjon og vitenskapelige studier. Hva som inngår i helsebegrepet er nært knyttet til ulike verdier i et samfunn (Quennerstedt, 2008, s. 269-270). I Pål Augestad (2003) sin doktorgradsavhandling ser man dette ved at helse i kroppsøving ble knyttet til helseopplæring for å redusere sykdom og dødelighet. Aaron Antonovsky (1996) forklarer dette som patogene faktorer i samfunnet. Dette innebærer at forklaringer og definisjoner av helse starter ofte i en eller annen form for normalitet hvor «helse» er lik «normal». Helsespørsmålene i forskning, i politikk eller i praksis handler derfor ofte om det som avviker fra normalen (Quennerstedt, 2008, s. 270).

Studier (Mong, 2019) viser at kroppsøvingslærere forstår helse på ulike måter. I Hanne Mong (2019) sitt forskningsprosjekt er formålet å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og underviser i helse på ungdomstrinnet. Funnene viser at lærerne forstår helse på ulike måter, og at de opplever helse som et sammensatt fenomen. Det ser ut til at lærerne vektlegger bare ett

aspekt, nemlig fysisk helse. Studien viser at lærerne mangler kunnskap om hvordan de kan undervise helse som er i tråd med egen forståelse og beskrivelsen i læreplanen (Mong, 2019, s. 43).

Hanne Mong og Øyvind Førland Standal (2019, s. 4) fremhever at det finnes flere tilnærminger til helse i kroppsøvfingsfaget, og skiller mellom det biomedisinske og det alternative perspektivet. Det alternative perspektivet inkluderer både kritisk og salutogent perspektiv og er en kritikk til det biomedisinske perspektivet som legger vekt på at fysisk aktivitet er det som bidrar til god helse. Et patogent perspektiv går innunder det biomedisinske perspektivet. I denne oppgaven fokuserer jeg på det salutogene og patogene perspektivet da det er mest aktuelt for min oppgave, og i neste avsnitt vil jeg presentere hva et salutogent og patogent perspektiv på helse innebærer, og vise til eksempler på hvordan de to tilnærmingene kan se ut i praksis.

## 2.7 Salutogent og patogent perspektiv på helse

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere Antonovsky (1923 – 1994) sin forståelse av helse. Antonovsky skiller mellom et salutogent og patogent perspektiv. I følgende del vil jeg presentere hva et salutogent og patogent perspektiv på helse innebærer og hvordan disse tilnærmingene kan påvirke undervisning i kroppsøving.

Salutogenese er et begrep som kommer fra den israelske sosiologen Aaron Antonovsky og blir beskrevet som aktiviteter som bidrar til å styrke eller fremme helsen (Tellnes, 2007, s. 145). Antonovsky (2012) er opptatt av en helhetlig tankegang og vektlegger helsefremmende arbeid. Antonovsky mener at helseperspektivet er i likhet med det medisinske, sykdomsorienterte perspektivet basert på tanken om at det er en grunnleggende dikotomi mellom friske og syke mennesker. Antonovsky argumenterer for å avvise dikotomien, han mener det er viktigere å ta utgangspunkt i det han kaller kontinuumet mellom helse og uhelse. Antonovsky poengterer at alle mennesker er døende: «Vi er alle døende. Vi er alle, så lenge det finnes en snev av liv i oss, i en eller annen forstand friske» (Antonovsky, 2012, s. 27).

Det salutogene perspektivet ser på mennesker som personer, og ikke som pasienter (Sæle & Hallås, 2020, s. 44). Helse kan forstås som et kontinuum på en akse mellom absolutt sykdom og fullstendig sunnhet. Salutogenese handler om å finne ut av hvor en selv er på kontinuumet

til enhver tid (Antonovsky, 2012, s. 27). Det handler om menneskets evne til å bevege seg i en helsefremmende retning, uavhengig av hvilken situasjon individet står ovenfor (Tellnes, 2007, s. 145). Det vil si at en salutogen orientering forholder seg til alle aspekter ved et menneske, for eksempel at vedkommende har diabetes, men velger å fokusere på hvordan vedkommende kan bli hjulpet mot bedre helse. Teorien om salutogenese bygger på et helsefremmende aspekt, og er en motsats til den patogene orienteringen som Antonovsky (1996) mener gjennomsyrrer all vestlig medisinsk tenkning (Antonovsky, 1996, s. 13). Innenfor salutogenese overses dermed ikke sykdommer eller andre helserelaterte plager, men oppmerksomheten rettes mot det vedkommende eller andre kan gjøre for å få en bedre helse (Antonovsky, 1996, s. 14). Faktorer som styrker den salutogene helsen er luft, vann og mat. Kulturelle, psykologiske og fysiske behov som for eksempel turer i skog og mark, en samtale med en god venn, hagearbeid eller en konsertopplevelse regnes også å være salutogene og helsefremmende. Gode opplevelser øker trivselen og bidrar til å styrke helsen (Tellnes, 2007, s. 145). Salutogenese bidrar til vår forståelse av utvikling og vedlikehold av helse (Suominen & Lindström, 2008, s. 337).

Patogenese er basert på påstanden om at sykdommer forårsakes av bakterier (Antonovsky, 2012, s. 29). Et patogent perspektiv fokuserer på at mennesket enten er friskt eller sykt, og konsentrerer seg om konkrete sykdomsdiagnoser eller forebygging av spesifikke sykdommer. I et patogent perspektiv er ikke helheten av et menneske viktig, det er sykdommen som står i fokus (Sæle & Hallås, 2020, s. 44). En slik tilnærming bidrar til at en ikke evner å forstå de bakenforliggende årsakene til en persons helsetilstand (Antonovsky, 2012, s. 28).

Patogene faktorer blir ofte forbundet med store mengder alkohol, forurenset luft, røyk, mettede fettsyrer, urent drikkevann, bakterier, støy og virus. Dette er sykdomsfrembringende faktorer som kan føre til sykdom på kort og lang sikt. Antonovsky mente at det er et sterkt fokus på patogene faktorer innenfor medisinen. Antonovsky mener at vi bør heller rette oppmerksomheten mot salutogenese, som handler om de faktorene som bidrar til at vi opprettholder en god helse til tross for at vi utsettes for patogene faktorer (Tellnes, 2007, s. 144).

Ved å se på konseptet livsstil slik det kommer fram i litteraturen, mente Antonovsky (1996) at det er tydelig at verden og mennesket fokuserer mer på det patogene fremfor det salutogene. Antonovsky mente at det ikke er rart at personer som arbeider innenfor helsefremming har selv begynt å tenke på de altoppslukende bekymringene for risikofaktorer (Antonovsky, 1996, s. 12-13). Ove Olsen Sæle og Bjørg Oddrun Hallås (2020) skriver at fysisk aktivitet har fått

stor oppmerksomhet i samfunnet, i skole og utdanning nettopp på grunn av dette. Stillesitting og inaktivitet er et økende problem i Norge. Bekymringen knyttet til befolkningens lave aktivitetsnivå, og spesielt da barn og unge har medført til at fysisk aktivitet i skolen har kommet inn som et helsetiltak. En slik helseforståelse kan knyttes til et patogent perspektiv, da målet med økt fokus på fysisk aktivitet handler om å unngå visse sykdommer eller tidlig død (Sæle & Hallås, 2020, s. 44, 47). Dette samsvarer med Antonovsky sin forklaring om at verden fokuserer mer på det patogene fremfor det salutogene.

### 2.7.1 I kroppsøving

I følgende del vil jeg presentere hvordan et patogent og salutogent perspektiv på helse vil kunne se ut i kroppsøving og hvordan det kan påvirke undervisningen. Forskjellen mellom de to perspektivene kommer fram gjennom innholdet i undervisningen. Dette inkluderer også hva som blir sagt.

Innenfor et patogent perspektiv vil tankegangen knyttet til helse i kroppsøving handle om hvordan fysisk aktivitet kan forebygge sykdommer. Bakgrunnen for dette ligger i at det patogene perspektivet fokuserer nesten utelukkende på sykdom, det vil si årsaker til sykdom, risikofaktorer eller hva som kan forhindre sykdom (Quennerstedt, 2008, s. 271, 272).

Undervisning om helse i kroppsøving vil derfor skje gjennom fysisk aktivitet. Aktivitetene har et instrumentelt formål og skal bidra til å utvikle elevenes biologiske helse. Mengden og intensiteten av aktiviteten vil derfor være viktig i det patogene perspektivet (Mong & Standal, 2019, s. 9).

I det salutogene perspektivet utvikles helsebegrepet som et sosiokulturelt konsept. Det vil si at det ikke bare handler om det enkelte individ, helse utvikles som en relasjon mellom individet og omgivelsene. I stedet for å se på helse som det motsatte av sykdom, blir helse i det salutogene perspektivet sett på som et kontinuum. Det vil si at hele mennesket er av interesse, uavhengig av hvordan helsetilstanden til vedkommende er (Quennerstedt, 2008, s. 273). I praksis innebærer det at kroppsøvingslærere med et salutogent perspektiv vil stille andre spørsmål enn en lærer med et patogent perspektiv.

Et praktisk eksempel som viser til dette, kan være følgende; I et patogent perspektiv er deltakelse i ballspill som regel alltid positivt fra et helseperspektiv. Deltakelse i ballspill

bidrar til å forbrenne kalorier som kan forebygge sykdommer. I et salutogent perspektiv kan ballspill potensielt fremme helse ved at elevene utvikler aerob kapasitet, motoriske ferdigheter og koordinasjon, men de får også utvikle sosiale kvaliteter som kan styrke deres opplevelse og føre til engasjement og bevegelsesglede. En salutogen tilnærming forsterker ideen om at helse kan læres på forskjellige måter i kroppsøving og ikke bare som fravær av sykdom eller overvekt. Gjennom det salutogene perspektivet vil kroppsøving kunne legge til rette for et helseperspektiv som trekker oppmerksomheten mot de egenskaper, evner og kunnskap som elevene kan utvikle. Elevene vil dermed møte et bredere helseperspektiv. Dette kan berike livene til elevene og bidra til en bærekraftig helseutvikling. I en salutogen tilnærming består forutsetningene for å lære om helse av fysiske, psykologiske og sosiale ressurser. Spørsmål knyttet til kjønn, etnisitet, kropp eller sosial klasse kan være viktige helsespørsmål i kroppsøving. Ved bruk av salutogen tilnærming handler kroppsøving med andre ord ikke bare om hvor mye eller hvor ofte elevene er i aktivitet (Quennerstedt, 2008, s. 267- 279).

Mong og Standal (2019, s. 11) fremhever at hvis helse i kroppsøving bare kan oppnås som et resultat av fysisk aktivitet, reduseres det pedagogiske potensialet kroppsøving har som fag. Det samme gjelder hvis helse i kroppsøving bare kan oppnås som et resultat av teoretisk undervisning der elevene skal lære å tenke kritisk, og ikke erfare å tenke kritisk med kroppen. Konsekvensene av disse helseperspektivene blir sjeldent fremhevet i kroppsøvingfaget (Quennerstedt, 2008, s. 268).

## 2.8 Oppsummering

Som det fremkommer i den første delen av det teoretiske kapitlet, er samfunnet i utvikling og endrer seg raskt. Endringene i samfunnet gjør at det stilles krav til nye kunnskaper og ferdigheter, og skolen må klare å holde følge med denne utviklingen. Forskning viser at flere ungdommer rapporterer om psykiske plager. Plagene er koblet til stress og bekymringer i skolen. Skolepolitikken har bidratt til en utvikling som har vist seg å ikke være den beste for elevenes psykiske helse og læring. Nå har fagene i skolen blitt fornyet, og fagfornyelsen er navnet på det nye læreplanverket. Fagfornyelsen inkluderer tre nye tverrfaglige temaer som skal representere aktuelle og fremtidige utfordringer som elevene vil møte. Psykisk helse har derav fått en viktig betydning gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Skolefaglig læring er avhengig av elevenes evne til å konsentrere seg, det krever innsats over



tid. Elever som er engstelige har ofte problemer med konsentrasjonen og forskning tyder på at det er en nær sammenheng mellom psykisk helse og læring.

I kroppsøving handler folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse. Faget skal fremme et positivt selvbilde og bidra til at elevene oppnår en trygg identitet. Elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse, og faget skal lære elevene å forvalte helse som en ressurs. Fysisk aktivitet og bevegelse vil fremdeles ha en sentral rolle i kroppsøvingsfaget.

Kroppsøving er et fag med mye historie. Faget har vært i skolen siden 1889, og har blitt påvirket av ulike kulturelle og politiske påvirkninger opp gjennom årene. Faget har blant annet blitt påvirket av det militære regime, Ling gymnastikk, sport, idrett og helse. I nåværende læreplan er helse fortsatt en viktig del av faget, og hvilken helseforståelse læreren har, ser ut til å påvirke hva som vektlegges i undervisningen. Det finnes flere tilnæringer til helse i kroppsøving.

Et salutogent perspektiv forholder seg til alle aspekter ved et menneske, men velger å fokusere på hvordan vedkommende kan bli hjulpet mot bedre helse. Teorien om salutogenese bygger på et helsefremmende aspekt. I kroppsøving vil fysisk aktivitet handle om mer enn bare å være i aktivitet. Det handler om de egenskaper, evner og kunnskaper som elevene kan utvikle gjennom undervisningen. En slik tilnærming vil bidra til å berike livene til elevene samtidig som det bidrar til en bærekraftig helseutvikling.

Et patogent perspektiv fokuserer på at mennesket enten er friskt eller sykt. I et patogent perspektiv er ikke helheten av et menneske viktig, det er sykdommen som står i fokus. En slik tilnærming bidrar til at en ikke evner å forstå de bakenforliggende årsakene til en persons helsetilstand. Gjennom et patogent perspektiv vil kroppsøving handle om hvordan fysisk aktivitet kan forebygge sykdommer.

## 2.9 Didaktikk

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere betydningen av didaktikk og hva som har bidratt til didaktikken slik den er i dag. Videre vil jeg vise til didaktikk relatert til kroppsøvingsfaget, også kalt fagdidaktikk. Til slutt vil jeg i et eget avsnitt presentere den didaktiske trekanten som et verktøy som brukes i planlegging og forberedelser av undervisning. Danning blir

presentert som et begrep som alltid har stått sentralt i skole og utdanning. Begrepet blir sett i sammenheng med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Didaktikk blir ifølge Bjørg Brandtzæg Gudem (2008) definert som teori og praksis knyttet til undervisning og læring. Det handler om kommunikasjon innenfor skolens kontekst (Gudem, 2008, s. 1; Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). Selve begrepet har gresk opprinnelse, og ordet didaskein betyr å undervise, være lærer og å oppdra. Et annet begrep som også er mye brukt, er Didaktikos som betydde «flink til å lære fra seg» (Langfeldt, 2010, s. 113).

Historisk sett er det tre ting som sies å ha bidratt til dagens didaktikk. Det første er arven etter retorikken, det andre er kateketikken, og det tredje er metodikk (Hopmann, 1997, s. 200).

Retorikken finnes i hvordan læreren organiserer og behandler innholdet og tema i sin formidling. Oppmerksomheten rettes da mot lærerens behandling av undervisningsemnet (Hopmann, 1997, s. 204; Pettersen, 2005, s. 38). Forelesning er den undervisningsmetoden som har tydeligst røtter i retorikken. Dette er også en undervisningsmetode som har fått mye kritikk. På 1800-tallet ble retorikken formidlet gjennom formelen repetere fagstoff, knytte sammen, utvide med nytt fagstoff og repetere. Opp gjennom det 20. århundre har det vært mange forsøk på å endre, utvikle og gå vekk fra retorikkens dominans. I følge Roar C. Pettersen (2005) har det vært et ønske å gå bort i fra lærerens retoriske aktivitet. Det er ønskelig å fokusere på elevenes læringsaktiviteter, og læreren bør i større grad innta en mer veiledende rolle slik at læreren kan være en samtalepartner for elevene. Samhandling, dialog og et nærere forhold mellom elev og lærer trekkes fram som viktige momenter i undervisning (Pettersen, 2005, s. 38-39).

I kateketikken finnes det tilsvarende didaktiske ideer. Kateketikken er oldkirkens tilpasning av retorikken til Kristendomsundervisning. For Augustin var interaksjonen mellom lærer og elev en sentral faktor i undervisningen. I kateketikken kan den sokratiske dialogen også kjennes igjen. I kateketikken går det linjer fra kateketiske og sokratiske tradisjoner til moderne undervisningspraksis slik som gruppeundervisning, seminarer og veiledning (Pettersen, 2005, s. 38-39). Kateketikken kom i to varianter. Den ene varianten så på lærer – elevrelasjonen som noe læreren bestemte mens den andre varianten så på undervisning som en dialog mellom to personer, som var på lik linje. Den sistnevnte varianten vektlegger et samspill der både lærer og elev er like viktige. Det er den varianten som har utviklet seg i Skandinavisk pedagogikk (Hopmann, 1997, s. 203).

Metodikken er opptatt av spenningsforholdet mellom fagets egenart og struktur, og elevenes læring i møte med faget. Det var ikke nok å bare ha retorikk og kateketikk. I middelalderen kunne ikke lærestoffet bearbeides og tilegnes utelukkende ved hjelp av retorisk kunst og kateketisk ferdighet. Det var derfor avgjørende for elevenes læring og erfaringsdannelse at metodikk kom inn som en del av didaktikken. I tysk og europeisk didaktikk blir elevenes undervisning og læring framhevet som danning, det vil si den betydningen faget har i møte mellom faget og den lærende (Pettersen, 2005, s. 39). Dette kan også kalles klassisk didaktikk og er grunnlaget for forståelsen som ser didaktikk i forhold til danningsteori og danning av individet (Midtsundstad, 2010, s. 181).

I dag blir didaktikk betegnet som kunsten til å undervise og er integrert i alle faglige aktiviteter som omhandler undervisning og skolegang (Gundem, 2000, s. 237; Langfeldt, 2010, s. 113). Grunntanken i didaktikken er å utvikle begreper og modeller som gir forståelse og bedre kontroll rundt praktisk undervisningsarbeid. Didaktikken har to hovedoppgaver. På den ene siden skal didaktikken beskrive og analysere undervisning og læring slik det er, og på den andre siden er didaktikkens oppgave å gi forslag til hvordan undervisningen bør være (Pettersen, 2005, s. 35).

### 2.9.1 Didaktikk i kroppsøving

Fagdidaktikk blir omtalt som teori og praksis knyttet til et spesifikt fag. Det handler om hva som skal undervises og læres i det spesifikke faget, hvordan det gjøres, og hvorfor (Gundem, 2008, s. 1). Dette er spørsmål som er relevante ta i bruk i planlegging og gjennomføring av undervisning. Hvordan læreren forstår innholdet i faget, vil ha betydning for hva som læres, hvordan det undervises og hvorfor det gjøres på denne måten (Mong & Standal, 2019).

Undervisningens hvorfor handler om formålet med undervisningen, og skal si noe om hensikten og hva vi ønsker å oppnå. Det handler om den kompetansen vi ønsker at elevene skal utvikle (Pettersen, 2005, s. 41-42). I kroppsøving har læreren ansvar for å omsette innholdet i læreplanverket i praksis. Det vil si at læreren må konkretisere mål for undervisningen som har til hensikt å lære elevene noe (Engebretsen, 2016, s. 112). Dette går rett inn i undervisningens hva som tar for seg hva læringen skal dreie seg om, hvilken retning læreprosessene skal ta, og hvilke læringsresultater vi ønsker å fremme (Pettersen, 2005, s. 41-42). Læreren bør spørre seg selv om hvilken betydning innholdet skal ha for elevenes liv nå,

men også i fremtiden (Engebretsen, 2016, s. 109). Gjennom fagfornyelsen er de nye læreplanene lagt opp slik at elevene skal kunne bruke det de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Derfor bør innholdet i kroppsøvingsundervisningen kunne omsettes og brukes i andre sammenhenger utenfor skolen (Engebretsen, 2016, s. 109). Undervisningens hvordan viser til strategier, metoder eller pedagogiske virkemidler (Pettersen, 2005, s. 41-42). Pedagogiske og didaktiske teorier bidrar slik at kroppsøvlingslæreren kan ta gode valg i forbindelse med undervisning (Engebretsen, 2016, s. 93). Det handler om at læreren prøver å tilrettelegge og formidle undervisningens innhold på en måte som gir elevene gode muligheter til å oppnå god utvikling og læringsresultater i tråd med beskrivelsen i læreplanen (Pettersen, 2005, s. 41-42). I undervisning av kroppsøving blir den didaktiske teorien testet. Den faglige kompetansen hver enkelt lærer besitter blir en forutsetning for å virkeliggjøre didaktisk kompetanse (Gundem, 2008, s. 1).

## 2.9.2 Den didaktiske trekanten

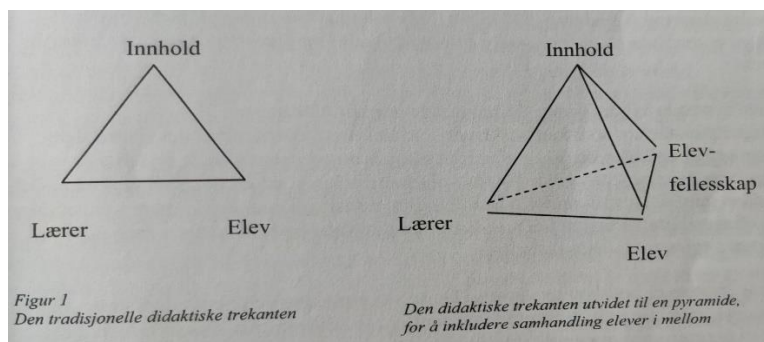
Den didaktiske trekanten kan forstås som en av flere modeller som finnes innenfor didaktikken. Den fungerer som et verktøy og er designet for å bli brukt i utforming og planlegging (Gundem, 2000, s. 247). Den didaktiske trekanten finnes i prinsippene til den tsjekkiske pedagogen og filosofen Comenius og er relevant i undervisning og læring. Den er kjent for å være en grunnmodell innenfor didaktikken (Pettersen, 2005, s. 37).

I følgende del vil jeg presentere prinsippene i den didaktiske trekanten. Jeg vil også vise til den didaktiske trekanten utvidet til en pyramide og bakgrunnen for dette. Til slutt vil jeg presentere dannelsesbegrepet.

