

Læreres tanker om norskfaget som arena for folkehelse og livsmestring

En undersøkende tilnærming til læreres tanker og holdninger til integreringen av det nye tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring i norskfaget.

KRISTIAN SKOGHEIM PEDERSEN

VEILEDER

Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Sammendrag

Det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring ble introdusert i skolen sammen med den nye læreplanen LK20 høsten 2020. Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hva slags tanker som finnes blant lærere omkring dette emnet samt hvordan lærere tenker at den tverrfaglige undervisningen kan foregå i norskfaget. Jeg vil undersøke dette ved bruk av følgende problemstilling: «*Hva tenker lærere om folkehelse og livsmestring i norskfaget*». For denne masteroppgaven er den metodiske tilnærmingen tematisk analyse, og ved bruk av dybdeintervju med semistrukturert intervjuguide, er det samlet inn tanker og refleksjoner fra tre lærerinformanter om deres tanker vedrørende det tverrfaglige emnet generelt og i en norskfaglig kontekst.

Noen av resultatene innebærer usikkerhet blant lærerne i hvordan de skal forstå og implementere det tverrfaglige emnet innenfor norskfagets rammer, både i en overordnet og tverrfaglig kontekst. De viser og til en økt bekymring for lærerens terapeutiske rolle i klasserommet med støtte i, blant annet, Madsen (2020), samtidig som det anerkjennes, med støtte i Danielsen (2020) at emnet kan fungere helsefremmende og bidra til et godt og trygt arbeids- og klassemiljø. Oppgaven finner og at den litterære tilnærmingen innen tverrfaglig undervisning er en faktor informantene i stor grad vektlegger positivt.

Summary

The new interdisciplinary subject regarding public health and life skills was introduced in the Norwegian school in August of 2020, alongside a new curriculum named LK20. This master thesis is going to take a dive into the thoughts among teachers regarding this subject by itself, as well as showing how the teachers envision interdisciplinary teaching in the subject of the Norwegian language. I want to explore this through the following research question: “*What are the teachers thoughts about public health and life skills in the subject of the Norwegian language?*”.

The methodological approach is thematic analysis, and through in-depth interviews with a semi-structured interview guide, their thoughts and reflections have been collected from three informants, regarding their thoughts on the interdisciplinary subject in general and in the context of the subject of the Norwegian language.

The findings highlights teachers uncertainty in implementing the interdisciplinary subject in the subject of the Norwegian language, along with concerns about the teachers enlarged therapeutic role. However, the thesis has also found and acknowledged, with support from Danielsen (2021), that the subject has the potential to promote health and contribute to a positive and safe learning environment. Additionally, the informants emphasize the positive impact of the literary approach in interdisciplinary teaching.

Forord

Nå kan en ta en etterlengt pust i bakken, nå som oppgaven er ved veis ende.

Masteroppgaven er mitt siste fjell å bestige i mine fem år som student ved Universitetet i Agder, og jammen er det godt å sette et punktum. Etter mange opp- og nedturer med gode medstudenter, pandemi, og Zoom-undervisning, blir det godt å fortsette på stien inn i en fremtid, og inn i et yrke jeg virkelig brenner for å jobbe med videre. Jeg vil takke mine lærere, medstudenter og foreldre for å ha vært med meg i ti spennende samt krevende semestre med både oppmuntring, kloke ord, tårer og latter. Takk være de utrolig gode sosiale relasjonene jeg har skaffet meg og verdens beste kantinepersonell som har bistått med gode lunsjer, middager og snacks, vil jeg se tilbake på studietiden min med et stort smil om munnen, med et hint av savn.

Masterskriving er tøft, særlig for første gang da man går inn i en ny og annerledes måte å skrive en akademisk oppgave på. Jeg setter pris på anledningen jeg har fått i å dykke dypere inn i et tema jeg har funnet veldig interessant. Jeg takker for muligheten, og retter spesielt takknemligheten min til min veileder Lene Anundsen for å bistå med gode tilbakemeldinger, støtte, tid og for å ha sørget for at jeg har kommet meg gjennom prosjektet så godt som mulig. Uten deg hadde ikke dette gått. Tusen takk til informantene som valgte å delta i denne oppgaven.

Jeg takker for 5 fine år ved Universitetet i Agder og gleder meg til å anvende kunnskapen jeg har fått herfra inn i jobben jeg lengter så etter å komme ut i.