Skolens innhold kan forstås som bredt. I dette ligger hvordan skolen organiseres. I klasserommet vil lærere og elever som regel alltid forholde seg til skolens innhold. Noen ganger hender det at elever er i opposisjon eller overser innholdet i undervisningen. Disse sammenhengene kan illustreres ved den didaktiske trekanten (Michelet, 2008, s. 18). Den didaktiske trekanten består av tre punkter i en trekant: Innhold, lærer og elev (Hopmann, 1997, s. 201). For å holde undervisning, må det først og fremst være et emne som skal læres bort og som det skal undervises i (Gundem, 2000, s. 247). Læreren forholder seg dermed til skolen og fagets innhold i sin planlegging (Michelet, 2008, s. 18). Når læreren formidler undervisning, kan dette knyttes til retorikken. I gjennomføring av undervisning forholder

læreren seg til elevene og fungerer som en bro mellom eleven og faget (Gundem, 2000, s. 247; Michelet, 2008, s. 18; Pettersen, 2005, s. 38). Dialog og interaksjon vil være viktig mellom lærer og elev, og kan knyttes til kateketikken. Eleven forholder seg til innholdet i undervisningen. Dette kan for eksempel være gjennom arbeidsoppgaver eller ved å følge med på presentasjonen til læreren. Dette kan knyttes til metodikken (Michelet, 2008, s. 18; Pettersen, 2005, s. 38). Når alle tre punktene innhold, lærer og elev er til stede og inkluderes i undervisning, vil fokuset være på dynamikken og utviklingen av interaksjonene mellom lærer og elev i forhold til innholdet i undervisningen (Mong & Standal, 2019, s. 2). Innholdet i relasjonen må være gjennomtenkt i hver situasjon. Det vil si at en elev ikke kan bli tvunget inn i læring (Kansanen & Meri, 1999, s. 112). Selv om det er vanlig å se på den didaktiske trekanten som en helhet, er ofte den vanligste tilnærmingen å se på forholdet mellom læreren og elevene som et utgangspunkt. Det pedagogiske forholdet mellom læreren og eleven er asymmetrisk. Dette skyldes at læreren har noe elevene ikke har, nemlig kunnskap om det gitte temaet. I forholdet mellom læreren og innholdet er lærerens kompetanse det viktigste fokuset. Elevens forhold til innholdet i faget vil også være viktig. Det er en kjent sak at undervisning i seg selv ikke nødvendigvis innebærer læring. Læring finner sted først når elevene tar del i undervisningen. Læreren kan dermed veilede elevene til læring (Kansanen & Meri, 1999, s. 112-114).

De tre punktene i den didaktiske trekanten innhold, lærer og elev blir bundet sammen av det som var med å skape den moderne didaktikk: retorikk, metodikk og kateketikk (Hopmann, 1997, s. 201). Den didaktiske trekanten gir et bilde på hvilke elementer som er til stede i undervisning og læring og samspillet mellom dem. Simon Michelet (2008) fremhever at samspillet mellom elevene vil være viktig. Den didaktiske trekanten sier ingenting om dette. Michelet (2008) mener at et ensidig fokus på eleven og innholdet i undervisningen vil ikke bidra til at læreren forstår elevenes handlinger. Relasjoner kommer fram som en viktig del. Dette kan illustreres ved å omforme den didaktiske trekanten til en didaktisk pyramide. Medelevene får det nye, fjerde hjørnet. Dette vil kunne få fram hvordan elevenes samspill med hverandre påvirker deres samspill med læreren og innholdet i faget. Elevene kan påvirke hverandre. Dermed kan det være vanskelig å forstå elevenes måter å handle på dersom læreren ikke ser dette i sammenheng med elevenes samspill dem imellom (Michelet, 2008, s. 18-19).



*Figur 1: Den tradisjonelle didaktiske trekanten og den didaktiske trekanten utvidet til en pyramide (Michelet, 2008, s. 19).*

Dannelse kan forstås som et didaktisk begrep. Det har betydning for valg av innhold og legger grunnlag for hva som er viktig i et læringsmiljø (Engebretsen, 2016, s. 97). Som begrep blir danning ofte knyttet til den enkeltes liv, til deres historie, til personlighet og til identitet. Det handler om det som har blitt en del av den enkeltes personlighet, og som kommer til uttrykk i form av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Det kan også knyttes til noe utenfor oss selv, for eksempel til relasjoner og kulturen vi er en del av, som ofte er i endring (Sæle & Hallås, 2020, s. 137, 141). I kroppsøving skal dannelse som didaktisk begrep bidra til at undervisningen utfordrer elevene sosialt, kognitivt, emosjonelt, kroppslig og praktisk (Engebretsen, 2016, s. 107). Med andre ord er danning en livslang prosess og undervisning kan bidra til danning av eleven (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). Danning har alltid stått sentralt i skole og utdanning (2020, s. 137) og blir omtalt både i læreplanverket og i opplæringsloven. Grunnopplæringen sies å være en viktig del av en livslang danningssprosess og opplæringen skal bidra til å danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). All undervisning bør ha et dannelsesperspektiv. Det vil bidra til å gi undervisningen retning (Engebretsen, 2016, s. 97). I den nye læreplanen kommer danning til uttrykk i de tverrfaglige temaene, og det er en mer helhetlig tanke om danning av eleven. Dette gjelder spesielt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, der livsmestringsbegrepet kan knyttes rett opp til skolens dannelsingsoppdrag (Sæle & Hallås, 2020, s. 137-138).

### 2.9.3 Oppsummering

Som det fremkommer i den andre delen av det teoretiske kapitlet, blir didaktikk definert som teori og praksis knyttet til undervisning og læring. Historisk sett er det tre ting som har bidratt til dagens didaktikk: Retorikk, kateketikk og metodikk. Forelesning er den undervisningsmetoden som har tydeligst røtter i retorikken, det handler om lærerens formidling, mens gruppeundervisning, seminarer og veiledning kommer fra kateketikken og handler om interaksjonen mellom lærer og elev. Metodikken var opptatt av spenningsforholdet mellom fagets egenart og struktur, spor etter metodikken finnes i elevenes møte med faget. I dag er didaktikk integrert i nesten alle faglige aktiviteter som omhandler undervisning og skolegang. I kroppsøving omtales didaktikken som fagdidaktikk og handler om hvordan læreren legger til rette for undervisning i kroppsøving. Hvordan læreren forstår innholdet i faget, vil ha betydning for hva som læres, hvordan det undervises og hvorfor det gjøres på denne måten. I kroppsøving har læreren ansvar for å omsette innholdet i læreplanverket i praksis. Det vil si at læreren må konkretisere mål for undervisningen som har til hensikt å lære elevene noe. Gjennom nye læreplaner skal elevene kunne bruke det de har lært i nye situasjoner. Derfor bør innholdet i undervisning av kroppsøving kunne anvendes i andre sammenhenger utenfor skolen.

Grunntanken i didaktikken er å utvikle begreper og modeller som gir forståelse og bedre kontroll rundt praktisk undervisningsarbeid. Den didaktiske trekanten er en modell og et verktøy som blir brukt i planlegging og forberedelser av undervisning. Den består av tre punkter i en trekant: Innhold, lærer og elev. Læreren forholder seg til skolen og fagets innhold i sin planlegging. I gjennomføring av undervisning forholder læreren seg til elevene. Elevene forholder seg til innholdet i undervisningen. Dette kan for eksempel være gjennom arbeidsoppgaver. Læreren fungerer dermed som en bro mellom eleven og faget. I den didaktiske trekanten må alle punktene være til stede i undervisning og læring. Fokuset vil dermed være på dynamikken og utviklingen av interaksjonene mellom lærer og elev i forhold til innholdet i undervisningen. Den didaktiske trekanten har blitt kritisert for å ha et ensidig fokus på eleven og innholdet i undervisningen. Ved å omforme den didaktiske trekanten til en didaktisk pyramide og gi medelevene det nye, fjerde hjørnet vil dette kunne bidra til at læreren forstår elevenes handlinger i større grad. Det fjerde hjørnet omhandler elevenes samspill dem imellom. Det vil kunne få fram hvordan elevenes samspill med hverandre påvirker deres samspill med læreren og innholdet i faget.

Dannelse og danning er didaktiske begreper som kan knyttes til enkeltindividet og skolen. Dannning av eleven har alltid stått sentralt i skole og utdanning. I den nye læreplanen kommer danning til uttrykk i de tverrfaglige temaene, og tanken er at det skal være en mer helhetlig tanke om danning av eleven. Dette gjelder spesielt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, der livsmestringsbegrepet kan knyttes rett opp til skolens dannelsingsoppdrag.



## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og gjøre rede for de valgene jeg har gjort, og hvordan jeg har arbeidet i forskningsprosessen. Jeg vil begynne med å gi en kort presentasjon av hvilken forskningstilnærming jeg har hatt under prosjektet og egen for forståelse av temaet. Deretter vil jeg redegjøre for valg av metode, utvalg, utforming og beskrivelse av intervjuguide, samt gjennomføring av datainnsamling og analysemetode. Til slutt vil jeg skrive noe om etiske overveielser som ligger til grunn for gjennomføringen av forskningsprosjektet.

### 3.1 Valg av forskningstilnærming

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med ett gitt tema. Det er problemstillingen i oppgaven som legger føringer for hvilken metode som skal brukes. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming til datainnsamlingen.

Det finnes ingen offisiell definisjon av hva kvalitativ forskning er. Ved gjennomføring av kvalitativ forskning betyr det vanligvis at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, oppleves, sies, utvikles eller framstår. Kvalitativ forskning er utviklet for å belyse menneskers opplevelser og erfaringer, og hensikten er å forstå hvordan konkrete mennesker tenker, føler, lærer eller handler (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). Jeg ønsket å vite hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving, derfor var det naturlig å bruke kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet.

For å forstå hvordan de utvalgte informantene tenker og gir uttrykk for at arbeider, vil den hermeneutiske sirkelen være et viktig redskap. Tanken bak en slik sirkel er å få oversikt, og en dypere og mer helhetlig forståelse av det informantene formidler. I den hermeneutiske sirkelen ligger vekten på helheten (Krogh, 2014, s. 24-25).

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneuein, og betyr det samme som å tolke og formidle et budskap. Det er derfor mulig å si at hermeneutikk handler om tolkning. Målet er å bidra til at det de utvalgte informantene formidler, blir forståelig, slik at det oppnår en dypere mening (Gilje, 2019, s. 11, 35). Hermeneutikken er bygget på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Det vil si at vi forstår delene

i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Det som går igjen i hermeneutikken er at vi forstår en del av en tekst ved å se den i forhold til helheten, og at vi forstår helheten bare gjennom de enkelte delene (Krogh, 2014, s. 24).

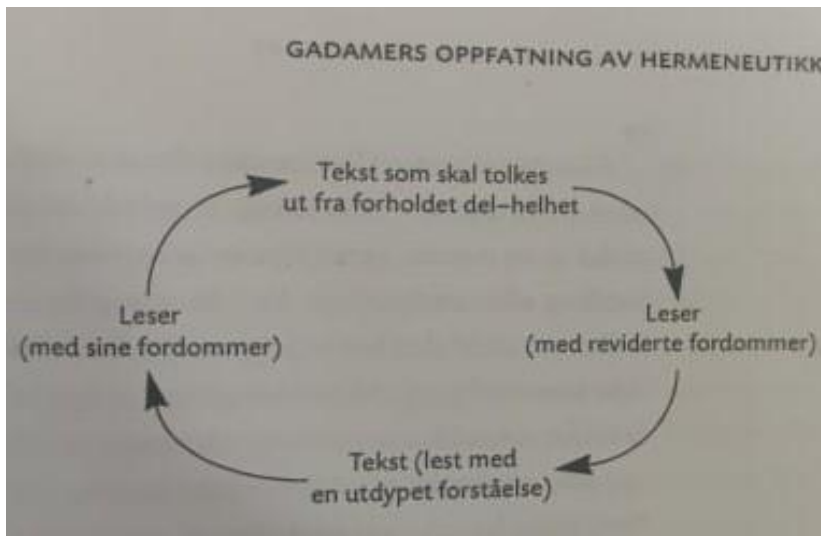
Hermeneutikken gjør seg gjeldende som metodisk tilnærming på bakgrunn av at jeg har brukt den hermeneutiske sirkelen i analysen av datamaterialet. Jeg har lest transkripsjonene av intervjuene i sin helhet. Jeg har sett på de ulike delene av transkripsjonene alene, og prøvd å forstå de i forhold til helheten. Målet har vært å prøve å få en dypere forståelse av det informantene formidlet.

Hvordan vi forstår andre, preges av vår forforståelse. Jeg vil derfor i det neste avsnittet presentere hvordan Gadamer beskriver forforståelse gjennom den hermeneutiske sirkelen. Til slutt vil jeg beskrive hvordan min forforståelse har preget forskningsprosjektet.

### 3.2 Forforståelse

Gadamer var filosof og kjent som den viktigste hermeneutiker i det 20.året (Krogh, 2014, s. 45). Gadamer mente at alle mennesker har en forståelse, og brukte begrepene fordommer og forforståelse (førforståelse). Disse begrepene handler om at enhver forståelse individet har, forutsetter en annen, forutgående forståelse. Det vil si at alle forståelser som mennesket har, stammer fra et sted. Gadamer brukte den hermeneutiske sirkelen til å forklare hvordan dette fungerer. I den hermeneutiske sirkelen vil forståelsen være preget av vedkommende sine fordommer og forforståelse. Fordommer er knyttet til hvilke oppfatninger og meninger som har blitt tatt på forhånd. Dette kan forklares ved å bruke eksemplet til Gadamer. Han forklarte at vi åpner aldri en bok uten å ha en formening om hva slags type bok det er. Vi kan for eksempel gå ut ifra at den boken vi skal lese er en grøsser. En slik antagelse vil alltid være til stede før vi begynner å lese, mente Gadamer. Hvis antagelsen viser seg å være feil, at det for eksempel er en lærebok, vil antagelsen korrigeres i større eller mindre grad, og på den måten vil vi få ny innsikt. Bilde nedenfor (figur 2) illustrerer Gadamers oppfatning av hermeneutikk og hvordan den hermeneutiske sirkelen fungerer i praksis. Slik sirkelen blir illustrert, viser hvilken betydning fordommer og forforståelse har. Uten fordommer mente Gadamer at det ikke vil være mulig å komme inn i den hermeneutiske sirkelen. Gjennom sirkelbevegelsen vil vi komme inn i en prosess der vi større grad kan bedømme våre

fordommer og ta bort det som ikke stemmer og som hindrer vår forståelse (Krogh, 2014, s. 49, 52-54).



Figur 2: Gadammers oppfatning av hermeneutikk (Krogh, 2014, s. 53)

I arbeidet med forskningsprosjektet har min forforståelse av tema har vært til stede i valgene jeg har tatt. Før jeg begynte på masterstudiet, arbeidet jeg som faglærer i kroppsøving på en kombinert barne- og ungdomsskole. I løpet av de årene jeg arbeidet der, ble implementeringen av fagfornyelsen et tema skolen skulle arbeide med, og jeg deltok derfor i dette arbeidet. Det har bidratt til at jeg opparbeidet meg en forståelse for tematikken i folkehelse og livsmestring, som senere utviklet seg da jeg under masterstudiet fikk tilbud om å jobbe som assistent på et prosjekt som tok for seg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Arbeidsoppgavene besto av å se etter artikler og bøker som er relevant for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette har bidratt til at jeg fått innsikt i tematikken på en annen måte. Tove Thagaard (2018) påpeker at vår forståelse, blir påvirket av det miljøet vi studerer. Mine erfaringer har helt klart vært med på å påvirke og forme min forståelse av tematikken. Jeg har likevel prøvd å passe på å holde meg nøytral under intervjuene. Å ha kjennskap til miljøet, kan både være en styrke og en begrensning. Styrken ligger i at jeg kan forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, disse erfaringene kan bidra til å bekrefte den forståelsen informantene utvikler. Begrensningen ligger i at jeg kan overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 90).

Til tross for at det ikke er mulig å komme bort i fra at jeg har hatt en forforståelse tilknyttet folkehelse og livsmestring, og at oppgaven har tatt form på bakgrunn av denne forståelsen, vil jeg likevel påpeke at det er de utvalgte informantenes subjektive tanker om hvordan de tenker

og arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring jeg er interessert i å høre om, ikke mine egne. På bakgrunn av dette, ble det ekstra viktig å passe på at jeg holdt meg nøytral under intervjuene. Jeg har ikke delt tanker eller egne erfaringer om fagfornyelsen, kroppsøving eller folkehelse og livsmestring med informantene. Dette er et bevisst valg jeg har tatt fordi jeg ikke vil påvirke informantenes tanker.

### 3.3 Valg av metode

I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Jeg har brukt kvalitativ metode og semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. I kvalitativ forskning er intervju det som er mest utbredt og har blitt en vanlig måte å tilegne seg kunnskap om andre menneskers erfaringer, tanker og opplevelser. Det er hensiktsmessig for meg å bruke kvalitativt intervju i min forskning ettersom jeg er interessert i å høre om hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider. Dette stemmer overens med Svend Brinkmann og Lene Tanggard (2012) sin forklaring av når det er hensiktsmessig å bruke kvalitativt intervju (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 11, 17).

Intervjuer kan organiseres på ulike måter. De kan organiseres som strukturerte, semistrukturerte eller ustrukturerte intervjuer. Kort fortalt handler det om strukturen i intervjuene. I følge Thagaard (2018) er et ustrukturert intervju preget av at det er lite struktur i intervjuet, og kan være en samtale om hovedtemaene i prosjektet. I et strukturert intervju er rekkefølgen og spørsmålene utformet og fastsatt på forhånd, mens under et semistrukturert intervju er det en delvis struktur, og det gir dermed noe mer frihet for den som intervjuer sammenlignet med et strukturert intervju. Det innebærer at forskeren kan selv avgjøre rekkefølgen på spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91). Som følge av at mitt mål med dette forskningsprosjektet har vært å styre arbeidet med å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøvingfaget, har jeg vurdert semistrukturert intervju som den mest hensiktsmessige metoden.

Gjennom et semistrukturert intervju er jeg sikker på at jeg vil komme dypere inn i informantenes refleksjoner, og kan få tak i mer data sammenlignet med hva jeg ville fått om jeg for eksempel hadde fulgt et strukturert eller ustrukturert intervju, eller om jeg hadde brukt kvantitativ metode. I kvantitative studier er det ofte et stort utvalg som blir brukt ved

innsamling av data. Problemstillingene i slike studier retter seg ofte mot generaliseringer, og spørreskjema er et eksempel på hvordan ett kvantitativt studie kan se ut. I kvalitative studier søkes det derimot ofte kunnskap fra et fåtall av personer, det kan bidra til at forskeren får mer informasjon og dypere kunnskap om det gitte tema. I et intervju er jeg i direkte relasjon med deltagerne i prosjektet. Det vil bidra til at jeg kommer nærmere informantene sammenlignet med hva jeg ville gjort for eksempel gjennom et spørreskjema (Thagaard, 2018, s. 15-16).

### 3.4 Forberedelser og utforming av intervjuguide

Ved utforming av en intervjuguide poengterer Thagaard (2018) at det er viktig å planlegge godt. Gjennom intervju vil jeg få innsikt og kunnskaper knyttet til hvordan et utvalg av lærere tenker om det gitte temaet som intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). I dette prosjektet har fokuset under utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1) vært rettet mot prosjektets formål, nemlig å få kunnskap om hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget. Jeg utarbeidet tidlig en problemstilling som jeg ville undersøke, og utformingen av spørsmål begynte kort tid etter at jeg hadde bestemt hvilket tema jeg ville skrive om i masteroppgaven. Våren 2021 arbeidet jeg som masterstudentassistent på HLS prosjektet gjennom Oslo Met - storbyuniversitet. Interessen økte i fart med arbeidsoppgavene i prosjektet. På bakgrunn av at det er nødvendig å ha kjennskap til tema jeg skal undersøke, gjorde jeg en del litteratursøk i løpet av den våren (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette var også en del av mine arbeidsoppgaver knyttet til stillingen. I denne prosessen har jeg i tillegg lest i noen relevante masteroppgaver for inspirasjon. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2019) sier om at det viktig å ha kjennskap til tema for å stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 166). Jeg fulgte Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) sine råd, og da jeg leverte masterskissen prøvde jeg å besvare de tematiske spørsmålene «hva» og «hvorfor» før jeg tok for meg hvordan prosjektet skulle utformes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Etter å ha levert masterskissen, søkte jeg inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forbindelse med søknaden, måtte jeg levere inn en intervjuguide og i søknaden redegjorde jeg for prosjektet og forklarte hvilken type instrument jeg skulle bruke ved innsamling av data. Jeg la ved et informasjonsskriv og samtykkeskjema, som senere ble gitt til informantene

under deltagelsen på HLS seminaret. NSD godkjente spørsmålene den 16. august 2021. Seminaret fant sted på Radisson Blu Scandinavia hotell den 1. september 2021.

Selve intervjuguiden har blitt revidert flere ganger. Bakgrunnen for endringene, er gode tilbakemeldinger fra medstudenter og veileder. Intervjuene som har blitt gjennomført, er semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju søker å forstå informantenes livsverden. Det er den verden informantene møter i dagliglivet (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 19). Det handler om å forstå tema fra deres perspektiv. Det er en fin måte å ha en samtale på da slike intervjuer ofte blir sammenlignet med en vanlig samtale, samtidig som det har et klart formål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). I et semistrukturert intervju er spørsmålene i intervjuguiden blitt utformet på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis. Ved gjennomføring av et semistrukturert intervju har jeg også mulighet til å komme med forslag til ulike spørsmål som kan stilles underveis, og hvilke spørsmål som stilles er avhengig av svarene til informantene. Oppfølgingsspørsmål kan med andre ord formuleres på bakgrunn av svarene informantene gir. Det innebærer at forskeren kan inkludere spørsmål som ikke var planlagt på forhånd hvis det vil hjelpe med å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 90-91). Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2019, s. 46) sier om at et semistrukturert intervju hverken er en helt åpen samtale eller en helt lukket spørreskjemasamtale. Det er i tillegg mulig å gjøre om på formuleringen av spørsmål slik at spørsmålene i større grad er rettet mot det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Dette er i tråd med det Thagaard (2018) skriver om at vi anvender oppfølgingsspørsmål for å oppfordre informantene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer. Ved at et semistrukturert intervju åpner opp for muligheten til å stille og velge oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det informantene sier, kan det kompensere for at noen uttrykker seg mer åpent enn andre når de blir intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95). Ved å følge denne formen for intervju kunne jeg holde kontroll på intervjuets retning, samtidig som jeg kunne være fleksibel når det var behov for det. Som masterstudent med lite erfaring knyttet til intervju, kjentes det trygt å bruke semistrukturert intervju.

### 3.5 Beskrivelse av intervjuguiden

Intervjuguiden startet med en introduksjon av situasjonen, også kalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Målet er å fortelle informantene hvordan intervjusituasjonen vil

foregå og informere om at dette er kvalitativt intervju. Det er viktig å informere om at samtalen vil bli tatt opp på lydopptak, informere om taushetsplikt, konfidensialitet, anonymisering, sletting av data og at prosjektet er godkjent av NSD. Informantene skal få beskjed om at det er frivillig deltakelse og at det er mulig å trekke seg når som helst. Før vi går i gang med intervjuet, er det viktig å avklare om informantene har noen spørsmål. Når det er gjort, går vi i gang med selve intervjuet. Intervjuet startet med noen innledende spørsmål knyttet til informantens alder, utdanning, antall år de har jobbet som lærer og hvilke fag de underviser i. Det ble også stilt spørsmål knyttet til navn og kjønn. Kvale og Brinkmann (2019) viser til at de første minuttene av et intervju er avgjørende for hvor mye og fritt de som blir intervjuet vil fortelle om temaet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Kvale og Brinkmann (2019) poengterer også at det er viktig å lytte og vise interesse, på den måten vil det lettere oppstå god kontakt mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). De andre spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til noen hovedtemaer: «Folkehelse og livsmestring generelt», «lærerens undervisningsfag», «tematikken folkehelse og livsmestring i skolen», «folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget», «lærer-elev relasjon», «tverrfaglig tema» og spørsmål knyttet til «planlegging, arbeid og kompetanse». Under hvert hovedtema er det forslag til spørsmål som kan stilles underveis. Her er noen eksempler på spørsmål jeg stilte underveis: «Hva tenker du om at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan?», «Hva betyr folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget?», «Det er mange tematikker i folkehelse og livsmestring. Hvilke fokuserer du på?»

Når jeg utarbeidet intervjuguiden, hadde jeg i bakhodet at det er viktig at spørsmålene er klart formulert og oppleves virkelighetsnært for de jeg intervjuer (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 30). Intervjuet ble avrundet med noen spørsmål knyttet til hvordan informantene erfarte og opplevde å bli intervjuet, også kalt debriefing (Kvale & Brinkmann, 2019) Helt avslutningsvis fikk informantene spørsmål om det var noe mer de ønsket å tilføye.

### 3.6 Strategisk utvalg

Kvalitative studier består ofte av et begrenset antall personer. Når utvalget er lite, er det spesielt viktig at valgene i utvelgingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen. Det innebærer å velge personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i

forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Informantene som deltar i forskningsprosjektet er strategisk, ettersom det består av lærere som allerede er med i et større forskningsprosjekt (HLS) gjennom Oslo Met - storbyuniversitet. Bakgrunnen for at disse lærerne har blitt spurt om å være med i mitt forskningsprosjekt, er at de gjennom HLS prosjektet fokuserer i sin praksis på det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og har formell kompetanse i kroppsøving og underviser i faget. Med andre ord har jeg valgt informanter som vil være hensiktsmessig for min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 55). I prosessen med rekruttering av deltakere, ble det viktig å ha et utvalg som er stort nok til å kunne besvare problemstillingen. Thagaard (2018) bruker ordet «metningspunkt» for å beskrive når vi har et stort nok utvalg. Det innebærer at jeg må vurdere hvor mange informanter jeg trenger for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 59). I dette forskningsprosjektet er antallet begrenset til oppgavens rammer. Å intervju flere lærere kan gi mer informasjon, men med tanke på oppgavens omfang og tidsperspektiv, ble det i samråd med veileder tatt en beslutning om at fem informanter er tilstrekkelig. Informantene i prosjektet har ulik bakgrunn og fartstid i yrket, og har erfaring fra ulike skoler.

Rekrutteringen av informantene foregikk først og fremst under et HLS seminar om Folkehelse og livsmestring på Radisson Blu Scandinavia hotell høsten 2021. Deltakerne fikk opplysninger om forskningsprosjektet fra meg, og kunne i tillegg lese informasjonsskrivet (vedlegg 2) som jeg valgte å ta med på seminaret. I dette skrevet sto det informasjon om det overordnede målet med prosjektet, og om hovedtrekkene i designet. De ble informert om at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019., s. 104). Under seminaret var det fem lærere som signerte samtykkeskjema. Videre avtalte vi per e-post når intervjuene skulle foregå. Av disse fem lærerne, var det fire jeg fikk avtalt tidspunkt for intervju. Den siste læreren kom ikke tilbake til meg med et passende tidspunkt, selv om jeg etterlyste svar. Underveis i prosessen, gjorde jeg noen justeringer knyttet til prosjektet og fant ut at den ene læreren som i utgangspunktet hadde takket ja til å stille til intervju, hadde ikke den fagkombinasjonen jeg var ute etter. Vedkommende hadde ikke formell kompetanse i kroppsøving. Jeg sendte derfor e-post til denne læreren og takket for at vedkommende var villig til å delta. På dette tidspunktet sto jeg i utgangspunktet igjen med fire lærere som hadde signert samtykkeskjema, men hadde kun avtalt tidspunkt for intervju med tre lærere fra to ulike skoler. Jeg tok derfor kontakt med fire andre lærere per e-post som ikke var til stede under seminaret, men som er en del av HLS prosjektet. Jeg presenterte det overordnede målet med prosjektet, og spurte om de hadde lyst til å stille til et intervju. Av



erfaring vet jeg at når lærere får slike e-poster, er det ikke alltid de blir lest eller besvart. Derfor tenkte jeg at det var fint å sende e-post til flere slik at jeg i det minste sikret meg en informant til. Jeg fikk svar fra en lærer som ønsket å være med, de resterende svarte ikke. Vi avtalte per e-post når det passet å ha intervju. Jeg fikk omsider svar fra den ene læreren som hadde deltatt på seminaret. Vedkommende ønsket fortsatt å være med. Til slutt sto jeg igjen med fem lærere som har sagt seg villig til å stille til intervju. I samråd med veileder avtalte vi at det var et tilstrekkelig antall selv om flere informanter kunne gitt mer informasjon.

Det viste seg at det skulle bli litt vanskeligere enn jeg trodde å gjennomføre disse intervjuene, ettersom sykdom og annet fravær gjorde at noen av intervjuene måtte utsettes flere ganger. Når vi omsider fikk gjennomført intervjuene, ble dette gjort ved skolene der disse lærerne arbeider. For å oppnå noe bredde i utvalget, intervjuet jeg lærere fra tre ulike skoler (Thagaard, 2018, s. 55). I prosjektet ønsket jeg å snakke med lærere som har formell kompetanse i kroppsøving. Alle de fem lærerne hadde formell kompetanse i kroppsøving og underviser i faget. Foruten om det, var det ingen spesifikke kriterium for utvelging annet enn at de var utdannet som lærere og hadde kroppsøving som en del av sitt fagfelt.

### 3.7 Beskrivelse av informantene

Det var fem informanter som deltok i forskningsprosjektet. Tre av fem som ble intervjuet var kvinner. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn for å bevare deres anonymitet.

I følgende del vil jeg gi en beskrivelse av informantene med deres fiktive navn:

Siri, Terje, Marthe, Trine og Knut.

Siri var den yngste informanten, og hadde kortest fartstid i yrke. Siri har en bachelor i idrett og kroppsøving, praktisk pedagogisk utdanning og har fordypning i to andre fag. Siri var på sitt fjerde år som lærer, og fungerer som kontaktlærer og underviser i kroppsøving, valgfaget fysisk aktivitet og helse samt tre andre fag.

Terje var ansatt på det 17.året, og er den informanten med lengst fartstid i yrket. Terje har en bachelor i idrett og kroppsøving og et årsstudium i fysisk aktivitet og funksjonshemming.

Terje har tatt etterutdanning, og deler av stillingen er knyttet til det. Terje underviser både i

kroppsøving og i valgfaget fysisk aktivitet og helse, og har en annen rolle på skolen. Gjennom den rollen har Terje høstet mange erfaringer knyttet til tematikken vi snakket om.

Marthe har undervist på den samme skolen i 16 år. Marthe har tatt grunnfag idrett (årsstudium) og utdanning i et annet fag. På et senere tidspunkt har Marthe tatt fordypning i et tredje fag og tatt praktisk pedagogisk utdanning og har dermed fått formell kompetanse til å undervise i kroppsøving. Marthe har deltatt i en rekke kurs og har kurskompetanse innenfor psykisk helse. Marthe er kontaktlærer og underviser i kroppsøving og et annet fag, og har i tillegg en annen rolle på skolen.

Trine har allmennlærerutdanning med fordypning i fem fag. Trine underviser i kroppsøving og i flere andre fag. Trine har jobbet som lærer i elleve år, og har undervist mye i svømming og har de senere årene begynt å undervise mer i kroppsøving.

Knut har undervist i cirka ti år. Han har tatt faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag og har et årsstudium i fysisk aktivitet og funksjonshemming. Han har også tatt videreutdanning i to andre fag. Per dags dato underviser han i kroppsøving og to andre fag og har i tillegg en annen rolle på skolen.

### 3.8 Gjennomføring av prøveintervju, hovedintervjuene og datainnsamling

I forkant av hovedintervjuene, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en bekjent som arbeider som kroppsøvingslærer. Årsaken til at jeg ønsket å gjennomføre et prøveintervju, var for å vurdere hvordan det oppleves for den læreren som ble intervjuet, samtidig som jeg ønsket å få mer erfaring knyttet til å gjennomføre intervju. Prøveintervjuet varte cirka 40 minutter. Intervjuet ble tatt opp via appen «Diktafon», og det tekniske utstyret fungerte som forventet. Vedkommende gav tilbakemeldinger om at spørsmålene var relevante, og at de opplevdes som gode. Likevel valgte jeg å gjøre endringer da jeg underveis i arbeidet fant ut at jeg ville knytte oppgaven min mer mot kroppsøvingsfaget. Det resulterte i at det ble noen endringer i intervjuguiden. Disse endringene introduserte jeg for den samme kroppsøvingslæreren, og tilbakemeldingen jeg fikk var at det oppleves i større grad som relevant og at det fikk vedkommende til å reflektere rundt sitt eget undervisningsfag

Selve gjennomføringen av hovedintervjuene foregikk på de tre skolene der disse informantene arbeider. Skolene ligger i Viken kommune. Å gjennomføre intervjuene på skolene der disse

informantene arbeider, er i tråd med det Aksel Tjora (2017) sier om at det er viktig å legge til rette for en avslappet stemning, og at vedkommende skal føle seg trygg. Det er vanlig å gjennomføre slike intervjuer på arbeidsplassen til de som skal bli intervjuet, ettersom intervjuundersøkelsen er knyttet til deres arbeid (Tjora, 2017, s. 121). Intervjuene ble gjennomført hver for seg i uke 44, på et av skolens møterom hovedsakelig uten forstyrrelser fra kollegaer eller elever. Det var ett intervju som ble avbrutt av at en lærer kom inn. Det skapte ikke problemer for samtalen, men jeg noterte meg hvilket tidspunkt vi ble avbrutt. To av intervjuene ble gjennomført på samme dag med noen timers mellomrom. Under intervjuene forsøkte jeg å skape en avslappet stemning som Tjora (2017) påpeker er viktig. Jeg var opptatt av å trygge informantene om at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, og at jeg er ute etter å høre hvordan informantene tenker rundt tematikken i folkehelse og livsmestring og hvordan de arbeider med dette primært i kroppsøvfingsfaget. Jeg forsøkte å la min forforståelse av tema være i bakgrunnen og la informantene svare på spørsmål uten at jeg gav uttrykk for at noe var mer riktig enn annet. Samtalene jeg hadde med informantene var preget av engasjement, og informantene fikk tid til å reflektere over spørsmålet før de begav seg ut på å svare. Min oppgave var å drive samtalen fremover, og sørge for at spørsmålene ble belyst. Jeg hadde forberedt oppfølgingsspørsmål, disse fungerte som en trygghet for meg i gjennomføring av intervjuene. Hvert intervju hadde en varighet på 30- 45 minutter.

### 3.9 Transkripsjon

Etter at intervjusituasjonen er avsluttet, begynner transkriberingsfasen. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver at denne fasen handler om å overføre den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst. Under et intervju utvikler samtalen seg mellom to personer, ansikt til ansikt, mens i en transkripsjon blir den fysiske samtalen mellom to personer omgjort til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). I et intervju vil stemmeleie og kroppsspråk være noe som fremtrer umiddelbart for personene som er til stede, men for andre som leser samtalen etter at den har blitt transkribert, kan det være vanskelig å få følelsen av hvilken stemning som var i rommet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Å transkribere er en prosedyre som må gjøres før teksten kan analyseres. Ifølge Brinkmann og Tanggard (2012) er det en fordel at den som intervjuer, transkriberer i etterkant av intervjusamtalen (Brinkmann & Tanggard, 2012, s.34). Jeg transkriberte mine egne intervjuer. Det er flere grunner til at det er lurt å transkribere selv.

Den som har intervjuet, husker ofte hva som har blitt sagt, spesielt hvis transkriberingen foregår kort tid etter intervjuet. For å gjøre jobben enklere for meg selv, valgte jeg å ta notater rett etter intervjuene. Notatene kan være knyttet til stemningen i rommet, hvilket inntrykk jeg fikk av intervjupersonen, hva som ble sagt eller andre umiddelbare tanker. Det kan være vanskelig for en tredjepart å høre ordlyden slik den ble gitt under intervjuet. Ved å transkribere selv blir man bedre kjent med sitt eget datamateriale i tillegg til at man får oppleve intervjusituasjonen på nytt. Dette kan bidra til at det oppstår gode ideer til analyseringsfasen (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 34).

Selve transkripsjonen foregikk ved at jeg hørte på lydopptakene gjentatte ganger, samtidig som jeg prøvde å notere hva som ble sagt i et word-dokument. Hvert intervju hadde sitt eget skjema i et word-dokument der jeg noterte hva som ble sagt. Etter hvert intervju, skrev jeg ned mine umiddelbare tanker og informasjon som jeg mente kunne være viktig å bruke i analyseringsfasen. Disse hadde jeg med meg når jeg begynte å transkribere. Ved transkribering er det viktig at man bestemmer seg for hvordan man vil transkribere, og holder seg til den måten å gjøre det på under hele prosessen (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 36). Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man transkriberer, men en grunnregel er at det skal komme tydelig fram hvordan transkripsjonene er utført (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Transkripsjonene er utført kort tid etter intervjusamtalen, mens jeg ennå hadde samtalen i friskt minne. Jeg intervjuet i uke 44, og var ferdig med alle transkripsjoner uken etter. Transkripsjonene er gjort på bokmål. Tjora (2017) påpeker at man må vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter i transkripsjonene. Jeg var spesielt oppmerksom på om det var noen dialektord som kan ha særegen betydning (Tjora, 2017, s. 174). Jeg har valgt å ikke ha med pauser, latter eller ord som f. eks «eh, øh, mhm» eller lignende. Tjora (2017) poengterer at hvis informantene leter etter ord, kan det være et tegn på at de er usikre eller at de sliter med å ordlegge seg (Tjora, 2017, s. 174). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å høre hvordan informantene tenker og arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring primært i kroppøvningsfaget, og har derfor valgt å ikke vektlegge måten de svarer på eller stemningen i rommet under transkripsjonen.

### 3.10 Tematisk analyse

I følgende del vil jeg gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har brukt tematisk analyse til å analysere datamaterialet. Formålet med å analysere er å fortolke datamaterialet, og utvikle ny kunnskap. Hensikten med analysen er å komme fram til et resultat som skal besvare problemstillingen i oppgaven (Malterud, 2018, s. 83-84, 89).

Arbeidet med å analysere datamaterialet begynte parallelt med transkriberingen av lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2019) poengterer viktigheten av å vite hvordan intervjuene skal analyseres før arbeidet settes i gang. Analysemetoden vil være med på å styre forberedelsene knyttet til utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 216). Jeg har vurdert tematisk analyse som den mest hensiktsmessige tilnærmingen for mitt prosjekt.

Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre i et datamateriale. En av fordelene ved å bruke tematisk analyse er at den er fleksibel og er ikke knyttet til et teoretisk rammeverk. På samme tid blir tematisk analyse kritisert for å være en fattig metode fordi den ikke er bundet av teorien. Dette så jeg ikke på som negativt da den fleksible metoden kan potensielt bidra til å gi en rik og detaljert mengde data (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79).

I fortolkningen av datamaterialet gjorde den hermeneutiske sirkelen seg gjeldende ved at jeg så på hver del i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). I hermeneutikken er det slik at vi forstår en del av en tekst ved å se den i forhold til helheten, og at vi forstår helheten bare gjennom de enkelte delene (Krogh, 2014, s. 24). I praksis betyr det at jeg vekslet mellom å se på innholdet i hver transkripsjon i forhold til helheten av transkripsjonen, og i forhold til helheten av alle transkripsjonene og selve oppgaven. Et eksempel som viser til hvordan jeg gjorde dette, er dersom jeg skal tolke et sitat informantene har sagt, må jeg se dette sitatet i forhold til helheten av intervjuet, og helheten av intervjuet må jeg se i forhold til sitatet. Min forståelse kan enten bli bekreftet eller svekket, og den kan korrigeres i større eller mindre grad, og på den måten vil jeg lese videre med en ny innsikt av helheten (Krogh, 2014, s. 53).

I prosessen med å analysere datamaterialet, brukte jeg Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin «step-by-step» guide. Guiden består av seks faser. Prosessen starter når forskeren begynner å legge merke til og se etter mønstre og problemstillinger som kan være viktig data (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Fasene fungerte som retningslinjer i analysearbeidet. De

endelige temaene vil senere bli presentert slik de fremstår i oppgaven under overskriften «presentasjon av tema».

Det er anbefalt å lese gjennom datamaterialet en gang før du begynner å kode materialet fordi ideer og identifisering av potensielle mønstre kan bli oppdaget og formet i denne prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg leste derfor gjennom de utskrevne transkripsjonene først en gang uten å notere eller streke under ord eller uttrykk jeg mente var viktige. Deretter leste jeg transkripsjonene en gang til. Denne gangen noterte jeg stikkord og små setninger på blå post it lapper som jeg plasserte i margin. Det som sto på de blå post it lappene var en slags oppsummering av hva som har blitt sagt under intervjuene. Det neste jeg gjorde var å lese gjennom alle transkripsjonene og det som sto på de blå post it lappene, samtidig som jeg prøvde å identifisere noen koder som jeg mente kunne være viktige for oppgaven. Jeg trakk ut det jeg mente var det viktigste fra alle transkripsjonene, og lagde et felles tankekart. Etter å ha sett på tankekartet, leste jeg gjennom transkripsjonene en gang til og lagde et tankekart til hver av transkripsjonene. Braun og Clarke (2006) skriver at det er lurt å kode så mange potensielle temaer eller mønstre som mulig ettersom det er vanskelig å forutse hva som kan bli interessant (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg identifiserte 133 koder etter den prosessen. I den samme artikkelen står det at tematisk analyse har blitt kritisert for å kode slik at konteksten er borte (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Det er anbefalt å beholde konteksten utsagnene har blitt sagt i, derfor ble noen av kodene litt lange. «Prate om ulike tematikker i oppstart av undervisning» er ett eksempel på en kode som var lang, men som jeg valgte å beholde slik. Etter å ha identifisert kodene, ble fokuset rettet mot å finne potensielle temaer. Jeg tok derfor en gjennomgang av de nåværende kodene, for å se hvilke som passer sammen og kan danne overordnede temaer. Basert på kodene fra alle transkripsjonene, identifiserte jeg fem temaer som kodene kunne plasseres i: «Folkehelse og livsmestring», «Folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget», «Hvilke tematikker jobbes det med i kroppsøving?», «Hvordan jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøving?» og «Utfordringer».

Jeg valgte å lage en tabell der jeg plasserte alle kodene under de fem temaene. For å gjøre det mer oversiktlig for min egen del, valgte jeg å notere x og et tall bak. Dette viser hvor mange informanter som har sagt hva. For eksempel gav alle informantene uttrykk for at de arbeider med fysisk helse i kroppsøving som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dermed skrev jeg i tabellen fysisk helse x 5. For å gjøre det enda litt mer oversiktlig for min egen del, lagde jeg en tabell der jeg plasserte informantene i hver sin boks.

Tabellen gav meg oversikt over hvilke informanter som har sagt hva under hvert av de fem temaene. Dette bidro til at jeg hadde god oversikt over datamaterialet.

Jeg har brukt en induktiv tilnærming som betyr at de identifiserte temaene er sterkt knyttet til selve dataene. Dataene er samlet inn spesifikt for denne forskningen. Det betyr at de identifiserte temaene, har en sammenheng med de spesifikke spørsmålene som informantene ble spurt om (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Videre i prosessen foretok jeg en gjennomgang av temaene. Det ble tydelig at noen av temaene ikke var egne temaer. I denne fasen var fokuset rettet mot at temaene skulle henge sammen med problemstillingen. Det er viktig å ta i betraktning hvordan hvert tema passer inn med problemstillingen, og det er nødvendig å se på temaene alene og i forhold til hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 91- 92). Fem temaer ble til tre. Det ble en ny gjennomgang av kodene. «Folkehelse og livsmestring» og «folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget» ble slått sammen til «oppfatninger». «Hvilke tematikker jobbes det med i kroppsøving?» og «Hvordan jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøving?» ble satt sammen til «arbeidet». Tema «Utfordringer» ble stående som den var. Problemstillingen er med på å bestemme hvilke koder som er relevante å ha med videre. I tillegg sa informantene mye av det samme, det bidro til at flere av kodene ble snevret inn. Kodene som ble identifisert har blitt oppdaget underveis. Dette samsvarer med beskrivelsen av at en induktiv analyse er en prosess der man koder dataene uten å prøve å få de til å passe inn i en eksisterende kodingsramme. Denne formen for tematisk analyse er datadrevet (Braun & Clarke, 2006, s. 83).