Kristiansand, mai, 2023

Kristian Skogheim Pedersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary	2
Forord	3
1.0 Innledningskapittel	6
1.1 Innføringen av “Folkehelse og livsmestring”	6
1.2 Tidligere forskning på læreres tanker om tverrfaglig undervisning	7
1.3 Oppgavens oppbygging:	8
1.4 Bakgrunn for innføring av folkehelse og livsmestring	9
1.5 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig emne	10
1.6 Folkehelse og livsmestring i norskfaget	13
1.7 Norskfaget	14
1.7.1 Kjerneelementer i norskfaget	15
1.8 Kort avsluttende kommentar på oppgavens første kapittel	17
2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag	18
2.1 Overordnede perspektiver på folkehelse og livsmestring	18
2.2 Biestas tre dimensjoner	18
2.2.1 Kvalifisering	19
2.2.2 Sosialisering	20
2.2.3 Subjektivisering	21
2.3 Empowerment	21
2.4 Det salutogene perspektivet	23
2.5 Norskfaglige perspektiver på folkehelse og livsmestring	27
2.6 Goodlads læreplanbegreper	31
2.7 Oppsummerende refleksjoner	33
3.0 Metode	35
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	35
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.2.1 Dybdeintervju	37
3.3 Utvalg	37
3.4 Planlegging	38
3.5 Å intervju	39
3.6 Transkribering	40

3.7 Gjennomføringen av analysen	41
3.8 Forskningens kvalitet	43
3.9 Etske betraktninger om oppgaven.....	44
3.10 Avsluttende kommentarer for metodekapittelet.....	44
4.0 Empiri	45
4.1 Lærernes tanker, holdninger og forståelse omkring folkehelse og livsmestring	46
4.1.1 Læreres oppfatning og forståelse av emnet.....	46
4.1.2 Frykten for et større press på elevene	49
4.1.3 Læreren som terapeut.....	51
4.1.4 Trivsel og klassemiljø	52
4.1.5 Kort oppsummering første del	55
4.2 Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring i norskfaget.....	55
4.2.1 Det tverrfaglige emnets fordeler og ulemper i norskfaget	56
4.2.3 Læreres positive holdninger til tverrfaglig arbeid.....	56
4.2.4 Utfordringer ved integrering av det tverrfaglige emnet i norsk	63
4.3 Interne spenninger i datamaterialet.....	64
4.4 Oppsummering av de viktigste funnene	66
5.0 Drøfting	69
5.1 Overordnede tanker og forståelse av folkehelse og livsmestring	69
5.1.1 Et flerdimensjonalt emne	70
5.1.2 Vektlegging av klassemiljøet som et solid fundament.....	73
5.2 Informantenes refleksjoner rundt tverrfaglig arbeid i norskfaget	75
5.2.1 Lærernes måter å se norskfaget på i en overordnet kontekst	75
5.2.2 Et emne med både fordeler og utfordringer	77
6.0 Avsluttende betraktninger	84
7.0 Litteraturliste:	87
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	90
Vedlegg 2: Informert samtykke	92

1.0 Innledningskapittel

1.1 Innføringen av “Folkehelse og livsmestring”

Sammen med den nye læreplanen LK20, fikk norsk skole tre nye tverrfaglige emner; *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. Disse tre trer inn i skoleforløpet som tverrfaglige emner, og ikke egne spesifikke fag slik som for eksempel norsk og matte. I min oppgave ligger fokuset på ett av disse tre, og temaet jeg har valgt å dykke dypere inn i er folkehelse og livsmestring, men i en norskfaglig kontekst. Jeg finner emnet svært interessant ettersom det blant annet fokuserer på omstendigheter rundt hvert individuelle liv, holdninger, legning, fysisk og psykisk helse mm.