Den siste fasen er den avsluttende rapporten. Fem temaer ble til tre, og 133 koder ble til 20. Disse kodene ble fordelt under tilhørende tema.

### 3.11 Presentasjon av tema

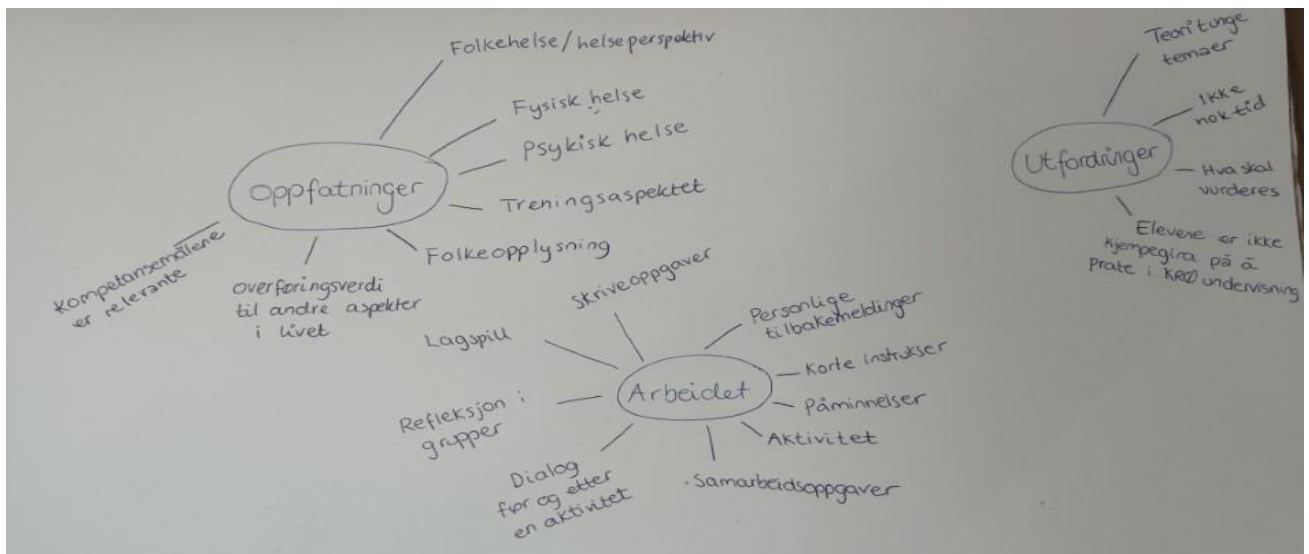
På bakgrunn av det som kom fram under intervjuene og i analyseringsfasen, er det tre overordnede temaer som kan trekkes fram som sentrale funn fra analyseprosessen: «Lærernes oppfatning av tematikken», «Arbeidet» og «Utfordringer knyttet til planlegging og undervisning».

Oppfatninger er knyttet til hvilke tanker informantene har om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det kan være knyttet til tidligere erfaringer, deres helseforståelse

og egne tanker den enkelte lærer har som kan relateres til tematikken i folkehelse og livsmestring. Arbeidet er knyttet til hvordan de utvalgte informantene forteller at de praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Utfordringer er knyttet til eventuelle utfordringer informantene har gitt uttrykk for å ha opplevd både når det gjelder å planlegge innhold i undervisning som skal være relatert tematikken i folkehelse og livsmestring, og til å gjennomføre undervisning.

Jeg har laget en oversikt som viser de tre overordnede temaene og tilhørende koder.

Se figur 3:



Figur 3: De tre overordnede temaene og tilhørende koder

Funnene blir presentert og diskutert i resultat- og diskusjonskapitlet.

### 3.12 Etske retningslinjer

Gjennom et kvalitativt intervju vil det oppstå nær kontakt mellom forskeren og informantene som deltar i prosjektet. På bakgrunn av den kontakten som oppstår, vil forskeren få dataopplysninger som kan knyttes til informantene (Thagaard, 2018, s. 21). «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH) har beskrevet særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som har med personopplysninger å gjøre (Thagaard, 2018, s. 21). NESH (2016) presiserer betydningen av at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for



menneskeverdet». Det innebærer at forskeren skal respektere informantenes integritet, autonomi og frihet. Forskning som behandler personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2018, s. 22). Mitt forskningsprosjekt faller inn under personopplysningsloven, og jeg måtte derfor søke tillatelse til prosjektet gjennom NSD og få godkjent søknad før jeg kunne begynne datainnsamlingen.

### 3.13 Informert samtykke og konfidensialitet

Ved gjennomføring av prosjektet måtte jeg ha informantenes informerte samtykke. NESH (2016:13) presiserer at forskeren må gi informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, målet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen og hvordan resultatene skal brukes (Thagaard, 2018, s. 22-23). Informantene skal få informasjon om at det er frivillig å delta, og at det er deres rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Disse ble delt ut under HLS seminaret, og ble sendt per e-post til de lærerne som ikke var til stede. Gjennom samtykkeskjema fikk jeg forsikret meg at informantene hadde lest og godtatt vilkårene for deltakelse.

I informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om konfidensialitet. Det er et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Det handler om at forskeren skal behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Det innebærer at informantene anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og til at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). I dette forskningsprosjektet har jeg fått personopplysninger som kan identifisere informantene i prosjektet. For å bevare deres anonymitet har jeg valgt å bruke fiktive navn under transkriberingen og i fremstilling av datamaterialet. Jeg har også valgt å utelate noen av de andre rollene informantene har på skolen. Selve intervjuet ble tatt opp via appen «Diktafon». Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og sendt til nettskjema når intervjuet er avsluttet. For å lytte til intervjuene, er jeg nødt til å logge inn med mine personopplysninger via nettsiden [www.nettskjema.no](http://www.nettskjema.no). Det er ikke mulig å høre på lydopptakene på telefonen. Datamaterialet fra intervjuene ble lagret på min personlige passordbeskyttende pc. Den var det bare jeg som hadde tilgang til gjennom hele prosessen. All informasjon knyttet til

personopplysninger vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert, og jeg har hatt muntlig høring i juni 2022.

### 3.14 Konsekvenser av deltakelse

I denne prosessen har jeg reflektert over hvordan jeg kan gjøre opplevelsen best mulig for informantene som er med i prosjektet. Det innebærer at jeg har tenkt hvilke konsekvenser det kan få for informantene å være med. Jeg har lest igjennom intervjuguiden, spurt om råd fra medstudenter og veileder og gått mange runder med meg selv for å se om det er noe som kan bidra til negative konsekvenser for informantene. Fordelene ved å delta bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. Dette gjelder ikke bare enkeltindividet, men også den gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107). Mine opplevelser gav meg ingen grunn til å tro at undersøkelsen medførte til negative konsekvenser for informantene. Tvert imot er mitt inntrykk at informantene opplevde dette som positivt. Gjennom intervjusamtalen fikk informantene reflektert rundt sitt eget arbeid. Jeg passet på at informantene hadde en opplevelse av at jeg var interessert og lyttet til det de fortalte.

### 3.15 Kvalitetskriterier

Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2018, s. 27). Det er en kjent sak at mange tror at det bare er eksperimentelle design og statiske beregninger som kan lede fram til kunnskap. Kirsti Malterud (2018, s. 15) påpeker at det som avgjør om et prosjekt holder vitenskapelig mål, er hvordan kunnskapen innhentes og hvordan den blir håndtert. Det er tre sentrale begreper som er med på å vurdere forskningens troverdighet: Reliabilitet, validitet og overførbarhet. Disse begrepene sier noe om kvaliteten på prosjektet. Det handler om hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåten og resultatene av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 181).

I følgende del vil jeg presentere hvordan jeg har sørget for at prosjektet skal være troverdig.

### 3.15.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om prosjektets pålitelighet. Det handler om hvordan utviklingen av dataene i prosjektet blir redegjort for, og hvordan forskeren beskriver kontakten med informantene i feltet, og hvilke inntrykk forskeren har fått i prosessen (Thagaard, 2018, s. 181). Reliabiliteten styrkes ved å gjøre forskningsprosjektet gjennomsiktig. I praksis innebærer det at jeg gir en detaljert beskrivelse av hvilken forskningsstrategi og analysemetoder som har blitt brukt. På den måten kan utenforstående vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

I dette prosjektet vil informasjonen som kommer fram i dataene være informantenes subjektive meninger. Det betyr at mine funn ikke er direkte kontrollerbare for en annen forsker, og reliabilitet i dette prosjektet handler først og fremst om hvordan jeg har arbeidet i prosessen, hvilke valg jeg har tatt og hvordan jeg som forsker kan påvirke resultatene i prosjektet.

Gjennom metodekapitlet har jeg prøvd så langt det lar seg gjøre å beskrive forskningsprosessen fra start til slutt. Jeg har fortalt om mine tidligere erfaringer som kroppsøvingslærer i skolen og som assistent på et prosjekt tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Disse erfaringene har vært med på å forme og påvirke min forforståelse. Det er viktig å gjøre leseren oppmerksom på tidligere erfaringer med tema, på den måten kan leseren selv vurdere hvilken betydning forskerens bakgrunn og meninger har for de tolkingene som har blitt gjort (Thagaard, 2018, s. 191). Jeg har valgt å trekke fram flere av sitatene til informantene for å styrke prosjektets pålitelighet og synliggjøre deres stemme. I kapittel 3.11 har jeg gitt en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har analysert datamaterialet. I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg brukt tematisk analyse. Jeg startet med å lese de utskrevne transkripsjonene først en gang uten å notere eller streke under ord eller uttrykk jeg mente var viktige. Deretter leste jeg transkripsjonene en gang til. Jeg noterte stikkord og små setninger på blå post-it lapper som jeg plasserte i marginen. Det som sto på de blå post-it lappene var en slags oppsummering av hva som har blitt sagt under intervjuene. Deretter leste jeg gjennom alle transkripsjonene og det som sto på de blå post-it lappene, samtidig som jeg prøvde å identifisere noen koder som jeg mente kunne være viktige for oppgaven. Jeg trakk ut det jeg mente var det viktigste fra alle transkripsjonene, og lagde et felles tankekart. Etter å ha sett på tankekartet, leste jeg gjennom transkripsjonene en gang til og lagde et tankekart til hver av transkripsjonene. Jeg identifiserte 133 koder etter denne prosessen. Fokuset ble

dermed rettet mot å finne potensielle temaer. Jeg hadde en gjennomgang av de nåværende kodene for å se hvilke koder som passer sammen og som kan danne overordnede temaer. Det ble identifisert fem temaer som kodene kunne plasseres i. Etter hvert ble det tydelig at noen av temaene ikke var egne temaer, og til slutt sto jeg igjen med tre temaer. En ny gjennomgang av kodene, bidro til at 133 koder ble til 20 koder som ble fordelt under tilhørende tema.

Jeg har bevisst valgt å ikke vektlegge måten informantene svarer på eller stemningen i rommet under transkripsjonene da jeg mener dette ikke har betydning for resultatene. Som masterstudent med tilsynelatende mye kunnskap på området, ble det viktig for meg å ikke påvirke informantene under intervjuet, derfor var jeg tydelig med informantene om at det er deres tanker og arbeid jeg ønsker å høre om, og at det ikke finnes noen riktige eller gale svar.

Jeg bidrar til å gi prosjektet gjennomsiktighet ved å være åpen om hvilke valg jeg har tatt, og hvordan jeg har arbeidet i prosessen.

### 3.15.2 Validitet

Validitet handler om hvordan resultatene fra dataene blir tolket. Et viktig grunnlag for validitet er hvilke begrunnelser som ligger til grunn for tolkningen. Gyldighet blir ofte nevnt i forbindelse med validitet. Begrepet brukes når man snakker om hvilke tolkninger som har blitt gjort, og om de er gyldige i forhold til virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 189, 193). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å følge fasene i tematisk analyse, og har beskrevet hvordan jeg har kommet fram til de sentrale funnene. På den måten sørger jeg for at leseren kan følge prosessen, og se at det som er gjort er knyttet til virkeligheten. Jeg er klar over at det finnes en del kritikk mot tematisk analyse, og at det kan være noen potensielle fallgruver som bør unngås. Dette har jeg prøvd å ta hensyn til under analysen av datamaterialet. Jeg vil likevel trekke fram ett punkt som blir presentert som en fallgruve i Braun og Clarke (2006, s. 94):

*“A second, associated pitfall is the using of the data collection questions (such as from an interview schedule) as the ‘themes’ that are reported. In such a case, no analytic work has been carried out to identify themes across the entire data set, or make sense of the patterning of responses»*

Årsaken til at jeg trekker fram denne fallgruven, er at punkt nummer to kan ses i sammenheng med temaene jeg har presentert. Jeg har brukt en induktiv tilnærming i analysen som betyr at

de identifiserte temaene er sterkt knyttet til selve dataene. Derfor er det naturlig at temaene er knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. Jeg imøtekommer denne kritikken ved å forklare hvorfor temaene som ble identifisert kan ses i sammenheng med spørsmålene i intervjuguiden. Selv om tematisk analyse er en fleksibel metode, er det viktig å være tydelig og eksplisitt i forhold til hva jeg har gjort (Braun & Clarke, 2006, s. 96). Åpenhet styrker validiteten i prosjektet. De tre overordnede temaene har blitt til på bakgrunn av hva informantene har sagt og formuleringen av problemstillingen.

Hensikten med dette prosjektet var å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget. I prosessen med å transkribere intervjuene, tenkte jeg nøye over hvordan jeg skulle transkribere, spesielt med tanke på hva som er formålet med prosjektet. Jeg har valgt å ikke inkludere pauser, gjentakelser, tonefall eller «ja, mhm», «øh» og lignende da målet ikke er å tolke måten informantene snakker på, men innholdet i det de sier. I tillegg har jeg latt meg inspirere av den hermeneutiske sirkel i fortolkningen av datamaterialet ved at jeg har sett på de ulike delene av oppgaven i lys av helheten og helheten i lys av delene.

### 3.15.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er det ønskelig å utvikle en forståelse av det man studerer. Tolkningen av resultatene i prosjektet, er det som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 193-194). Det er knyttet til den forståelsen en utvikler innenfor rammen av et prosjekt, og om det kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 182). Utvalget på fem lærere gir ikke resultater som kan overføres til en allmenn forståelse, men gir likevel et bilde av hvordan lærere tolker det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og hvordan de arbeider med dette i kroppsøvingsfaget.

## 4 Resultater

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale funn fra analyseprosessen. Hensikten med denne studien er å besvare problemstillingen: «Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i kroppsøvfingsfaget?»

Funnene blir presentert gjennom tre hovedtemaer: «Lærernes oppfatning av tematikken», «Arbeidet» og «Utfordringer knyttet til planlegging og undervisning».

Under hvert tema, har jeg notert noen tilhørende koder. Disse kodene vil bli sett i lys av informantenes utsagn, og er knyttet til deres refleksjoner om temaene. Funnene vises som beskrivelser og direkte sitater fra transkripsjonene, og vil bli diskutert i lys av relevant teori i diskusjonskapitlet.

For å sikre informantenes anonymitet, referer jeg til de fiktive navnene som ble introdusert i metodekapitlet: Siri, Terje, Marthe, Trine og Knut. Informantenes sitater er markert i kursiv for å skille mellom det og annen tekst.

### 4.1 Hovedtemaer

I følgende del vil jeg presentere funn fra de tre overordnede temaene. Sitatene som presenteres er blitt valgt på bakgrunn av at sitatene får med helheten av det informantene har sagt. Noen sitater får fram individuelle forskjeller. Disse sitatene bryter med hva de andre informantene har gitt uttrykk for. Jeg vil starte med å introdusere betydningen av hvert tema for deretter å vise til informantenes refleksjoner, utsagn og direkte sitater og se de opp imot hverandre.

### 4.2 Lærernes oppfatning av tematikken

Dette tema tar for seg hvordan de utvalgte informantene tenker om og forstår innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Tenker er sentralt i problemstillingen, og informantene ble tidlig i intervjusamtalen spurt om hva de tenker på når de hører ordet

folkehelse og livsmestring. Bakgrunnen for at informantene ble spurt om hva de tenker, ligger i at deres oppfatninger kan påvirke hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

Etter å ha lest igjennom transkriberingen av intervjuene og gjort et grundig analysearbeid, er det tydelig at disse informantene har mange av de samme oppfatningene av folkehelse og livsmestring. Basert på hva informantene svarte, og det de snakket om generelt, er syv koder koblet til lærernes oppfatning av tematikken:

Fysisk helse, psykisk helse, folkehelse/helseperspektiv, treningsaspektet, folkehelseopplysning, kompetansemålene og overføringsverdi til andre aspekter i livet.

#### 4.2.1 Informantenes oppfatning av folkehelse og livsmestring

I dette avsnittet vil jeg presentere hva informantene har fortalt at de tenker på når de hører ordet folkehelse og livsmestring.

Intervjuer: «Hva tenker du på når du hører ordet folkehelse og livsmestring?»

Siri forklarer:

*«Jeg tenker at det er et veldig viktig tema. Jeg tror det får et økt fokus ved at det står som et overordnet tema. Jeg tror også at man gjør mye fra før av»*

Siri forklarer at hun mener det er et viktig tema, og at det vil få et økt fokus nå som det står som et overordnet tema i læreplanen, samtidig gir Siri uttrykk for at hun tror lærere gjør mye fra før av. Videre forklarer Siri:

*«Når jeg hører de to ordene, så føler jeg at det er så mye at det kan være vanskelig å svare kort (...) Tema favner mye. Alt fra hvordan vi behandler andre mennesker, til hvordan vi håndterer utfordringer, hvordan vi møter nye problemer, til å jobbe med å lære seg hvilke følelser er det vi har, og hvordan vi håndterer de forskjellige følelsene (...) Også er det treningsaspektet. Å ha god nok utholdenhet og styrke til å kunne mestre hverdagslige oppgaver. Lære seg viktigheten av kosthold, søvn og trening og forstå sammenhengen og hvordan det kan påvirke andre ting i livet, f. eks skolearbeidet. Hvis du ikke har sovet nok, klarer du heller ikke gjøre det så bra på en prøve for eksempel»*

Det er tydelig at Siri mener at det tverrfaglige temaet rommer mye. Siri forklarer at det kan være vanskelig å svare kort på hva hun forbinder med folkehelse og livsmestring, men legger til at det handler om alt fra hvordan vi behandler andre mennesker, til hvordan vi håndterer ulike utfordringer og hvordan hvert enkelt individ håndterer de forskjellige følelsene som han eller hun står ovenfor. Siri forteller også at det handler om treningsaspektet. Dette ser hun i sammenheng med å mestre hverdagslige oppgaver. Siri gir uttrykk for at det er viktig å lære om og forstå sammenhengen mellom kosthold, søvn og trening. Siri forklarer at det kan påvirke andre ting i livet. Lite søvn kan for eksempel gå utover skolen og bidra til at elevene presterer dårligere.

På samme spørsmål forklarer Terje at:

*«Jeg tenker på det å lære elevene å få til livene sine, både i et helseperspektiv, men også opp mot psykisk helse. Mestre hverdagens og livets utfordringer»*

Terje mener at det tverrfaglige temaet handler om å bidra til at elevene lærer å mestre egne liv. Dette ser han i sammenheng med psykisk helse og helseperspektiv. I analysen kommer det frem at Terje mener at helseperspektiv handler om det som påvirker den fysiske og sosiale helsen.

Trine forklarer at:

*«Folkehelse, da tenker jeg at elevene skal vokse opp å bli trygge voksne og trygg på sin egen kropp, det å ha en god psyke, vite hva man kan gjøre for å holde seg frisk da, og livsmestring blir jo litt det samme. Endre livet sitt liksom, kunne ta gode valg, gjøre det beste for seg»*

Trine ser begrepene i sammenheng med det å vokse opp. Trine mener at det tverrfaglige temaet handler om at elevene skal lære å bli trygg på seg selv, ta gode valg og ha en god psykisk helse.

Marthe forklarer:

*«I og med at de to begrepene står sammen, tenker jeg at det handler om hvordan man mestrer livet sitt ved å ta vare på sin fysiske og psykiske helse»*

Marthe gir uttrykk for at det tverrfaglige temaet handler om hvordan hver enkelt tar vare på sin fysiske og psykiske helse. Marthe mener det vil ha betydning for mestring av eget liv.



Basert på sitatene over kan det se ut til at de fire informantene legger vekt på noe av det samme når de forteller om deres tanker knyttet til folkehelse og livsmestring. Informantene mener at psykisk helse og det å mestre eget liv er sentralt i det tverrfaglige temaet.

Knut skiller seg litt fra de andre informantene ved at han vektlegger fysisk helse i større grad enn psykisk helse. For Knut har fysisk aktivitet en sentral plass i det tverrfaglige temaet. Knut forklarer at:

*«Elevene har stor nytte av å få inn treningsaspektet, få vite og lære om at stillesitting i befolkningen er økende, og at livsstilssykdommer er økende. Det er klare retningslinjer i samfunnet som forteller at vi må være i fysisk aktivitet, og kroppsøvingslærere må tørre å opplyse om dette og sette krav til elevene»*

Sitatet over viser at Knut ser på det som sin plikt å opplyse elevene om hvordan det står til med folkehelsen. Dette kan kobles rett til koden jeg har valgt å kalle «folkehelseopplysning». Knut forklarer at stillesitting og livsstilssykdommer er et økende problem i dagens samfunn. Han mener at kroppsøvingslærere skal bidra til at elevene følger helsedirektoratets anbefalinger for fysisk aktivitet. Videre forklarer Knut:

*«Skal man få noe utbytte av det om 20 år så må man faktisk legge ned det arbeidet nå. For ungdomsskoleelever er det å bruke seg selv som eksempel. Jeg tror ikke det er noen elever som går her nå som ønsker å være såpass lite bevegelig som det jeg sjøl er. Jeg har hatt alt for lite fokus på bevegelsestrening. Det betaler man for senere»*

Knut forklarer at det er viktig for elevene å trene og være i bevegelse. Dette legger grunnlag for voksenlivet. Sitatet kan ses i sammenheng med at han tidligere har gitt uttrykk for at stillesitting og livsstilssykdommer er et økende problem i dagens samfunn. Knut gir uttrykk for at han har hatt alt for lite fokus på bevegelsestrening som ung. Dette har bidratt til at han er lite bevegelig. I undervisning bruker Knut seg selv som et eksempel. Årsaken til at han velger å bruke seg selv som et eksempel, ligger i at han ikke tror det er noen elever som ønsker å være så lite bevegelig som det han selv er, når de blir voksne.