I min tid som elev snakket en om enkelte temaer som folkehelse og livsmestring tar opp for det meste i naturfag. Her gikk undervisningen inn på temaer som seksualitet, pubertet og rus, hvilket er viktig å få informasjon og kunnskap om, men som elev var inntrykket at det ikke var grundig nok gjennomgått. Til forskjell fra i dag, fantes det ikke et eget emne formulert i læreplanen som har anledning til å gi en tydeligere åpning for å ta opp ulike type temaer i ulike fag fra min tid i skolen. Fra egen erfaring opplevdes slike typer emner som spennende, men noe tabu og lite vektlagt i skolen. For en elev kan det være svært leit og vanskelig ettersom det ofte angår reelle problemer, utfordringer og korsveier elever står ved i sitt eget liv, og som kunne vært fint å ha gjennomgått i fellesskap. Det hadde skapt en annen trygghetsramme rundt ulike temaer og utfordringer jeg selv sto overfor, noe jeg vet er tilfelle for flere. Når jeg har vært ute å jobbet i skolen, har jeg bitt meg merke i hvordan lærere kan snakke om de nye tverrfaglige temaene på en måte som minner om generell usikkerhet rundt emnet. Når jeg har vært ute i skolen har jeg hatt diskusjoner med lærere om en rekke temaer tilknyttet folkehelse og livsmestring. Disse diskusjonene har handlet om seg om tanker, meninger, holdninger og praktisk anvendelse av disse temaene. Gjennom disse samtalene har jeg blitt inspirert til å utforske mer om hvordan lærere tenker om disse temaene i dag på et dypere plan. I mitt forskningsprosjekt er jeg, på bakgrunn av blant annet uenigheter om synet på faget, interessert i å høre med lærere om hvilke tanker og holdninger de har angående dette. Dermed lyder min problemstilling som følger:

Hva tenker lærere om folkehelse og livsmestring i norskfaget?

Jeg skal undersøke læreres ulike erfaringer, holdninger og operasjonalisering av det nye tverrfaglige emnet, for å se hva slags likheter eller ulikheter som kan finnes blant lærere i praksisfeltet i dag. I oppgaven tar jeg for meg tre forskningsspørsmål som skal fungere som et grunnlag for min analyse:

- Hva slags overordnede holdninger og tanker befinner seg blant lærere angående folkehelse og livsmestring i skolen?
- Hva slags tanker og holdninger har lærere til folkehelse og livsmestring innen norskfaget?
- Hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger bruker lærerne for å integrere folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?

For oppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie der jeg har intervjuet tre lærere på mellomtrinnet. Jeg finner det interessant å undersøke denne typen problemstilling, blant annet fordi emnet fortsatt er så nytt og dermed stadig er i ferd med å implementeres. Jeg skal videre herfra gi et raskt overblikk over situasjonen og diskusjonen som befinner seg i dag angående innføring av det nye emnet i skolen.

1.2 Tidligere forskning på læreres tanker om tverrfaglig undervisning

Lise-Mari Lauritzen, Yngve Antonsen og Linda Nesby gjennomførte, våren 2019, et forskningsprosjekt der tretten norsklærere ble intervjuet. Prosjektet handler blant annet om lærernes forståelse av skjønnlitteraturens betydning og didaktiske spørsmål knyttet til folkehelse og livsmestring i norskfaget. (Lauritzen et al., 2021, s. 1). Jeg nevner dette prosjektet i min studie ettersom jeg finner at både mitt studie og dette prosjektet har et likt fokusområde, omkring blant annet læreres tanker om tverrfaglig operasjonalisering med folkehelse og livsmestring og norskfaget. Ettersom jeg selv gjennomfører intervjuer, finner jeg det interessant å se funnene fra denne artikkelen opp mot mine egne, å se etter muligheten for å trekke noen tråder og om en kan finne noen likheter blant lærernes svar.

Deres prosjekt viser til lærere som både anerkjenner et potensiale som skjønnlitteraturen har i en tverrfaglig sammenheng, og gav uttrykk for at det tverrfaglige emnet allerede var en del av norskfaget (Lauritzen et al., 2021, s. 8-10). I deres undersøkelser kommer det blant annet frem at enkelte informanter vektlegger hvordan en tverrfaglig tilnærming til tekster kan skape

nysgjerrighet, vekke interesse og skape engasjement og empati gjennom erfaring av andres livshistorier. Prosjektet omhandler i tillegg læreres syn på det tverrfaglige emnet og deres tanker om utfordringer og muligheter. Min egen oppgave vil og fremme mine informanters syn på dette, og jeg finner det dermed relevant å kunne vise til likhetstrekk fra tidligere studier. Lauritzen et al. (2019) viser til ulike syn hos lærerne. Noen er skeptiske til hvorvidt det finnes muligheter for å lære bort livsmestring og at dette begrepet er altfor stort. Andre fremmer et syn der de poengterer at det er viktig med en god balanse mellom emnet og faget, slik at læringen kan foregå naturlig og med en flyt. Prosjektet konkluderer med at lærere kan ha utfordringer med å forstå emnet og hvordan det skal operasjonaliseres samt at lærerne fant begrepet livsmestring vanskelig å klart definere. Derimot viste lærerne og til hvordan livsmestring alltid hadde hatt en naturlig del i norskfaget, og at innføringen ikke nødvendigvis ville endre klasseromspraksisen i en tverrfaglig arbeidssituasjon (Lauritzen et al., 2021, s. 14).