#### 4.2.2 I kroppsøving

I dette avsnittet vil jeg presentere hva informantene mener at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring betyr i kroppsøvingsfaget.

Intervjuer: «Hva betyr folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget?»

Trine forklarer at:

*«Kompetansemålene er annerledes. Det er mye mer fokus på at du ikke trenger å være kjempegod, men at du skal bli mer bevisst på veien til å bli bedre. Det at vi ikke trenger å være best. Backe hverandre, stort fokus på samarbeid og det har gått fra individ, hvem er best til at nå skal vi være sammen som en gruppe. Det tenker jeg er veldig positivt og rett inn på folkehelse og livsmestring»*

I analysen kommer det fram at Trine mener det har skjedd et skifte i kroppsøvningsfaget. Trine påpeker at kompetansemålene er annerledes. Hun forklarer at det ikke er lenger like stort fokus på å være god i praktiske aktiviteter, men at det handler om å gjøre sitt beste og støtte hverandre. Trine uttrykker at faget har gått fra å handle om enkeltindividet til å handle om elevene som en gruppe.

Denne forståelsen av det tverrfaglige temaet i kroppsøving gjenspeiler flere av informantenes tanker. Terje forklarer:

*«Det betyr samarbeid. Å kunne være til støtte og hjelp for hverandre. Det betyr å akseptere andre og bli akseptert»*

I sitatet forklarer Terje at i kroppsøving er det viktig å samarbeide og være til hjelp og støtte for hverandre. Videre gir han uttrykk for:

*«Det handler om et tankesett vi lærerne skal ha (...) Hvis vi klarer å være bevisst på, klare å få tankegangen inn i praksisen vår og ikke bare tenke på det praktiske, men at vi tenker på hvordan samspillet er, hvordan det påvirker den psykiske helsen hvis vi gjør det sånn, f. eks knyttet til gruppesammensetninger»*

Terje gir uttrykk for at det handler om en måte å tenke på. Terje mener at det er viktig å tenke på mer enn bare det rent praktiske. Hvordan samspillet mellom elevene er, kan for eksempel påvirke elevenes psykiske helse. For Terje er elevenes psykiske helse en viktig del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

For Siri handler det om å lære elevene å utfordre seg selv. Siri forklarer:

*«Det å lære å utfordre seg selv. Lære at hvis du øver på noe, så kan du mestre noe, du kan bli bedre. Få de gode opplevelsene. Det gir grunnlag for å ville jobbe for noe igjen, det får en overføringsverdi til det å lære å mestre noe»*

Sitatet viser at Siri mener at folkehelse og livsmestring i kroppsøving handler om mer enn bare å gjennomføre praktiske aktiviteter. Siri mener at dersom elevene lærer å øve, vil de oppleve mestring og dette vil kunne lære elevene verdien av å fortsette å prøve. Siri ser det i sammenheng med andre aspekter i livet. Dette gjenspeiler det Marthe forklarer:

*«De klarer ikke nødvendigvis alltid å mestre det hundre prosent, men at de prøver, det er det jeg synes det handler om. At man tør å prøve. Det sier jeg til elevene i kroppsøvingsfaget (...). Det er en ting at man skal mestre livet, og mestre det ene og det andre, men det går ikke uten at man prøver»*

Marthe formidler at i kroppsøving handler det om å tørre å prøve. Marthe mener det har overføringsverdi til andre aspekter i livet. På samme spørsmål forklarer Knut at det handler om å:

*« prøve å skape den interessen og grunnpassformen til å være aktiv, altså å skape trygghet til bevegelsesglede og aktivitetsglede. Se nytten av det. Det er hvert fall sånn jeg tenker innad i kroppsøvingsfaget først. Kunne komme innom nok, brei nok varians i aktiviteter, kunne la dem få mulighet til å prøve forskjellig ting da»*

I sitatet forklarer Knut at det handler om å legge til rette for aktivitet. I kroppsøving bør elevene få mulighet til å prøve ulike aktiviteter. Knut er opptatt av at elevenes fysiske form skal bli bedre. Dette kan ses i lys av det Knut fortalte om at stillesitting og livsstilssykdommer er et økende problem i dagens samfunn. Samtidig som Knut har gitt uttrykk for at lærere må sette krav til at elever skal være i fysisk aktivitet for å unngå sykdom, gir Knut uttrykk for at det ikke bare handler om fysisk helse og det å unngå sykdom når han forklarer at:

*«elevene skal gjennom tre år på ungdomsskole få verktøy slik at de kan ha en aktiv hverdag som gjør at de får høyest mulig livskvalitet videre i livet»*

I sitatet forklarer Knut at elevene etter tre år på ungdomsskole skal ha opparbeidet seg noen verktøy slik at de kan ta gode valg og ha en aktiv hverdag. Dette skal bidra til at elevene får best mulig livskvalitet. Dette kan ses i lys av psykisk helse, da det å ha en god livskvalitet handler om mer enn bare det fysiske.

### 4.2.3 Hensikten med folkehelse og livsmestring

I dette avsnittet vil jeg presentere det informantene har gitt uttrykk for er hensikten med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

På spørsmål om hva som er hensikten med folkehelse og livsmestring og hvorfor det har kommet inn som tema i den nye læreplanen, svarer Terje at:

*«Det er vel en dreining i forhold til hva man ser samfunnet trenger. Det er det som ligger bak. Vi trenger et samfunn der folk tar vare på helsa si, ikke bare nå, men i et livslangt perspektiv»*

Terje legger til at:

*«Vi møter andre hindringer i livet som ikke handler om det fysiske. Samfunnet trenger at elevene lærer om tematikkene i folkehelse og livsmestring»*

Sitatene viser at Terje mener at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan fordi samfunnet trenger en befolkning som kan ta vare på sin egen helse. I kroppsøving skal tema bidra til at elevene kan ta i bruk det de har lært når de møter utfordringer i hverdagen. Terje mener det er viktig at elevene skal lære at fysisk aktivitet er sunt for den psykiske og sosiale helsen, og målet er at elevene selv skal se denne koblingen.

Dette gjenspeiler det Marthe sa. Marthe forklarer:

*«Jeg tenker at det handler mye om det mentale. Hvis man ikke vet helt hvordan man skal mestre livet, vil det være vanskelig å sitte fem timer på skolen å ta til seg faglig innhold og informasjon. Det kan være vanskelig å ta til seg tørt teoristoff (...) dersom man har andre ting å tenke på (...) Fysisk aktivitet vil være viktig fordi vi ser en stillesittende befolkning. Dette henger mye sammen med det mentale som slår ut på hvordan en mestrer livet»*

I sitatet forklarer Marthe at for noen elever kan det være vanskelig å følge med eller komme på skolen dersom de opplever at livet er vanskelig. Marthe mener at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan for å hjelpe elevene i å mestre livet. Dette ser hun i sammenheng med fysisk helse. Marthe mener at fysisk aktivitet og bevegelse kan påvirke den psykiske helsen. Samtidig som Marthe forklarer hvorfor det tverrfaglige temaet har kommet inn i skolen, kommer det fram i analysen at hun har undervist i

livsmestring i cirka ti år. Marthe forklarer at hun har latt seg inspirere av klassens time, og innimellom prater Marthe med elevene om ting som opptar dem. Marthe gir uttrykk for at det er fint at det tverrfaglige temaet har kommet inn i skolen. På den måten får både elever, foresatte og ansatte i skolen et nærmere forhold til det tverrfaglige temaet.

Trine mener det er for mye fokus på fag. Hun forklarer at:

*«Det er viktig å snakke om hvordan man kan ta vare på seg selv»*

Trine mener det er viktig å snakke med elevene om hvordan de kan ta vare på seg selv. Dette gjelder uavhengig av ny læreplan eller ei. Trine forklarer at elevene begynner på skolen som barn og fullfører som unge voksne. Å hjelpe elevene på veien er noe lærere arbeider med konstant, uavhengig av den nye læreplanen. Trine mener dette kan knyttes til innholdet i folkehelse og livsmestring.

Basert på sitatene over er det tydelig at informantene mener at det tverrfaglige temaet har kommet inn i skolen for å hjelpe elevene i å mestre hverdagen. Samtidig trekkes det fram at samfunnet trenger en befolkning som tar bedre vare på sin egen helse. Knut er spesielt opptatt av at elevene skal ta vare på helsen sin. Han forklarer at:

*«I dagens samfunn er det ikke nok bruk av kroppen til hverdagslige gjøremål. Ungdom utøver ikke noe fysisk arbeid (...) Det er viktig å få inn fysisk aktivitet i skolen slik at elevene mestrer de oppgavene de vil møte senere i livet»*

Knut mener at slik samfunnet er, bidrar ikke til at ungdom er nok i bevegelse. Knut mener at fysisk aktivitet i skolen vil være viktig.

#### 4.2.4 Oppsummering

Samlet sett viser analysene av datamaterialet at informantene forstår folkehelse og livsmestring som å handle om både fysisk og psykisk helse og at det de gjør i kroppsøving har overføringsverdi til andre aspekter i livet. Flere av informantene snakket mer om samarbeid og psykisk helse da de fikk spørsmål om hva folkehelse og livsmestring betyr i kroppsøvingfaget. Fysisk aktivitet og trening blir nevnt som en naturlig del av faget i samtalene. Dette ser vi blant annet gjennom flere uttalelser, deriblant Trine som påpeker at det har skjedd et skifte i kroppsøvingfaget som gjør at det ikke er like mye fokus på at elevene

skal være gode. Trine referer til fysisk aktivitet når hun snakker om dette. Videre gir Trine uttrykk for at fokuset ligger på at elevene skal jobbe for å bli bedre gjennom samarbeid og aktivitet. Denne forståelsen er det også andre informanter som har.

Flere av informantene gir uttrykk for at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan for å skape mer bevissthet rundt det å ta vare på seg selv samtidig som det er et behov for at befolkningen skal ta bedre vare på sin egen helse. Dette kan ses i sammenheng med folkehelse.

### 4.3 2. Arbeidet

Dette tema tar for seg hvordan de utvalgte informantene forteller at de praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Etter å ha transkribert og analysert alle intervjuene ble det tydelig at informantene praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøving relativt likt. Dette kan ha en sammenheng med informantenes oppfatning av tema. Basert på det de har sagt under intervjuene, er det ni koder som kan kobles til det arbeidet som informantene forteller at de gjør:

Personlige tilbakemeldinger, korte instruksjoner, påminnelser, aktivitet, samarbeidsoppgaver, dialog før og etter aktivitet, refleksjon i grupper, lagspill og skriveoppgaver.

Samtlige informanter gav uttrykk for at de arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring gjennom praktisk undervisningsarbeid. Marthe forklarer:

*«Jeg kan for eksempel gi elevene en ball også skal de løse et spill på fire forskjellige måter. Når syns de at de fikk det best til? Var det bare om å gjøre å få flest mål? Var det da det var kulest å spille?»*

Sitatet viser at fysisk aktivitet har en sentral plass i faget for Marthe, og at elevene arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring både gjennom praktisk undervisning, samarbeidsoppgaver og refleksjon. Marthe forteller at det handler om å få elevene til å reflektere. Dette gjenspeiler det Trine forklarer

*«Vi prater litt i forkant av en aktivitet, gjennomfører aktiviteten også ser vi på hva som skjedde. Nå har vi stort fokus på samarbeid og det å være en god lagspiller. (...) Vi prater sammen om hvordan vi backer hverandre»*

Trine forklarer at de prater i forkant og etterkant av en aktivitet. Akkurat nå har de hatt fokus på samarbeid og på å være en god lagspiller. Samtalen handler derfor om hvordan elevene kan støtte hverandre.

Trine forklarer at den nye læreplanen legger mer til rette for at elevene skal kunne prate om ulike tematikker i kroppsøving. Trine påpeker at hun prøver å knytte innholdet i folkehelse og livsmestring opp mot den praktiske aktiviteten elevene gjør i undervisning.

Siri forteller at:

*«I kroppsøving blir det korte instruksjoner»*

Siri forteller at det fungerer med korte instruksjoner i kroppsøving der hun minner elevene på hva de jobber med, og stiller spørsmål knyttet til hvordan samarbeidet fungerte og hvordan elevene kan gjøre hverandre gode.

Hun legger til at:

*«Jeg vil at de skal være i aktivitet fordi de kan lære veldig mye i det å faktisk gjøre det, ikke bare snakke om det»*

Siri ønsker at elevene skal være i fysisk aktivitet. Bakgrunnen for at hun ønsker dette, ligger i at hun mener elevene kan lære mye av å kjenne det på kroppen, etterfulgt av for eksempel en refleksjon eller samarbeidsoppgave.

Knut fortalte at:

*«vi bruker kanskje litt tid i oppstart av timen til å prate om tema, når det måtte passe seg»*

Både Knut og Terje gir uttrykk for at de har lite teoretisk undervisning, hvert fall rene teoritimer. Det hender at elevene har hatt noen konkrete skriveoppgaver om hva som kjennetegner eget selvbilde, og hva som kan bidra til negativt selvbilde. Knut forteller at han har tidligere hatt et tverrfaglig samarbeid der fagene matte, naturfag og kroppsøving var involvert. Oppgaven knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og handlet om å identifisere livsstilssykdommer og tilby kosthold- og treningsopplegg.

*«Det gikk ut på å identifisere livsstilssykdommer, tilby kosthold og treningsopplegg til en gitt case. Det var en ålreit greie. Da gikk det ikke så mye på egenbiten av det, men på å identifisere problemet hos andre og tilby å hjelpe de ved å avdekke problemet og tilby rett hjelp»*

Knut forteller at elevene fikk i oppgave å jobbe med en case der de skulle identifisere ulike livsstilssykdommer hos andre. Oppgaven gikk ut på å identifisere hvilken type livsstilssykdommer vedkommende i casen hadde, for deretter å skreddersy et kosthold- og treningsprogram som passer til denne sykdommen. Videre forteller Knut at i kroppsøving går det meste av arbeidet knyttet til folkehelse og livsmestring ut på å gi konkrete tilbakemeldinger til elever på situasjoner, og prate med elevene om hva de selv kan gjøre. Dette gjenspeiler det Siri forklarte:

*«Det er mye mer personlige tilbakemeldinger. Jeg opplever kanskje at noen snakker seg selv ned, og da er det i mange tilfeller best å snakke en til en, og gi tilbakemeldinger om hvordan de kan jobbe med ting. Det føler jeg er veldig individuelt. Noen kan jeg pushe litt, noen kan jeg snakke om følelser med»*

Siri gir uttrykk for at det noen ganger er best å snakke med elevene individuelt da ikke alle har behov for å høre det samme. Siri opplever at en del elever snakker seg selv ned, og tilbakemeldinger kan for eksempel være knyttet til det.

Marthe forklarer:

*«Jeg prøver å forebygge litt ved å snakke og ha opplegg rundt det med selvtillit og selvbilde (...) En konkret øvelse handler om at de skal si noe fint til hverandre»*

Sitatet til Marthe gjenspeiler viktigheten av det Siri forklarte. Marthe forklarer at hun legger til rette for å arbeide med selvtillit og selvbilde. Elevene jobber med dette gjennom konkrete øvelser. Den ene øvelsen går ut på å lære elevene å gi hverandre positive tilbakemeldinger. Elevene blir oppfordret til å hjelpe hverandre i å bli bedre. Dette kan bidra til at elevene får bedre selvtillit, spesielt i aktiviteter de har lite tro på at de mestrer.

Terje forklarer at han bruker begrepene litt mer bevisst i undervisning:

*«Når vi for eksempel har utholdenhet prøver jeg å lære de verdien av å pushe seg selv, å stå i ting som er, nå må en ta seg sammen og jobbe hardt for å få fremgang også kan vi snakke litt om (...) at vi møter andre hindringer i livet som ikke handler om det fysiske»*



Sitatet viser at Terje mener at aktivitetene som elevene gjennomfører i kroppsøving har overføringsverdi til andre aspekter i livet. Terje gav uttrykk for at han aktivt snakker om hvordan fysisk trening er bra for den psykiske helsen og mestringsbiten. Dette kan ses i sammenheng med å mestre eget liv og ha et godt selvbilde. Siri mener det kan være fint å jobbe med det tverrfaglige temaet parallelt med andre fag hvis det er naturlig. Siri forklarer at de har hatt prosjekter på skolen der de jobber for eksempel med et tema i flere fag. Siri referer spesielt til et prosjekt der det var satt av tre klokketimer til et spesifikt tema og målet var å jobbe videre med dette i de andre fagene på skolen:

*«Tankevirus er et konsept der elevene blir fortalt gjennom en rekke videoer hva tankevirus er, og hvordan elevene kan kvitte seg med disse. Det er virus som er vanlig tanker som folk har, f. eks tankerleserviruset. Jeg tror at jeg leser tankene dine om at du tenker et eller annet om meg»*

Prosjekt tankevirus fokuserer på at elevene skal lære å kvitte seg med negative tanker og bekymringer. Siri forklarer at prosjektet har som mål å gjøre elevene oppmerksomme på hvilke tanker de har, og at formålet er å øve på å stoppe disse. Siri forklarer

*«Når vi har kjørt det prosjektet over tre klokketimer, prøver vi å putte det inn i undervisningen og minne elevene på disse virusene. Hvis du skal f. eks gjøre noe du synes er ubehagelig i kroppsøving, så kan man tenke at det høres ut som viruset som er knyttet til bekymringer. Da kan man koble på vitaminene som de har lært om, så blir det noe mer konkret for de enn bare å snakke»*

Siri forklarer at prosjektet gir elevene konkrete verktøy for å stoppe disse virusene. Målet er at elevene skal kunne anvende det de har lært i kroppsøving og andre fag.

Terje forteller derimot at

*«Jeg har ikke noe eget prosjekt eller egne timer om tema. Det er mer at det gjennomsyrrer undervisningen, og fletter det inn der det er naturlig»*

For Terje handler det om å være bevisst i språket, og på den måten forstår elevene at de arbeider med tematikkene i folkehelse og livsmestring. Terje har ikke egne timer eller prosjekter i undervisning, men arbeider med tematikkene når det er naturlig. Dette gjenspeiler noe av det Trine forklarte. Hun forklarer at arbeidet med det tverrfaglige temaet kommer fram i samtalen hun har med elevene i forkant eller etterkant av en aktivitet. I disse samtalen prøver Trine å lære elevene om at de er forskjellige og får til ulike ting, og at det er bra. Trine

forteller elevene at det er viktig å gi hverandre gode tilbakemeldinger, da det kan være med å påvirke hvordan elevene opplever faget. Dette mener Trine er noe av det viktigste elevene kan lære, og mener det går rett inn på folkehelse og livsmestring.

#### 4.3.1 Oppsummering

Selv om hovedinntrykket fra analysene er at alle informanter praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget, og at de gjør det relativt likt, kan innholdet i det de formidler gjennom ord og uttrykk og det praktiske arbeidet de gjennomfører i undervisning variere. Det finnes noen eksempler fra intervjuene som indikerer at det er variasjoner i forbindelse med hvordan de arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring. Noen gir uttrykk for at de arbeider med tematikken i folkehelse og livsmestring når det måtte passe seg, mens andre gir uttrykk for at de jobber med det kontinuerlig. For eksempel sier Terje at han ikke har noe eget prosjekt eller egne timer om tema, men at det er noe som gjennomsyrrer undervisningen. Siri forteller derimot at de har hatt prosjekter på skolen som er knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som de også har arbeidet med i kroppsøvningsundervisning.

Dette viser at informantenes måter å arbeide med folkehelse og livsmestring i kroppsøving kan variere, både innholdet i det formidler gjennom ord og uttrykk, men også den praktiske aktiviteten informantene har i undervisning.

#### 4.4 3. utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring

Dette tema handler om hvilke utfordringer informantene gir uttrykk for at de opplever i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning. Spørsmålene i intervjuguiden retter seg mot om informantene har opplevd noen utfordringer knyttet til å jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøving, og om de har noen konkrete eksempler som viser til dette. I analysene ble det tydelig at flere informanter opplever tid som en utfordring. Noen gir uttrykk for at det kan være vanskelig å balansere teori og aktivitet. Basert på samtalen med informantene, kan disse fire kodene kobles til utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning:

Teoritunge temaer, ikke nok tid, hva skal vurderes og elevene er ikke kjempegira på å prate i kroppsøving.

Terje og Marthe skiller seg ut som de to eneste informantene som gir uttrykk for at de ikke opplever det som utfordrende å jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Marthe forklarer at:

*«det faller naturlig for meg»*

Bakgrunnen for at Marthe mener at det faller naturlig å arbeide med folkehelse og livsmestring i kroppsøving, ligger i den rollen Marthe har på skolen. Terje og Marthe har begge andre roller på skolen utenom undervisning. Jeg har valgt å ikke dele for mye om det, da det er viktig å ivareta informantenes anonymitet. Marthe forteller at hun interesserer seg mer for folkehelse og livsmestring enn de andre tverrfaglige temaene, og tror dette kan være en medvirkende faktor til at hun ikke opplever det utfordrende å jobbe med det tverrfaglige temaet i kroppsøving. Terje forklarer at det faller naturlig å snakke om de ulike tematikkene i folkehelse og livsmestring:

*«Det faller seg litt lett for meg å snakke om ting som handler om det. Jeg ser perspektivet litt tydeligere enn en annen kroppsøvingslærer kanskje»*

Selv mener Terje at han ser perspektivet tydeligere enn andre kroppsøvingslærere. Terje mener at det skyldes den andre rollen han har på skolen. Terje legger til at:

*«For meg har det vært en dreining der jeg bevisst bruker språket aktivt for at de skal forstå det. Sånn at det ikke bare er noe jeg forstår, men at det er overføring av språk og bevissthet i mine timer»*

Terje uttrykker at det handler om en bevisstgjøring av språket. I praksis betyr det at han bruker begreper og setninger som kan knyttes til folkehelse og livsmestring når han underviser i kroppsøving.

De andre informantene uttrykker at tid er en utfordring. Flere uttrykker at de ikke har fått nok tid til å jobbe med eller sette seg inn i innholdet i det tverrfaglige temaet, og at pandemiens restriksjoner og nedstengninger har bidratt til at de ikke har fått jobbet nok med fagfornyelsen generelt. Møtetiden på jobb har blitt brukt til å prate om hvordan de skal håndtere undervisning under restriksjoner. Flere gir også uttrykk for at det ikke er nok tid nå som

skolehverdagen har blitt litt mer normal. Knut forteller at han ikke er fornøyd med tiden de har brukt.

*«Det har vært litt kaotisk. Jeg føler at vi ikke har fått jobbet nok med det. Vi begynte også har det vært en veldig rotete periode. Snart to år med rot» ...*

Knut uttrykker at det har vært kaotisk. Han legger til:

*«Jeg synes vi skulle ha ryddet tid til det»*

Knut gir uttrykk for at det tverrfaglige temaet er viktig, men at det ikke blir satt av nok tid til å jobbe med det generelt. Knut påpeker at problemet ligger på systemnivå. Lærerne blir fortalt at de skal gjøre noe, men i praksis blir det ikke skapt rom for å utøve det. Trine forteller at pandemien har gjort at det har vært vanskelig å sette seg inn i fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene. Dette gjenspeiler noe av det Knut formidlet da han sa det har vært en rotete periode på snart to år. Trine forklarer:

*«Ja, det var jo corona. (...) Vi ser nå at det er et problem. Vi har ikke fått jobbet nok med, eller snakket sammen om det. Vi har måtte sitte selv, og finne ut av det»*

Trine opplever at pandemien har bidratt til at kollegiet ikke har fått forberedt seg godt nok. I praksis vil det si at det blir opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å jobbe med tematikkene i folkehelse og livsmestring. Trine skulle ønske at de satt det litt mer i system.

Siri gir uttrykk for at de skulle ha jobbet med det:

*«Vi skulle ha jobbet med det de par årene som har gått, men når det ble hjemmeskole og veldig annet fokus og ingen fysiske møter i en periode (...) får man på en måte gjort litt mindre, og man får snakket mindre om sånne småting»*

Siri forteller at det har vært utfordrende å arbeide med det tverrfaglige temaet ettersom det ble hjemmeskole og ingen fysiske møter. Det ble mindre tid til å snakke om fagfornyelsen. Trine påpeker at:

*«Vi må ha tid til å sette oss ned å snakke om dette»*

For Siri kan noen av temaene være utfordrende å jobbe med. Dette gjenspeiler noe av det Knut sa. Knut gir uttrykk for at temaer som er knyttet til kropp, er han usikker på hvordan han skal formidle. Knut forklarer

*«Det er det med kropp da, om vi kommer inn eller om det blir sånn overflate at man ikke tør å åpne seg kanskje»*

Knut legger til at seksualitet er et viktig tema som det passer å arbeide med i kroppsøving. Han mener tema er spesielt viktig for ungdomsskoleelever, men at han er usikker på hvordan det bør arbeides med i undervisning.

For Siri er det utfordrende at noen temaer kan virke teoritunge for elevene. Siri gir uttrykk for at temaer som handler om framstillinger av kropp i sosiale medier kan være vanskelig å gjøre gjennom aktivitet. Siri uttrykker at hun synes det er vanskelig å vite hvilket innhold som skal vektlegges og i hvor stor grad, samt hvordan hun skal vurdere elevenes refleksjonsevner eller om de har en trygg identitet.

*«Hvor mye skal det vektlegges, hvordan skal jeg få vurdert deres refleksjonsevner eller om de har en trygg identitet?»*

Siri forteller også at det kan være utfordrende hvis det blir for mye teori, det kan bidra til at noen elever opplever mindre mestring i faget. Dette ser hun i sammenheng med at noen elever opplever skolen allerede som utfordrende og teoritung. Siri fremhever at ved å ha for mye teori, vil det gå utover mulighetene til å være i fysisk aktivitet. Hun legger til

*«Det handler om å arbeide med det tverrfaglige temaet på en måte som passer med hvordan faget er bygget opp»*

Siri forklarer at det er viktig å arbeide med folkehelse og livsmestring i kroppsøving på en slik måte som stemmer overens med hvordan det er tenkt at kroppsøvingsfaget skal være.

Trine forteller at

*«i kroppsøving er det nesten litt vanskelig å prate fordi man ønsker å være i aktivitet»*

Trine gir uttrykk for at hun ikke kan bruke all tid på å prate da det er så få kroppsøvingstimer i løpet av en uke. Trine forteller at det blir mest fokus på aktiviteten. Trine fremhever at å prate i kroppsøving opplever hun som utfordrende da elevene ikke er så interessert i det.

Trine forklarer at noen temaer kan være litt vanskelig, kanskje til og med sårt å prate om. Hun legger til at den største utfordringen i kroppsøving generelt er at noen elever bidrar til at det kan være vanskelig for andre å tørre å utfolde seg. Dette gjelder spesielt de elevene som hevder seg i fysiske aktiviteter. Trine uttrykker at disse elevene har vanskeligheter med å

forstå at kroppsøving er et fag for alle, og at alle skal være med uavhengig av hvor god eller mindre god elevene måtte mene at andre er.

Sitatene over viser at både Siri og Trine mener at fysisk aktivitet har en sentral plass i faget. Siri og Trine vektlegger den teoretiske delen noe mindre, og gir uttrykk for at de synes det kan være utfordrende å skulle jobbe med noen av temaene i folkehelse og livsmestring. Noen temaer oppleves som teoritunge. Siri og Trine ønsker ikke å la den teoretiske undervisningen gå utover mulighetene elevene har til å være i aktivitet.

Trine gir uttrykk for at vurdering i kroppsøving er vanskelig og lurer på

*«Hva er egentlig vurderingskriteriene?»*

Trines tanker og refleksjoner kan knyttes til noen av spørsmålene Siri har undret seg over, for eksempel:

*«hvor mye skal jeg vektlegge, hvordan skal jeg få vurdert deres refleksjonsevner eller om de har trygg identitet og de nye tingene som kom inn i faget. Det er ikke sikkert alt skal vurderes heller. Hvordan skal man få satt av tid til det, og hvordan skal det gjøres på en god måte som passer med hvordan faget er bygget opp»*

Siri opplever at det kan være utfordrende å vite hvor mye de ulike tematikkene i folkehelse og livsmestring skal vektlegges i kroppsøving og hvordan dette eventuelt skal vurderes eller om det skal vurderes i det hele tatt. Siri gir uttrykk for at det kan være utfordrende å få satt av tid til det, i tillegg reflekterer hun over at det må gjøres i overensstemmelse med hvordan faget er bygget opp.

Både Siri og Trine virker å være usikker på hvordan elevene skal vurderes nå som det tverrfaglige temaet har kommet inn i ny læreplan.

#### 4.4.1 Oppsummering

Analysene fra datamaterialet viser at det er litt varierende hva informantene opplever som utfordrende. Marthe og Terje skiller seg ut som de to eneste informantene som gir uttrykk for at de ikke opplever noen utfordringer knyttet til å jobbe med folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget. De andre informantene opplever tid som en utfordring, både i den forstand at det er liten tid i undervisning til å jobbe med de ulike tematikkene i folkehelse og

livsmestring, men også at de har hatt lite tid til å jobbe med fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene i forkant. Flere av informantene gir uttrykk for at pandemien har bidratt til at det har vært vanskelig å sette seg inn i fagfornyelsen. Noen informanter synes det kan være vanskelig å balansere hvor mye av undervisningen som skal være teori og hvor mye av undervisningen som skal være aktivitet, og hvordan dette skal vurderes.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte de sentrale funnene i lys av studiens teorigrunnlag. Bakgrunnen for forskningsprosjektet ligger i å få kunnskap om hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvfingsfaget.

Hovedfunnene ble presentert i resultatkapitlet gjennom tre temaer: «Lærernes oppfatning av tematikken», «Arbeidet» og «Utfordringer knyttet til planlegging og undervisning». Innholdet i disse temaene beskriver helheten av det informantene uttrykte om hvordan de tenker og arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. I diskusjonskapitlet har jeg valgt å ta for meg temaene hver for seg og diskutere de i lys av teorien. På den måten blir fremstillingen ryddig for leseren.

### 5.1 Lærernes oppfatning av tematikken

Jeg ønsket å belyse hvilke tanker informantene har om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Bakgrunnen ligger i at hvilke tanker informantene har om folkehelse og livsmestring og hva de legger i begrepet vil etter alt å dømme ha betydning for hvordan de arbeider med tematikken i kroppsøving.

Gjennom analysene ble det tydelig at informantene som er representert i forskningsprosjektet, forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som å handle om både fysisk og psykisk helse. På den ene siden kan en si at informantenes forståelse av det tverrfaglige temaet er knyttet til beskrivelsen i den nye læreplanen, der folkehelse og livsmestring blir beskrevet som et tema som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Når informantene forteller at folkehelse og livsmestring skal bidra til at elevene lærer å mestre egne liv, samsvarer dette med beskrivelsen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og støtter tanken om at informantenes forståelse er knyttet til innholdet i læreplanverket. Dette kan bidra til å forklare hvorfor informantenes beskrivelse av folkehelse og livsmestring har likheter med beskrivelsen i læreplanen.

På den andre siden er ikke psykisk helse et nytt begrep. Skolen har i mange år vært ansett for å være en viktig arena for helsefremmende og forebyggende tiltak relatert til psykisk helse (Klomsten, 2017, s. 261). Denne forståelsen gjenspeiler flere av informantenes utsagn.



Resultatene viser at det er flere informanter som mener at de har arbeidet med psykisk helse før det kom inn i den nye læreplanen gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det samme kan ses i Jordal (2021) sin mastergradsavhandling der resultatene viser at informantene i prosjektet opplever at temaene i folkehelse og livsmestring er kjente, og at dette er noe de har jobbet med i flere år (Jordal, 2021, s. 49). Trine påpeker for eksempel at elevene begynner på skolen som barn og fullfører som unge voksne. Elevene går dermed fra å være barn til å bli voksne på skolen. Denne endringen forutsetter at lærerne arbeider for at elevene skal ha det bra, med andre ord kan en si at informanten vektlegger viktigheten av psykisk helse da det å ha en god psykisk helse innebærer at ungdommene mestrer tanker, følelser og hverdagens krav. Lærerens relasjon vil være viktig for elevenes helseutvikling (Larsen & Christiansen, 2015, s. 134, 138). Trine påpeker at lærerne må jobbe for dette, uavhengig av ny læreplan. Dette kan ses i sammenheng med at læreryrket skal realisere samfunnets mål. Målet er å gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de mestrer eget liv og kan ta del i samfunnet, dette inkluderer å ha en jobb og være en del av et sosialt fellesskap. I tillegg skal skolen støtte elevene slik at de utvikler en positiv selvoppfatning og muligheter til å lære (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Dette krever at læreren ser hele mennesket og må se eleven for noe mer enn bare en som skal lære fag og ferdigheter (Berg, 2012, s. 94). En slik forståelse gjenspeiler for eksempel det Marthe forklarte. Marthe forteller at hun har undervist i livsmestring de siste ti årene. Marthe forklarer at for noen elever kan det være vanskelig å følge med eller komme på skolen dersom elevene opplever at livet er vanskelig. Larsen og Christiansen (2015) påpeker at psykisk helse skapes der mennesker er, derfor vil skolen være en viktig arena for barn og unge ettersom de tilbringer mye tid på skolen (Larsen & Christiansen, 2015, s. 133). For Marthe handler det om å snakke med elevene om at det er normalt at utfordringer kan påvirke hvordan elevene opplever skolen. Målet med slike samtaler er å hjelpe elevene i å mestre livet. Dette kan ses i sammenheng med at forskning viser at det er nær sammenheng mellom psykisk helse og læring, og at psykiske vansker er en viktig årsak til frafall i skolen (Holen & Waagene, 2014, s. 11). Basert på det som kommer fram i resultatene, kan det tyde på at informantene er klar over at det er en sammenheng mellom psykisk helse og læring, og at det er en av årsakene til at informantene vektlegger viktigheten av å bruke tid på å hjelpe elever i å mestre livet. Dette samsvarer med funn i Jordal (2021) sin mastergradsavhandling som viser at lærerne erfarer at det er viktig å gi elevene verktøy som kan hjelpe dem i å mestre livet og håndtere utfordringer.

Basert på teorien og informantenes utsagn, styrker dette tanken om informantenes forståelse kan kobles til mer enn bare nåværende læreplan. Informantenes forståelse kan ses i sammenheng med at psykisk helse ikke er et nytt begrep i skolen. Dette kan bidra til å forklare hvorfor informantene gir uttrykk for at de har arbeidet med psykisk helse i skolen tidligere. I tillegg kan informantenes forståelse ses i sammenheng med skolens dannelsingsoppdrag.

Samtlige informanter gav uttrykk for at det tverrfaglige temaet skal bidra til at elevene lærer å mestre egne liv. Livsmestringsbegrepet kan ses i sammenheng med skolens dannelsingsoppdrag. Danning har alltid stått sentralt i skole og utdanning og handler om de faktorene som bidrar til hvordan et menneske er (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Resultatene viser at flere av informantene fremhever at innholdet i folkehelse og livsmestring har overføringsverdi til andre aspekter i livet. Dette kommer fram blant annet når Siri forklarer at det elevene gjør på skolen, kan påvirke andre ting i livene deres, og når Terje forklarer at det handler om å få til livene sine, og mestre hverdagen og livets utfordringer. Disse utsagnene kan ses i sammenheng med danning, da danning er en livslang prosess og blir knyttet til den enkeltes liv, til deres historie til personlighet og til identitet. Det kan også knyttes til relasjoner og kulturen vi er en del av (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11; Sæle & Hallås, 2020, s. 137, 141). Det vil si at danning går utover det å være på skolen. Denne forståelsen av begrepet gjenspeiler også Trine sin forklaring om at målet er at elevene skal vokse opp og bli trygge voksne. For Trine inkluderer det å være trygg i egen kropp og ha en god psyke. Dette kan ses i sammenheng med at opplæringen skal bidra til å danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den nye læreplanen legger til rette for at det skal være en mer helhetlig tanke om danning av eleven (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Eksemplene over viser at flere av informantene knytter innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring opp mot skolens dannelsingsoppdrag.

Til tross for at informantene forstår at folkehelse og livsmestring handler om både fysisk og psykisk helse, er det en informant som skiller seg ut i måten vedkommende beskriver fysisk helse i relasjon til kroppsøving. For Knut er fysisk aktivitet særlig viktig. Dette begrunner han med utgangspunkt i at stillesittingen i befolkningen er økende, og at livsstilssykdommer kan oppstå som en konsekvens av dette. Knuts forståelse av folkehelse og livsmestring i kroppsøving kan knyttes til hvordan kroppsøving ble praktisert tidligere. I kroppsøving var det fra tidlig av et ønske om at elevene skulle utvikle bestemte fysiske egenskaper (Augestad, 2003, s. 62). Helse og velvære ble oppnådd gjennom streng trening og etter hvert ble helse et

sentralt argument for fagets legitimitet og handlet om å redusere dødelighet og sykdom i befolkningen (Augestad, 2003, s. 153; Borgen et al., 2019, s. 366; Trost, 2006, s. 163). Denne forståelsen er i tråd med et patogent perspektiv på helse. Et patogent perspektiv på helse fokuserer på at mennesket enten er friskt eller sykt, og konsentrerer seg om konkrete sykdomsdiagnoser eller forebygging av spesifikke sykdommer (Sæle & Hallås, 2020, s. 44). I Knut sitt tilfelle fokuseres det på at fysisk aktivitet skal være forebyggende. Dette kan vi se når Knut forklarer at det fysiske aktivitetsnivået i befolkningen bør øke, og årsaken til at han mener dette. I følge Mong og Standal (2022) kan den salutogene tilnærmingen identifiseres i hvordan helse beskrives i læreplanen for kroppsøving (Mong & Standal, 2022, s. 2). Likevel tolker informanten at det tverrfaglige temaet har kommet inn i skolen på bakgrunn av at stillesitting og inaktivitet har blitt et økende problem i samfunnet. Informanten mener at kroppsøvingslærere må kreve at elevene skal være i aktivitet og tørre å opplyse om hvilke konsekvenser dette kan få dersom de velger å ikke følge helsedirektoratets retningslinjer knyttet til fysisk aktivitet. Denne forståelsen passer overens med Sæle og Hallås (2020) sin forklaring om at fysisk aktivitet har fått stor oppmerksomhet i samfunnet, i skole og utdanning på bakgrunn av at stillesitting og inaktivitet har blitt et økende problem i Norge. Sæle og Hallås (2020) mener at bekymringer spesielt knyttet til barn og unges lave aktivitetsnivå, har medført at fysisk aktivitet i skolen har kommet inn som et helsetiltak. Denne forståelsen blir knyttet til et patogent perspektiv, da målet med økt fokus på fysisk aktivitet handler om å unngå visse sykdommer eller tidlig død (Sæle & Hallås, 2020, s. 44, 47)

I motsetning til Knut beskrev de andre informantene folkehelse og livsmestring i kroppsøving på en litt annen måte. Beskrivelsene kan ses i sammenheng med det salutogene perspektivet på helse. Samspillet mellom elevene løftes fram av informantene som en viktig del av kroppsøvingsfaget. Studier (Beni et al., 2016) viser at elever opplever sosial interaksjon og samhandling med andre elever som meningsfullt i kroppsøving. Terje forklarer at det er viktig å ta hensyn til gruppesammensetninger og samspillet mellom elevene i planlegging av undervisning, da dette kan påvirke elevenes psykiske helse. Dette samsvarer med et salutogent perspektiv, da helse i et salutogent perspektiv utvikles i relasjon mellom individet og omgivelsene. Det salutogene perspektivet fremhever at forutsetningene for å lære om helse vil bestå av fysiske, psykologiske og sosiale ressurser (Quennerstedt, 2008, s. 273, 278). Denne forståelsen er i tråd med Terje sin forklaring, dermed kan en si at Terjes beskrivelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving trekker linjer til det salutogene perspektivet på helse. Ved implementering av en salutogen tilnærming i

kroppsøving, påpeker Mong og Standal (2022) at helse bør rettes mot å styrke ressursene til elevene (Mong & Standal, 2022, s. 3). I det salutogene perspektivet forholder man seg til flere aspekter ved et menneske, men velger å fokusere på hvordan vedkommende kan bli hjulpet mot bedre helse (Antonovsky, 1996, s. 14). Denne forståelsen av helse, stemmer overens med oppfatningene til flere av informantene. For eksempel formidler Siri at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om hvordan vi håndterer utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med det salutogene perspektivet da det salutogene perspektivet er klar over at vi utsettes for patogene faktorer, men retter oppmerksomheten mot de faktorene som bidrar til å opprettholde god helse (Tellnes, 2007, s. 114). Den samme forståelsen kan også ses i Siri sin beskrivelse av hensikten med det tverrfaglige temaet folkehelse og helse.

I resultatene kommer det fram at det har skjedd et skifte i kroppsøvingsfaget. Beskrivelsen av dette skifte kan knyttes til innholdet i den nye læreplanen i kroppsøving som beskriver at elevene skal oppleve et mer variert fag og at det er dreining i faget til å skulle være et mindre idrettsrettet fag. Den nye læreplanen fremhever deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter som sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne beskrivelsen av læreplanen gjenspeiler det som kommer fram i intervjusamtalene. Informantene mener at den nye læreplanen legger opp til at det er mindre fokus på å være god i praktiske aktiviteter og at det er større fokus på elevene som en gruppe og at samarbeid blir fremhevet som en viktig del av kroppsøvingsfaget. Resultatene viser at elevene skal lære å utfordre seg selv, lære verdien av å øve, da det kan bidra til at elevene opplever mestring, og mestring vil kunne gi motivasjon til å fortsette å prøve. På den måten kan elevene oppnå nye mål. Denne beskrivelsen kan ses i sammenheng med at elevene skal gjennom det nye læreplanverket erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv og andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Mye tyder på at informantenes forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er påvirket av og kan knyttes til både beskrivelsen i læreplanverket, kroppsøvingsfaget historie, skolens dannelsesoppdrag, det salutogene og patogene perspektivet på helse samt forskning knyttet til psykisk helse og læring. Forskere som Monica Holm Larsen og Bjørg Christiansen (2015), Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus (2020) har bidratt til å belyse psykisk helse i skolen. I følge Kjersti Balle Tharaldsen og Lars Edvind Bru (2020) er et økende fokus på barn og unges psykiske helse en av grunnene til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble innført i skolen. Denne beskrivelsen samsvarer med informantenes forståelse. Flere informanter har gitt uttrykk for at folkehelse og livsmestring

har kommet inn i ny læreplan blant annet for å skape mer bevissthet rundt det å ta vare på seg selv. Dette kan ses i sammenheng med at forskning viser at det er en økt rapportering av psykiske plager og ensomhet blant unge, og flere mistrives i skolen (Bakken, 2020, s. 2).

## 5.2 Arbeidet

Dette tema er knyttet til hvordan de utvalgte informantene forteller at de praktiserer folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

Gjennomgående for intervju samtaler var at samtlige av informantene mente at de arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving gjennom praktisk undervisningsarbeid. Informantene anerkjenner dermed viktigheten av å praktisere det tverrfaglige temaet i kroppsøving gjennom bevegelse. I følge Esser- Noethlichs (2019) får fysisk aktivitet og bevegelse en sentral rolle i det tverrfaglige temaet. Bakgrunnen for dette skyldes at de ulike fagene vektet temaene forskjellig (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58-59). Kroppsøving blir beskrevet som et fag som skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede. Faget legger til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dermed blir det naturlig å vektlegge fysisk aktivitet og bevegelse i det tverrfaglige temaet i kroppsøving.