1.3 Oppgavens oppbygging:

I oppgavens første kapittel vil jeg innledningsvis kort presentere bakgrunnen for, innføringen av og kritikk rettet mot det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Der skal jeg også se på hvordan folkehelse og livsmestring omtales i læreplanen for norskfaget samt utvalgte kjerneelementer innen sistnevnte fag. I kapittel 2 av studien vil fokuset være på å presentere teorien som danner grunnlag for studien og som skal være med meg som støtte når jeg senere skal tolke og forstå lærernes tanker, holdninger og operasjonalisering på en overordnet måte. Her vil relevante begreper bli fremhevet og diskutert. Kapittel 3 inneholder en beskrivelse og begrunnelse av studiens metodiske aspekter, der jeg vil presentere de valgene jeg har tatt. Jeg har valgt å gjennomføre en tematisk analyse når jeg gjennomgår oppgavens empiriske materiale. Jeg vil også diskutere de forskningsetiske retningslinjene som jeg har forholdt meg til. I kapittel 4 vil jeg analysere og presentere resultatene av forskningen og sette dem i sammenheng med relevant teori. Videre i kapittel 5 skal jeg gå mer i dybden på samt diskutere de sentrale funnene i lys av teorien jeg har lagt opp i oppgaven min. Kapittel 6 vil fungere som en oppsummering av studiens hovedfunn og jeg vil avslutte med noen kommentarer som gjelder dette.

1.4 Bakgrunn for innføring av folkehelse og livsmestring

Noe som jeg tenker er relevant å vite er litt om bakgrunnen for innføringen av et slikt type emne i skolen, og hvorfor det har fått den plassen den er tildelt. Hvorfor begynner en først nå å fokusere på folkehelse og livsmestring som et eget emne i skolen? En av grunnene til at emnet ble innført i skolen er antakelig fordi det i den norske offentlighet har vært en økende bekymring for barn og unges livsvilkår og deres psykiske helse gjennom 2010-tallet, samtidig som det ble rapportert om en økning i psykiske helseplager innenfor nevnte målgruppe. Både innen kategorien gutter og jenter var tallene med psykiske plager på vei opp i løpet av tiåret, og en så en tendens til flere negative holdninger til skolen og øvrig livssituasjon (Madsen, 2020, s. 42). Når en tar disse bekymringene i betraktning, kan vi si at folkehelse og livsmestring er en respons og reaksjon på rapportene en har mottatt om tilstanden til barn og unges psykiske uhelse, der en kan sørge for en stabilisering av dette for fremtiden. Samtidig er det ikke like holdninger fra forskere om hvordan å nettopp sørge for dette i elevenes liv.

Det har og vært rettet kritikk fra ulike hold vedrørende innføringen av emnet, deriblant fra Ole Jacob Madsen. Madsen er blant de som har vært i bresjen med sin kritikk av innføringen av et fag som folkehelse og livsmestring. Madsen er professor i psykologi ved UiO, og er blant annet kjent for forskning innen det han kaller “den terapeutiske kulturen”, der psykologien opptrer som et rammeverk i samfunnet. (Universitetet i Oslo, 2023). Han var tidlig ute med kritikk rettet mot å innføre faget som noe såpass sentralt i skolen. Han ser det som et uttrykk for at samfunnet i økende grad fokuserer på psykiske helseproblemer blant ungdom. Han etablerer og en sammenheng mellom økte psykiske helseplager, og at dette er blitt svært tydelig ved at temaet nå har fått den sentrale plassen i skolen den har fått. (Halvorsen, 2020).