Samtidig kommer det fram i resultatene at elevene ofte reflekterer i forkant og etterkant av en aktivitet. Marthe forklarer at hun kan gi elevene en ball også skal de sammen i grupper løse et spill på ulike måter. I etterkant skal elevene i de samme gruppene reflektere over hvordan spillet fungerte. På den ene siden viser dette at informanten vektlegger fysisk aktivitet og bevegelse i det tverrfaglige temaet i kroppsøving, mens på den andre siden viser dette også at informanten vektlegger samarbeidsoppgaver og refleksjon. Dette tyder på at informanten forstår at det er andre aspekter enn bare fysisk aktivitet som vil være viktig i kroppsøving, og at elevenes samspill er viktig for læring. Denne forståelsen gjenspeiler også flere av de andre informantenes tanker, og kan ses i sammenheng med den didaktiske trekanten illustrert som en didaktisk pyramide. Medelevene får det nye, fjerde hjørnet. Utvidet til en pyramide inkluderer den didaktiske trekanten elevenes samhandling med hverandre (Michelet, 2008, s. 19). Den tradisjonelle didaktiske trekanten vektlegger innholdet, læreren og eleven i planlegging og gjennomføring av undervisning (Hopmann, 1997, s. 201). Forskjellen mellom den tradisjonelle didaktiske trekanten og den tredimensjonale pyramiden ligger i at pyramiden

fremhever at samspillet mellom elevene også vil være viktig i tillegg til innhold, lærer og elev (Michelet, 2008, s. 19). Beskrivelsen av hvordan elevene arbeider i kroppsøving, viser at informantene forstår at samhandling er en viktig del av elevenes læring. I følge Michelet (2008) vil elevenes samspill med hverandre være viktig for samspillet de har med læreren og innholdet i faget (Michelet, 2008, s. 19). Denne forståelsen støttes også av en studie (Beni et al., 2016) som ønsket å undersøke hva elever opplever som meningsfullt i kroppsøving. Resultatene i studien viser at elever opplever sosial interaksjon og samhandling med andre elever som meningsfullt i kroppsøving. Den didaktiske trekanten sier ingenting om dette, men likevel sies den å være relevant i undervisning og læring. Dette skyldes at de tre punktene innhold, lærer og elev må være til stede for at undervisningen skal fungere (Hopmann, 1997, s. 201). Når informantene underviser i det tverrfaglige temaet i kroppsøving, må det være et emne det undervises i, og som skal læres bort (Gundem, 2000, s. 247). Resultatene viser at informantene oppgir at temaer som kan knyttes til fysisk og psykisk helse er relevant å arbeide med i det tverrfaglige temaet i kroppsøving. Dermed kan en si at forholdet mellom læreren og innholdet i faget er til stede i undervisning. Læreren fungerer dermed som en bro mellom eleven og faget (Gundem, 2000, s. 247). Elevene forholder seg til innholdet ved å delta i undervisning og være delaktig i samarbeids- og refleksjonsoppgaver. Dette tyder på at forholdet mellom eleven og innholdet i faget er til stede i undervisning. Det som likevel kommer fram gjennom intervjusamtalene, er at informantene vektlegger samhandling og elevrelasjoner som viktige punkter i undervisning. Implisitt indikerer dette at informantene mener den didaktiske trekanten omgjort til en didaktisk pyramide fungerer bedre i undervisning. Dette skyldes at den didaktiske pyramiden fokuserer på elevenes samspill med hverandre, da deres samspill vil kunne påvirke samspillet med læreren og innholdet i faget (Michelet, 2008, s. 18-19). Denne måten å praktisere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving kan også ses i sammenheng med beskrivelsen i læreplanen fordi deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter blir beskrevet som en sentral del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Mong og Standal (2019) fremhever at hvordan læreren forstår innholdet i faget, vil ha betydning for hva som læres, hvordan det undervises og hvorfor det gjøres på denne måten. Flere eksempler i resultatene tyder på at dette stemmer. Det kan ses i sammenheng med didaktikk, da didaktikk handler om kommunikasjon innenfor skolens kontekst (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). Det handler om hvilken kompetanse elevene skal utvikle i kroppsøving. Helse er ett av flere temaer elevene skal lære om. Hvordan læreren tolker helse,

kan påvirke hva elevene lærer og hvordan helse blir undervist. Når man bruker en didaktisk tilnærming i undervisning, vil både lærer og elever spille en viktig rolle i å bestemme hvilket innhold som undervises og hvordan elevene forstår dette innholdet (Mong & Standal, 2022, s. 1, 3). Terje forklarer at han kan snakke om viktigheten og verdien av å presse seg selv i en time med utholdenhet som tema. Terje mener utholdenhet i kroppsøving har sammenheng med psykisk helse og mestring. Slik Terje forklarer handler det om å gjøre elevene mer bevisst, dette kan ses i sammenheng med funn fra Mong (2019) sin studie som viser at kroppsøvingslærerne arbeider med å bevisstgjøre elevene gjennom små drypp (Mong, 2019, s. 39). Bakgrunnen for at Terje knytter innholdet i undervisningen i kroppsøving til psykisk helse, ligger i informantens forståelse av det tverrfaglige temaet. Dette kan knyttes til det Mong og Standal (2009) sa om at hvordan læreren tolker helse påvirker hvordan helse blir undervist. For Terje er elevenes psykiske helse en viktig del av folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Eksemplet viser at undervisningen er i tråd med ny læreplan i kroppsøving samtidig som det er i tråd med fagdidaktikk, da fagdidaktikk handler om å tilrettelegge og formidle undervisningens innhold på en måte som gir elevene muligheter til å oppnå god utvikling og resultater som er i tråd med beskrivelsen i læreplanen (Pettersen, 2005, s. 41-42). I den nye læreplanen skal fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette viser at informanten arbeider med det tverrfaglige temaet i kroppsøving.

Informantenes beskrivelse av hvordan de arbeider med det tverrfaglige temaet i kroppsøving kan ses i sammenheng med didaktikkens historie. Det er tre ting som sies å ha bidratt til didaktikken slik den er i dag. Retorikk, kateketikk og metodikk (Hopmann, 1997, s. 200). Spor av retorikken finnes i hvordan læreren behandler og strukturer innholdet og tema i sin formidling. Forelesning er den undervisningsmetoden som har tydeligst røtter i retorikken og oppmerksomheten rettes da mot lærerens behandling av undervisningsemnet (Hopmann, 1997, s. 204; Pettersen, 2005, s. 38). Resultatene i studien viser at informantene ikke bruker forelesning som undervisningsmetode når de arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Informantene fokuserer på praktisk undervisningsarbeid der samarbeid mellom elevene løftes fram som viktig. Ifølge Pettersen (2005) har retorikken blitt kritisert for å være forbundet med at det er læreren som holder undervisning, mens det er forventet at elevene skal sitte og lytte og ta til seg læring (Pettersen, 2005, s. 38-39). Slik det kommer fram i resultatene, arbeider ingen av informantene med undervisning på denne måten. Det har vært et ønske å gå bort i fra lærerens retoriske aktivitet. Undervisning bør heller fokusere på elevenes

læringsaktiviteter, og at det bør legges vekt på at læreren skal veilede og være en samtalepartner for elevene (Pettersen, 2005, s. 38-39). Slik det kommer fram i resultatene, kan informantenes måte å arbeide på heller ses i retning av hvordan Pettersen (2005) beskrev hvordan undervisning bør være. Det er tydelig at informantenes måte å undervise på trekker linjer til kateketikken som handler mer om moderne undervisningsmåter slik som gruppeundervisning og veiledning (Pettersen, 2005, s. 38-39). Noen informanter gir uttrykk for at de prater individuelt med elevene, dette tyder på at informantene er opptatt av forholdet mellom lærer og elev. Informantene forteller at de har fokus på samarbeid, dialog og refleksjon i grupper. Dette kan knyttes til metodikken som er opptatt av elevenes møte med faget (Pettersen, 2005, s. 39). Det kan også knyttes til det fjerde hjørnet i den didaktiske pyramiden som fremhever elevenes samspill (Michelet, 2008, s. 19). Det er tydelig at informantene mener dette er viktig.

### 5.3 utfordringer knyttet til planlegging og undervisning

Dette tema handler om hvilke utfordringer informantene gir uttrykk for at de opplever i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning.

To av informantene skiller seg ut ettersom de ikke synes det er utfordrende å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Samtidig mener noen av de andre informantene at det kan være utfordrende hvis det blir for mye teori. Bakgrunnen for dette ligger i at informantene mener det vil gå utover mulighetene til å være i aktivitet. Denne forståelsen kan ses i sammenheng med hvordan kroppsøving har blitt praktisert tidligere. Kroppsøving er et fag som har opp gjennom årene blitt forstått og påvirket av ulike kulturelle og politiske påvirkninger (Borgen et al., 2019, s. 366). Som følge av at fysisk aktivitet og trening har vært en sentral del av faget gjennom påvirkningen fra militæret, Per Henrik Ling gymnastiske system, sport og idrett, lek og ballspill er det kanskje ikke så rart at noen informanter har en oppfatning av at elevene bør være i mest mulig aktivitet (Augestad, 2003). Dette støttes også av Esser-Noethlichs (2019) som forklarer at fysisk aktivitet får en sentral rolle i det tverrfaglige temaet i kroppsøving, og at de andre fagene i skolen bør involveres for å belyse temaet i en større samfunnskontekst (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58-59). Dette kan ses i sammenheng med at den nye læreplanen i kroppsøving skal bidra til at elevene opplever et mer variert fag. Fysisk aktivitet er fremdeles en viktig del av faget og beskrivelsene viser at



det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag. Det betyr at idrettsperspektivet fortsatt skal ivaretas, men idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med andre ord er det riktig å si at fysisk aktivitet og bevegelse er en sentral del av folkehelse og livsmestring i kroppsøving, samtidig viser også læreplanen at elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det betyr at informantene kan oppfordre til refleksjon- og samarbeidsoppgaver eller gjennomføre teoretisk undervisning i kroppsøving, selv om fysisk aktivitet trekkes fram som en sentral del av faget. Informantene må derfor finne en balanse i hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Dette er noe tre informantene gir uttrykk for kan være utfordrende.

For Knut er det utfordrende å formidle temaer som er knyttet til seksualitet og kropp. Ser vi dette i sammenheng med beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019b) og det Esser-Noethlichs (2019) formidlet, er det ikke gitt at informantene skal arbeide med seksualitet i kroppsøving. Ifølge Esser-Noethlichs (2019) er folkehelse og livsmestring et tverrfaglig tema, derfor må de andre fagene i skolen også belyse innholdet i temaet (Esser-Noethlichs, 2019, s. 58-59). Studien til Hanne Mong og Øyvind Førddal Standal (2022) viser at andre lærere opplever at det kan være utfordrende å undervise i temaer som er knyttet til helse, livsstil og kropp. Studien viser at informanten som deltok i prosjektet var bekymret for å si noe upassende, og at det var sensitiviteten til emnet som er årsaken til at informanten var skeptisk til å undervise om slike temaer i kroppsøving (Mong & Standal, 2022, s. 6, 14). Dette kan relateres til Knut som gir uttrykk for at han er usikker på hvordan det bør arbeides med slike temaer, og om elevene tørr å åpne seg. For Siri oppleves det som utfordrende å arbeide med noen av temaene gjennom bevegelse. Dette gjelder spesielt tema som er knyttet til framstillinger av kropp i sosiale medier som blir beskrevet i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Disse utfordringene kan ses i sammenheng med hvilken forståelse informanten har om folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Studien til Mong (2019) viser også tilsvarende funn, blant annet at noen lærere opplever at det kan være utfordrende å gjøre psykisk helse til en del av undervisningen, da det kan være vanskelig å bryte det ned og finne en måte å gjøre det på (Mong, 2019, s. 40). Til tross for at læreplanen beskriver at elevene skal være i aktivitet, står det samtidig at elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skolen har også i oppgave å støtte elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Lesing, skriving og muntlige ferdigheter inngår som en del av de grunnleggende ferdighetene sammen med regning og

digitale ferdigheter. Selv om enkelte fag vil ha større ansvar enn andre, hører de grunnleggende ferdighetene hjemme i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dermed er det belegg for å si at Siri ikke trenger å arbeide med framstillinger av kropp i sosiale medier gjennom bevegelse. Det kan for eksempel gjøres gjennom lese- og skriveoppgaver, da lesing i kroppsøving handler om å kritisk vurdere ulike former for tekster og informasjon, mens å skrive i kroppsøving handler blant annet om å skrive fagspesifikke tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Trine gav uttrykk for at elevene ikke virker interessert i å prate i kroppsøving. Dette kan ses i sammenheng med den didaktiske trekanten, da alle punktene må være til stede og inkluderes i undervisning. Selv om læreren fungerer som en bro mellom eleven og faget (Gundem, 2000, s. 247), hender det at elever er i opposisjon eller overser innholdet i undervisningen (Michelet, 2008, s. 18). Når Trine forklarer at elevene ikke er interessant i å prate, kan dette knyttes til det Michelet (2008) sa om at elevene enten er i opposisjon eller overser innholdet i undervisningen. Teori knyttet til undervisning viser at læring finner sted først når elevene tar aktivt del i undervisningen (Kansanen & Meri, 1999, s. 112-114). Med andre ord kan det hende at elevene ikke tar aktivt del i den teoretiske delen av undervisningen, derfor opplever Trine at elevene ikke er interessert i å prate i kroppsøving. Dermed vil heller ikke den didaktiske trekanten fungere ettersom alle punktene innhold, lærer og elev må være til stede for at undervisningen skal fungere. Mong og Standal (2022) påpeker at ved planlegging av undervisning tilknyttet helse i kroppsøving, bør læreren diskutere formålet, ønskede resultater og innholdet i undervisningen (Mong & Standal, 2022, s. 3). Det er mulig at informanten ikke har gjort dette. I den didaktiske pyramiden fremheves elevenes samhandling med hverandre som en viktig del av undervisningen. Elever påvirker hverandre, og et ensidig fokus på eleven og innholdet i undervisning vil ikke bidra til at læreren forstår elevenes handlinger (Michelet, 2008, s. 18-19). Det kan hende at Trine ikke har tatt hensyn til elevenes samhandling i undervisning og at hun har hatt et ensidig fokus på det teoretiske innholdet i undervisningen. Dermed kan det være vanskelig for Trine å forstå elevenes måter å handle på dersom hun ikke ser dette i sammenheng med elevenes samspill dem imellom (Michelet, 2008, s. 18-19).

For tre av informantene var tid en utfordring. Dette kan ses i sammenheng med covid-19-pandemien. Informantene gav uttrykk for at de ikke har fått nok tid til å jobbe med eller sette seg inn i innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Informantene gav uttrykk for at pandemien har gjort at det har vært vanskelig å samarbeide. Dette kommer også fram i andre mastergradsavhandlinger, deriblant Fluge (2021) som viser at koronapandemien

førte til at ved flere skoler var det mindre samarbeid mellom kollegaene (Fluge, 2021, s. 57). I Jordal (2021) sin mastergradsavhandling kommer det fram at informantene uttrykte at det har vært utfordrende å få nok tid til å jobbe tverrfaglig. Dette knyttes til pandemien (Jordal, 2021). Dette stemmer overens med resultatene fra NIFU undersøkelsen som viser at skoleledere mener koronapandemien har bidratt til at det har blitt forsinkelser i arbeidet med nye læreplaner. Manglende tid oppgis i stor grad som et hinder i arbeidet med fagfornyelsen. Dette gjaldt alt fra læreplanarbeidet, til kompetanseheving og samarbeid mellom lærerne (Mejlbo, 2021). Informantene fortalte at møtetiden på jobb har blitt brukt til å prate om hvordan de skal håndtere undervisning under restriksjoner. Dette er i tråd med rapporten Utdanningsdirektoratet leverte til Kunnskapsdepartementet den 8.april 2022 der det kom fram at mulighetene skolene har hatt til å jobbe med å innføre fagfornyelsen har blitt påvirket av at mye tid har blitt brukt på å håndtere pandemiens konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2022). En informant forteller at hjemmeskole og mangel på fysiske møter har vært et hinder i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Mange skoler har opplevd begrensninger i samarbeidet mellom ansatte nettopp på grunn av mangel på fysiske møter (Utdanningsdirektoratet, 2022). En annen informant opplevde at pandemien har bidratt til at kollegiet ikke har fått forberedt seg godt nok. I praksis vil det si at det blir opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å jobbe med tematikkene i folkehelse og livsmestring. Rapporten som ble levert til Kunnskapsdepartementet viste at arbeidet med fagfornyelsen har i mange tilfeller blitt et individuelt prosjekt (Utdanningsdirektoratet, 2022).

#### 5.4 Avsluttende diskusjon

I dette avsnittet presenterer jeg den avsluttende diskusjonen.

Funn fra studien viser at informantene forstår at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om både fysisk og psykisk helse. Informantene fremhever at de arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving gjennom praktisk undervisning. Til tross for at informantene oppgir at de arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving gjennom praktisk undervisning, er det tydelig at informantene vektlegger innholdet forskjellig. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Quennerstedt (2008) forklarer at de ulike måtene å se på helse kan påvirke sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse, og hvordan man tolker betydningen av helse (Quennerstedt, 2008, s. 269-270). Dette kommer også fram i artikkelen

til Mong og Standal (2022) at undervisning tilknyttet helse i kroppsøving vil være påvirket av den verden vi lever i og til dels den verden læreren lever i (Mong & Standal, 2022, s. 3). For eksempel, er det en informant som fremhever viktigheten av fysisk aktivitet og begrunner dette i lys av at inaktivitet er et økende problem i samfunnet. Informanten ser på det som sin plikt å opplyse elevene i kroppsøving om hvordan det står til med folkehelsen. Informanten mener det er viktig sette krav til elevenes aktivitetsnivå. Dette viser at informanten ser på fysisk aktivitet som noe en gjør for å forebygge mot livsstilssykdommer. En slik forståelse kan tolkes i retning av hvordan Mong og Standal (2019) beskriver at ulike tilnærminger til helse, vil bidra til ulike tilnærminger i undervisning (Mong & Standal, 2019, s. 1). Funn i studien viser at dette stemmer, da informantenes beskrivelse av hvordan de underviser i faget varierer basert på hvilken forståelse de har av folkehelse og livsmestring. Til eksempel vil en lærer med et patogent perspektiv stille andre spørsmål i undervisning enn en lærer med et salutogent perspektiv. Eksemplet som ble brukt ovenfor viser at informantens forståelse av helse kan ses i lys av et patogent perspektiv da helse i kroppsøving vil handle om hvordan fysisk aktivitet kan forebygge sykdommer (Quennerstedt, 2008, s. 268, 271). En annen informant forklarer at han i praktiske aktiviteter snakker med elevene om hvordan aktiviteten kan være bra for den psykiske helsen. Dette viser at informanten arbeider med hvordan kroppsøving kan påvirke andre aspekter i livet, og en slik beskrivelse kan ses i sammenheng med et salutogent perspektiv. Gjennom et salutogent perspektiv vil undervisning i kroppsøving være rettet mot de egenskaper, evner og kunnskap som elevene kan utvikle. I følge Quennerstedt (2008) vil dette kunne være med å berike livene til elevene og bidra til en bærekraftig utvikling (Quennerstedt, 2008, s. 267).

## 6 Oppsummering og avslutning

I denne delen vil jeg starte med å oppsummere arbeidet med oppgaven og vise til funnene i studien. Jeg vil se på hva studien betyr for den eksisterende forskningslitteraturen, og til slutt vil jeg diskutere studiens begrensninger og hvordan funnene kan bidra til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering av arbeidet

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan et utvalg av lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving gjennom problemstillingen:

*«Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget?»*

Gjennom kvalitativ metode og semistrukturerte intervju hadde jeg som mål å få informasjon om hvordan fem lærere fra tre ungdomsskoler i Viken tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Intervjuene ble gjennomført på skolene der disse lærerne arbeider, og ble gjennomført som semistrukturerte intervju. I et semistrukturert intervju er det en delvis struktur, som gir mer frihet for den som intervjuer. I praksis innebærer det at jeg kunne tilpasse rekkefølgen på spørsmålene, basert på hva informantene svarte. Datamaterialet ble analysert gjennom tematisk analyse. Funnene ble diskutert opp mot studiens teorigrunnlag. Det innebærer didaktikk og den didaktiske trekanten og det salutogene og patogene perspektivet på helse. Studiens funn har også blitt diskutert opp mot innholdet i læreplanverket, kroppsøvingsfagets historie og covid-19- pandemien som har hatt innvirkning på arbeidet med fagfornyelsen.

### 6.2 Sentrale funn

Oppsummert viser funnene fra studien at informantene er enig i at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om både fysisk og psykisk helse. Samtlige informanter mente at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan for å skape mer

bevissthet rundt det å ta vare på seg selv. Informantenes refleksjoner viser at fysisk aktivitet og bevegelse er en naturlig del av faget.

Selv om det kan virke som informantene er enig i hva folkehelse og livsmestring handler om og hvordan en arbeider med dette i kroppsøving, viser funnene at informantene oppfatter innholdet i folkehelse og livsmestring på ulike måter. Dette kommer fram når informantene reflekterer og forklarer hvordan de arbeider i kroppsøving. Det er spesielt en informant som skiller seg ut. Informanten ytret en tydelig bekymring for utviklingen i samfunnet.

Informanten er bekymret for at inaktivitet og livsstilssykdommer har blitt et samfunnsproblem. Informantens forståelse av folkehelse og livsmestring kan ses i lys av det, og en slik forståelse kan knyttes til et patogent perspektiv. Funnene viser at de andre informantene har en bred tilnærming til innholdet i folkehelse og livsmestring og gir uttrykk for at det handler om alt fra gruppesammensetninger, samarbeid og samspill til søvn, kosthold og trening og til å mestre eget liv og håndtere utfordringer. Dette viser at informantene inkluderer både fysiske, psykiske og sosiale aspekter når de snakker om innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Denne forståelsen kan knyttes til det salutogene perspektivet.

Til tross for at flere informanter har en bred tilnærming til innholdet i folkehelse og livsmestring viser funnene at det er tre informanter som opplever at det kan være utfordrende hvis det blir for mye teori. Gjennom informantenes refleksjoner kommer det fram at det kan være vanskelig å balansere hvor mye av undervisningen i kroppsøving skal være teori og hvor mye skal være aktivitet. For de tre informantene blir tid oppgitt som en utfordring. Informantene uttrykker at det har vært utfordrende å ikke hatt nok tid til å sette seg inn i innholdet i folkehelse og livsmestring, og at det har vært utfordrende å ikke hatt nok tid til å samarbeide med kolleger. Dette kan ses i sammenheng med at covid-19-pandemien har bidratt til at mange skoler har opplevd begrensninger i samarbeidet mellom de ansatte. Det har bidratt til at det blir opp til hver enkelt hvordan de arbeider med innholdet i folkehelse og livsmestring. To av informantene skiller seg ut ettersom de ikke synes det er utfordrende å arbeide folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Informantene er enig i at det faller naturlig å snakke om de ulike tematikkene i folkehelse og livsmestring, og er enig i at det trolig skyldes den andre rollen de har på skolen.

### 6.3 Hva betyr denne studien for den eksisterende forskningslitteraturen?

Ettersom fagfornyelsen ble innført høsten 2020 og koronapandemien har preget de to siste skoleårene, er det mange skoler som opplever å ikke ha kommet ordentlig i gang med arbeidet. Det er lite forskning direkte på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Innholdet i fagfornyelsen bygger på det som har blitt presentert i NOU 2015: 8 og Stortingsmelding. 28. Det finnes noen bøker tilknyttet tema, men disse bøkene er enten skrevet før eller under innføringen av fagfornyelsen. Derfor opplever jeg det utfordrende å si noe om hva denne studien betyr for den eksisterende forskningslitteraturen. Derimot viser funnene i denne studien at det er et behov for forskning som er spesifikt knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette kan støttes av andre studier (Mong, 2019) som viser at det trengs mer kunnskap om hvordan helse undervises i lærerutdanningen og hvordan det arbeides for å gjøre lærerne kjent med det som står om helse i læreplanen .

Oppgaven er likevel viktig da den kan bidra til å skape et innblikk i hvordan lærere tenker og arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Oppgaven kan bidra til å klargjøre hva som er hensikten med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og kan bidra til å gi en felles forståelse av tematikken.

### 6.4 Studiens begrensninger

Det finnes noen begrensninger i denne studien. Funnene jeg har presentert bærer preg av å være knyttet til informantenes tanker og erfaringer. Slike funn kan ikke nødvendigvis generaliseres, og antall deltagere vil ikke være tilstrekkelig for å få statistisk valide funn. Når det er sagt, kan det likevel fortelle noe om hvordan utvalget forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig kan informantenes deltagelse i HLS prosjektet ha bidratt til at informantene hadde mer kunnskap om folkehelse og livsmestring enn hva andre lærere har. Likevel mener jeg at funnene kan gi en pekepinn på hvor fokuset bør ligge når det gjelder implementering av fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene ettersom alle lærere skal jobbe med dette i skolen. Selv om den nye læreplanen sto klar i 2020 har pandemiens restriksjoner og nedstengninger vært en begrensning. Det kan hende at jeg ville fått andre funn dersom jeg hadde valgt å skrive denne oppgaven på et senere tidspunkt når lærere har fått mer erfaring i å jobbe med de tverrfaglige temaene.

## 6.5 Videre forskning

Siden denne studien tar for seg lærernes forståelse og oppfatning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving, ville det i neste omgang vært interessant å undersøke fra et elevperspektiv. En slik undersøkelse vil gi innsikt i hvordan elever oppfatter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I tillegg kunne det vært interessant å gjennomføre en studie der en faktisk ser på hvordan lærere arbeider med folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Det kunne vært interessant å kombinere kvalitative og kvantitative data. Ettersom fagfornyelsen nylig ble innført, ville det vært fornuftig å gjennomføre en slik studie om noen år når skolene har fått jobbet mer med den nye læreplanen. Samtidig er folkehelse og livsmestring et tverrfaglig tema som hele skolen skal arbeide med. Det kunne vært interessant om det ble løftet nasjonalt, spesielt med tanke på at studier og rapporter viser at det er grunn til å være bekymret for elevenes psykiske helse (Bakken, 2020, s. 2). En slik undersøkelse kunne tatt sikte på å kartlegge hvordan lærere bør arbeide med folkehelse og livsmestring i alle fag.



## Litteraturliste

- Andersen, A. J. W. (2021, 11.august). *Psykisk helse*. Store norske leksikon.  
[https://sml.snl.no/psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse)
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium Den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøving* [Doctorgradsavhandling, USN/ Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap/ Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving, Høgskolen i Telemark ]. <http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020 - Nasjonale resultater (NOVA rapport 16/20)*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.  
<https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien (NOVA Rapport 12/20)*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/4221>
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Berg, N., B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Borgen, S. J., Moen, M. K., Hallås, B. O., Løndal, K. & Gjørme, G. E. (2019). Physical education and sport studies in Norway. I R. Naul & C. Scheuer (Red.), *Research on physical education and school sport in europe* (s. 361-391). Meyer & Meyer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal
- Byberg, K. (2021). *Kroppsøving, helse og «folkehelse og livsmestring»* [Masteroppgave, Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett, Avdeling Bergen Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2761876/Byberg.pdf?sequence=1>
- Engbretsen, B. (2016). Dannelses som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-115). Cappelen damm Akademisk.
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. januar). *Faget heter kroppsøving, ikke gym. DEBATT: Hva om matematikk ble kalt «regning» eller mat og helse ble kalt «husstell»? Hvor er bevisstheten om kroppsøving som et læringsfag, spør ansatte ved Høgskulen på Vestlandet*. Forskersonen.no. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50-71). Cappelen damm akademisk.

- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring – Møtet mellom læreplan og skole* [Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI), Høgskulen på Vestlandet].  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770333/Fluge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European Didactics. I B. Moon, S. Brown & B.-M. Peretz (Red.), *Routledge International Companion to Education* (s. 235-262). Routledge.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk - fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Haugan, J. A. (2017). Metalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning i å mestre egne liv* (s. 204-226). Gyldendal akademisk.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU rapport; 2014-9). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <http://hdl.handle.net/11250/280087>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 198-214). Lund Studentlitteratur
- Hovland, E. (2021). *Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/elever-trenger-larere-med-kunnskap-om-psykisk-helse/>
- Jordal, B. (2021). *Psykisk helse i skolen. En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring* [Masteroppgave i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk, NLA høgskolen, Bergen].  
<https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2829478/Brita%20Jordal-%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.  
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal akademisk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2010). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113-129). Cappelen Damm AS.
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150. <https://hdl.handle.net/10642/3198>
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget

- Mejlbo, K. (2021, 28. august). *Pandemien har forsinket arbeidet med fagfornyelsen*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-korona-laereplaner/pandemien-har-forsinket-arbeidet-med-fagfornyelsen/294761>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fagforydypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Michelet, S. (2008). Introduksjon Mangfold i klasserommet - individ og fellesskap. I S. Michelet (Red.), *Mangfold i klasserommet - individ og fellesskap* (s. 11-30). Høgskolen i Oslo.
- Midtsundstad, J. H. (2010). Lærerutdanningens allmenndidaktikk. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 180-198). Cappelen Damm AS.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Didaktikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), (s. 10-18). Cappelen Damm AS.
- Moen, K. M., Westlie, K., Teksum, T. N. & Bjørke, L. (2019, 28. februar). *Tverrfaglige tema – Episode 1: Alt blir nok bedre med folkehelse og livsmestring i skolen!(!?)*. <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/tverrfaglige-tema-episode-1-alt-blir-nok-bedre-med-folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/1299737>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og undervisning om helse i faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education -a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 1-15. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2022). Teaching health in physical education: An action research project. *European Physical Education Review*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1356336X221078319>
- Myhr Lysfoss, O. K. (2021). «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema» En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' og hvordan det påvirker undervisningen [Masteroppgave, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet ]. <https://hdl.handle.net/11250/2822999>
- Nes Bang, R. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligner* (Rapport 2011: 2). N. folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ormestad, T. (2022, 13 januar). *Folkehelse og livsmestring – en litteraturoversikt*. OsloMet - storbyuniversitetet. <https://uni.oslomet.no/hls/2022/01/13/folkehelse-og-livsmestring-en-litteraturoversikt/>
- Penny, D. & Chandler, T. (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/135733200114442>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.

- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health - a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019a). *Folkehelse og livsmestring - tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019b). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring - helhet og nærvær*. Pedlex.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Notat 4/2016). Velferdsforskningsinstituttet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>
- Suominen, S. & Lindström, B. (2008). Salutogenesis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36(4), 337-339. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1403494808093268?casa\\_token=dBFrUmGHEoAAAA%3ASfU6UTF0CnrJnShONpF3JNBXSTVSW\\_JWLuKtS8VRwFH34dgFxrswbpKMlMABn0uK4\\_i95kyf1WcUw&](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1403494808093268?casa_token=dBFrUmGHEoAAAA%3ASfU6UTF0CnrJnShONpF3JNBXSTVSW_JWLuKtS8VRwFH34dgFxrswbpKMlMABn0uK4_i95kyf1WcUw&)
- Sæle, O. O., Engelsrud, G. H., Hallås, B. O. & Kjerland, G. Ø. (2021, 12. februar). *Hvem har sagt at alle elever skal like kroppsøving? DEBATT: Vi må ikke opprettholde forestillingen om at kroppsøving skal være et trivselsfag i kontrast til teorifagene*. Forskersonen.no. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-meninger-skole-og-utdanning/hvem-har-sagt-at-alle-elever-skal-like-kroppsoving/1812857>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning - skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal norsk forlag.
- Tellnes, G. (2007). Salutogenese - hva er det. *Micheal*, 4(2), 144-149. <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
- Tharaldsen, K. B. & Bru, L. E. (2020). *Livsmestring inn i skolen - hva nå?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na/>
- Tjomsland, H. E., Resaland, G. K. & Viig, N. G. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Trost, S. G. (2006). Public health and physical education. I D. Kirk, M. Doune & M. O`sullivan (Red.), *The handbook of physical education* (s. 163-188). Sage publications Ltd
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 23. oktober). *Kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=247>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://data.udir.no/k106/v201906/laeplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving - Grunnleggende ferdigheter* (KRO01-05). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153409>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye lærerplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://kildekompasset.no/references/laereplan-hentet-fra-internett-2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 8. desember). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021e, 2. november). *Utdanningsspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. april). *April 2022: Rapportering til Kunnskapsdepartementet om koronasituasjonen våren 2022 – skolens arbeid med fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/april-2022-rapportering-til-kunnskapsdepartementet-om-koronasituasjonen-varen-2022--skolens-arbeid-med-fagfornyelsen/utfordringer-for-skolens-arbeid-med-fagfornyelsen-fremover/#>
- Utdanningsforbundet. (2021, 26. februar). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 286-299). Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. & Øknes, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 174-175. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2728>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Jensen, R. M. & Aaring, V. (2021, 9. februar). *Skal ikke elevene bli glade i å utfolde seg fysisk? DEBATT: Å forlange millimeterpresisjon fra kunnskapsminister Guri Melby, er trolig ikke den beste inngangen for å få i gang fruktbare samtaler rundt kroppsøvingfaget, skriver innsenderne*. Forskersonen.no. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-helse-kroppsoving/skal-ikke-elevene-bli-glade-i-a-utfolde-seg-fysisk/1808728>
- Walker, C. (2002). *Health and Life Skills for Kindergarten to Grade 9: Guide to Implementation*. Alberta Learning, Edmonton. Learning and Teaching Resources Branch.

## Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



## Intervjuguide

**Før selve intervjuet:** Informer om prosjektets formål og problemstilling

**Formål (hensikten med prosjektet):**

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg av lærere som underviser i kroppsøving tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingfaget. Det er lite informasjon om læreres tanker og erfaringer knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ved å bruke kvalitativt intervju vil jeg få mer kunnskap om hvordan disse lærerne tenker og gir uttrykk for at de arbeider. Dette kan bidra til felles forståelse rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Oppgaven vil kunne bidra til å klargjøre hva som er hensikten med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema.

- **Problemstilling:** Hvordan tenker og arbeider et utvalg av lærere med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving?
- Intervjuet vil ta for seg DIN (lærerens) forståelse av det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» og hvordan DU (læreren) arbeider med dette i kroppsøving og eventuelt andre fag.
- NÅR DU HAR GITT BESKJED OM PROSJEKTS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING SKAL DU GJENNOMGÅ HVORDAN INTERVJUSITUASJONEN VIL FOREGÅ.
- Informer om at det er et kvalitativt intervju – lydopptak. Intervjuet tas opp gjennom mobilappen Nettskjema – diktafon. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefon, og jeg kan ikke lytte til opptaket i mobilappen. Når data er levert, kan jeg høre på lydopptaket på nettsiden som heter Nettskjema.
- Taushetsplikt, konfidensialitet (Veileder og meg)
- Anonymisering, sletting av data og godkjenning av NSD.
- Frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg når som helst.
- Avklare om intervjupersonen har noen spørsmål før vi setter i gang med intervjuet.

## **Innledende spørsmål/bakgrunnsinformasjon**

- Navn
- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

## **Folkehelse og livsmestring**

- Hva tenker du om at folkehelse og livsmestring har kommet inn som tema i ny læreplan?
- Har du arbeidet med folkehelse og livsmestring før det kom inn som en del av den nye læreplanen? Kan du fortelle hva du har gjort tidligere?
- Kan du fortelle hva du tenker på når du hører ordet folkehelse og livsmestring? Hva betyr folkehelse? Hva betyr livsmestring?
- Hva betyr folkehelse og livsmestring for deg?
- Hva tror du er hensikten med det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?

## **Lærerens undervisningsfag:**

- Hva betyr folkehelse og livsmestring i ditt fag (kroppsøving)?
- Hva sier læreplanen i ditt fag (kroppsøving) om folkehelse og livsmestring?
- I overordnet del av læreplanen under folkehelse og livsmestring framheves viktigheten av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Hvordan jobber du med dette i kroppsøvingfaget?
- Hvis du underviser og har kompetanse i et annet fag, hvordan jobber du med dette tema i det andre faget du underviser i?
- Når du underviser i de ulike tematikkene knyttet til folkehelse og livsmestring, er det noen forskjeller i måten du underviser på i kroppsøving kontra andre fag?



## **Tematikken folkehelse og livsmestring i skolen:**

Fysisk helse, Psykisk helse, Levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi, sette grenser, respektere andres grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner.

- Det er mange tematikker i folkehelse og livsmestring. Hvilke fokuserer du på?
- Hva mener du er mest relevant for ditt fag, kroppsøving?
- Hvordan legger du til rette for «folkehelse og livsmestring» i ditt undervisningsfag?  
Kan du komme med noen konkrete eksempler?
- Hvor mye tid bruker du/er satt av til folkehelse og livsmestring?
- Hvordan involverer du elevene i undervisningen?
- Hvordan gjør du elevene bevisst på at dere jobber med folkehelse og livsmestring?  
Kan du komme med noen konkrete eksempler?

## **Folkehelse og livsmestring i KRØ læreplan**

- Fremme god psykisk og fysisk helse
  - Gi elevene verktøy til å ansvarlige livsvalg.
  - Fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet.
  - Medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktiviteter og helse
  - Forvalte helse som en ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta valg som er gode for egen og andre sin helse gjennom livet.
- 
- Hva tenker du om det læreplanen sier om folkehelse og livsmestring i kroppsøving?
  - Har du noen tanker om hvordan du kan jobbe med folkehelse og livsmestring som en naturlig del av kroppsøvingsfaget?
  - I læreplanen er det en overordnet del knyttet til folkehelse og livsmestring. I hvert fag finnes det en oversikt over kompetansemål og kjerneelementer tilhørende faget. I tillegg finnes det en egen «folkehelse og livsmestrings del» som er spesifikt knyttet til hvert fag. Hvordan forholder du deg til «alt» dette når du underviser i kroppsøving?

## Lærer-elev relasjon

- Har du noen tanker om viktigheten av en god lærer-elev relasjon når du underviser i folkehelse og livsmestring i ditt fag?
- Hva tenker du om lærer-elev relasjon generelt? Er det like viktig når du underviser «kun» i vanlige fag?

## Tverrfaglig tema

- Hva legger du i tverrfaglig tema?
- Hvilken erfaring har du med å jobbe tverrfaglig?

Hvordan arbeider du tverrfaglig? Samarbeider du med andre lærere? Hvordan jobber dere? Er det felles prosjektaker, løsriving av timeplanen eller arbeider dere på andre måter?

Tidsbruk?

Hvor mye tid er satt av til planlegging av tverrfaglig arbeid per uke/per år? Kan du komme med noen konkrete eksempler?

- Hvordan legger dere til rette for at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fag? Ref. til overordnet del og tverrfaglige temaer.
- Hvordan blir dette kvalitetssikret?
- Har du noen konkrete eksempler?
  
- Hva har du gjort av tverrfaglig arbeid tidligere? Hvordan er det knyttet til faget ditt?
  
- Har dere drevet med sånn type arbeid (tverrfaglig, folkehelse og livsmestring) tidligere? Evt. Hva er den største forskjellen nå?
  
- I hvilken grad er du bevisst på at dine undervisningsopplegg er knyttet til folkehelse og livsmestring?
- Har du opplevd noen utfordringer knyttet til å jobbe med folkehelse og livsmestring i ditt fag? Har du noen konkrete eksempler?
  
- Hvis ikke; Er det noen utfordringer du ser for deg kan oppstå når du skal jobbe med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

## **Diverse spørsmål knyttet til arbeid og planlegging**

- Hvordan har arbeidet knyttet til fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene vært på din skole? Har dere diskutert de to begrepenes betydning?
- Har dere lagt planer om hvordan tematikken skal arbeides med i de ulike fagene?
- Hvordan opplever du å jobbe med folkehelse og livsmestring?
- Er det noen temaer eller andre ting knyttet til folkehelse og livsmestring som du har vært usikker på hvordan du skal formidle til elevene? Hva gjør du dersom du er usikker?

## **Avsluttende spørsmål**

- Hvordan har arbeidet mot fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene vært på din skole?
- Har det blitt satt av tid til å jobbe med fagfornyelsen? Enkeltvis, gruppevis, kursing? Antall timer? Hvordan opplevde du utbytte?
- Har du (og dine kollegaer) deltatt på Oslo Met sine samlinger knyttet til folkehelse og livsmestring?
- På hvilke måter opplever du at arbeidet dere har gjort i forkant av fagfornyelsen har hjulpet deg i nåværende undervisning?
- Har samlingene knyttet til Oslo Met påvirket hvordan du tenker om det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring?»

I overordnet del står det at Folkehelse og livsmestring skal bidra til at elever mestrer eget liv.

- Hva legger du i «mestre egne liv?»
- Hva tenker du skal til for at skolen skal fremme god folkehelse og gi alle elever muligheter til å mestre egne liv?
- Har du noen tanker om hvilken kompetanse lærere bør ha for å undervise i «folkehelse og livsmestring?»
- Har du noen tanker om hvordan personalet bør læres opp/kurses knyttet til folkehelse og livsmestring?
- Er det noe du er fornøyd/misfornøyd med knyttet til arbeidet mot fagfornyelsen?

## **Avsluttende samtale etter fullført intervju**

- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?
- Har du fortalt det du mener var viktig å formidle? Er det noe du ønsker å legge til?
- Er det noe du lurer på før vi avslutter?

Avsluttende ord til prosjektdeltaker: Takk for hjelpen, og takk for at du tok deg tid til å stille opp til intervju.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Folkehelse og livsmestring?*

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å få innsikt i hvordan lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring».**

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om hvordan lærere tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Undersøkelsen gjennomføres som et mastergradsprosjekt ved Oslo Metropolitan storbyuniversitet, seksjon for lærerutdanning. Du er spurt om å stille til intervju fordi du er en del av forskningsprosjektet «Literacies for health and life skills» (HLS).

I dette prosjektet ønsker jeg å snakke med lærere som har kompetanse i ett eller flere fag, med fordypning i kroppsøving. Jeg ønsker å høre om hvordan du tenker og arbeider med det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Prosjektet er viktig, da det per dagsdato er lite informasjon om læreres tanker og erfaringer om undervisning i det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Hensikten med prosjektet er å få mer kunnskap om læreres undervisningserfaring og bidra til felles forståelse rundt det nye tverrfaglige temaet. Jeg håper at du derfor er positiv til prosjektet. Undersøkelsen vil bli gjennomført som intervjuer med varighet på omtrent 45 minutter.

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva betyr folkehelse og livsmestring i kroppsøving?
- Hvordan legger du til rette for folkehelse og livsmestring i ditt/dine undervisningsfag?

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

### **Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil kun bli lagret på masterstudents PC, adskilt fra de opplysningene som du gir i intervjuet. Det er kun masterstudenten og veileder som vil ha tilgang til dine personlige opplysninger. Intervjusamtalen vil bli lagret på masterstudentens lydopptaker og skrevet om til tekst av masterstudenten selv. Det som blir sagt i intervjuet, vil bli anonymisert i masteroppgaven og det vil heller ikke være noen andre opplysninger som kan kobles til deg. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet når forskningsprosjektet er avsluttet. Etter planen skal dette være i juni 2022.

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

Forskningsprosjektet skal stå ferdig i juni 2022. Jeg vil passe på at all informasjon om deg er slettet etter at masteroppgaven er levert.

### **Dine rettigheter**

Du har rett til å se hvilken informasjon om deg som samles inn. Du kan spørre om å få en kopi av informasjonen. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si i fra og be masterstudenten rette på dem.

Skulle det være slik at du mener jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte, har du rett til å klage til Datatilsynet.

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

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet. Samtykkeskjema finner du på siste side.

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

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Sandra Kraiem på tlf: 95003826.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Sandra Kraiem  
(masterstudent)

Tlf: 95 00 38 26

e-post: [s348452@oslomet.no](mailto:s348452@oslomet.no)

Tonje Fjogstad Langnes (veileder og førsteamanuensis)

Tlf: 480 41 004

e-post: [tofla@oslomet.no](mailto:tofla@oslomet.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

**Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.**

---

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

11.06.2022, 15:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

226967

#### Prosjekttittel

Mastergrad prosjekt knyttet til Folkehelse og livsmestring

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tonje Fjogstad Langnes, tofla@oslomet.no, tlf: 48041004

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Sandra Samira Kraiem, s348452@oslomet.no, tlf: 95003826

#### Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.06.2022

#### Vurdering (1)

16.08.2021 - 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 16.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltlevner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bør akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/0113bc1c-6862-4b54-8066-ed3ee049a6fb>

1/2

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredstillende 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaset. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!