Madsen (2020) forklarer at om enten økningen skyldes forverrede livsvilkår for unge av begge kjønn eller større åpenhet om psykisk helse blant unge, er det mange foreldre, lærere, helsesykepleiere, psykologer, leger, journalister og politikere som er bekymret for den kommende generasjonen (Madsen, 2020, s. 42-43). Imidlertid handler det ikke om å *ikke være der* for elevene på skolen som gjør Madsen til å være motstander av innføringen, men heller en frykt for en større individualisering av ansvar for den psykiske helsen. Han mener at selve “grunnproblemet” samfunnet har som er med på å fremme stress og press hos barn og unge, ikke tas tak i som karakterer, prestasjoner i skolen og lignende. I stedet for å gjøre noe med hovedproblemet som er å være villige til å endre stressfaktorene, blir barna heller påført

ansvaret for sin egen psykiske helse i større grad enn de burde, noe som Madsen (2020) mener fraviker fra tenkningen om “den kollektive skolen”. (Halvorsen, 2020). Rongved & Midttveit (2022) skriver i sin artikkel om Jørg Arne Jørgensens reaksjoner og holdninger angående innføringen av emnet. Jørgensen har jobbet som lektor på både ungdomsskole og videregående, men underviser per i dag for lærerstudenter ved UiS, og uttrykker en bekymring i sitt intervju. Hans kritikk retter seg mot måten lærere og skoler jobber med dette på, som ulike type programmer for utrusting av lærere til bevisstgjøring rundt måter å jobbe med dette på, utgjør en slags terapifunksjon. (Rongved & Midttveit, 2022). Både Madsen og Jørgensen uttrykker altså en form for bekymring for at selve læreryrket skal få et terapimandat innblandet i sin profesjon. Samtidig ligger det en bekymring til grunn som omhandler hvordan dette emnet har blitt til. I stedet for at Stortinget gjør grunnleggende og strukturelle endringer i skolen for å minske skolens rolle som “stressproducent”, bekymres det for hvordan emnet kan bli introdusert i skolen som et slags “plaster på såret”.

1.5 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig emne

I dette delkapittelet skal vi se på hvordan folkehelse og livsmestring kan forstås på en helt generell basis i skolen, før jeg videre i neste delkapittel skal kommentere om koblingen folkehelse og livsmestring har innen norskfaget.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal “Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Slik som sitatet forteller oss, skal emnene ha blant annet fysisk og psykisk helse i fokus, der elever skal lære om ulike utfordringer mennesker kan stå i, prosesser som kan hjelpe en, vite hvordan søke hjelp og hvordan takle både motgang og medgang på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). En har som klasseleder mulighet til å legge opp sitt fag på ulike måter med ulike fokuspunkter ettersom hva som passer med emnene en jobber med, men samtidig er et *inkluderende læringsmiljø* et fokus som fremmes vedrørende diskusjoner omkring dette. Ifølge opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse skrives det at enhver elev har krav på en god og inkluderende læringsarena uten mobbing, der *læringsarena* menes som de kulturelle, relasjonelle og fysiske faktorene på skolen som påvirker elevenes læring, helse og trivsel. (Prop. nr. 121 S (2018-2019): 28). Som lærer er det dermed en nødvendighet og plikt å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, både for å

bevare og forsterke elevers fysiske og mentale helse, samt gjøre muligheten for god kunnskapsformidling og undervisning så god som den kan få blitt. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver om hva livsmestring dreier seg om på denne måten:

"Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14).

Ettersom folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig emne, skal denne type undervisning synes i skolens ulike fag, og de ulike fagene innehar ulike muligheter ved fremming av folkehelse og livsmestring på flere måter. "Mestring av eget liv" er store ord, og fagene kan bruke hver sin egenart for å fremme ulike aspekter dette kan gjøres. Eksempelvis kan man a om personlig økonomi og håndtering av penger i matematikk. I tidligere læreplaner har ikke livsmestringsbegrepet blitt brukt like eksplisitt som i dagens læreplan. Ved innføringen av folkehelse og livsmestring, kan norske styresmakter og ledelse vise at de er klar over betydningen av å kunne håndtere livets opp- og nedturer, samt utfordringer på gode og sunne måter.

Emnet har mange aktuelle temaer, og kan dermed brukes i hele skolegangen, og i alle de ulike fagene elevene skal igjennom. Jeg har til nå blant annet tatt opp og snakket om fysisk og psykisk helse og fokuset rundt dette, men selve emnet innebærer en hel rekke andre deler der skolens ulike fag har ulike egenskaper og metoder for å jobbe med disse delene slik at opplæringen blir optimal. En skal blant annet lære om ulike seksualiteter og kjønn, og skolens fag kan ta opp og jobbe med dette på egne spesifikke måter. Innen norsk kan man for eksempel jobbe med dette via litterære verk, skriveoppgaver knyttet til temaet og litterære samtaler. Innenfor KRLE kan man derimot presentere de ulike religionenes syn og holdninger til flere enn to type kjønn, homofilt ekteskap i tillegg til mer allmenne, etiske spørsmål via samtaler og diskusjoner. Innen matte kan man arbeide med personlig økonomi, og hvordan å best mulig forvalte egne penger, via regning, diskusjoner og nettopp undervisning i for eksempel kredittgjeld og lån. Videre finner vi også temaer som grensesetting, personlige relasjoner, viktigheten av verdivalg, respekt for medmennesker og muligheten til å håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Poenget

er at fagene kan ta i bruk ulike innfallsvinkler i sitt arbeid med de ulike temaene, noe som kan gi en mer helhetlig oppfatning av de ulike temaene folkehelse og livsmestring dekker. Emnet rommer store og viktige begreper som kan være av stor betydning i menneskers liv, og dermed er det viktig at lærere er klar over de ulike måtene å presentere de ulike emnene med den forsiktigheten og respekten som kreves for å få en spirende undervisning og vekke interesse og gjenkjennelighet hos elevene en har ansvar for.

Lærere har et stort ansvar for hvordan de ulike temaene legges frem, og kan komme til syne i store variasjoner.

Selv om emnet er en del av skoleundervisningen, omfatter innholdet langt mer enn bare akademisk opplæring. Skolen som institusjon er pålagt av Stortinget å følge forskjellige regler og krav angående ulike aspekter ved den daglige driften av skolen og hvordan en skal behandle individer i ulike posisjoner tilknyttet skolen. Lovpålegg hentet fra regjeringen.no sier at det også er skolens ansvar å gjennomføre undersøkelser og iverksette passende tiltak for å sikre elevens trygghet og trivsel i hans opplevelse av skolen” (Prop. nr. 121 S (2018-2019): 28). Samtidig står det og skrevet at skolene er lovpålagt at de skal føre en nulltoleranse-policy når det kommer til krenkelsersom mobbing, vold, diskriminering og trakassering” (Prop. nr. 121 S (2018-2019): 28). Dette viser og tydelig at temaene elevene lærer opp i, kan være med på å begrense blant annet mobbing, diskriminering og vold, noe som gjør skolehverdagen mer håndterlig for både lærere, elever og foresatte.

Dagens skolesystem har høye forventninger til elevenes evne til selvregulering, hvilket blant annet innebærer at elevene må være i stand til å oppføre seg i henhold til satte regler, være stille samt sitte stille over lengre perioder. I tillegg skal en mestre og håndtere egne følelser, ignorere ulike distraksjoner, konsentrere seg om oppgaver som kan oppleves som repetitive og kjedelige, samtidig som de må være fokusert over en lengre tid (Juveli & Peters, 2020, s. 47). Kan man egentlig forvente dette av alle elever? Nina B. J. Berg (2005) skriver og at samspillet mellom medfødte egenskaper som intelligens, temperament, tenkning, atferd og faktorer i oppvekstmiljøet har stor innvirkning på vår selvoppfatning og identitet. Disse begrepene spiller en viktig rolle i vår personlighetsutvikling og psykiske helse, og kvaliteten på samspillet mellom disse faktorene er avgjørende. (Berg, 2005, s. 34). En får som regel kjenne de sistnevnte begrepene på kroppen i løpet av skoletiden sin, og jeg anser det som

viktig at lærere vet eller har noen kunnskaper vedrørende dette, ettersom de lever i samme omgivelser som sine elever i deres utvikling.

Det er svært viktig at skolen tar ansvar for å formidle kunnskap om hvilke konsekvenser mobbing og trakassering kan ha for enkeltpersoner. Ved dette kan elevene lære og dermed bli formet på en slik måte at de blir ansvarlige borgere som aktivt kan arbeide for å bekjempe dette problemet i samfunnet. Dette emnet kan ha stor betydning, og oppgaven skal ta for seg hvordan lærere innen fagfeltet tolker *Folkehelse og livsmestring* i forbindelse med norskfaget. Videre vil jeg presentere hva læreplanen i norsk sier om folkehelse og livsmestring.

1.6 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

Ifølge læreplanen for norskfaget fra Kunnskapsdepartementet (2020) omfatter det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring elevenes utvikling av evnen til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig. Dette gir elevene muligheten til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Ved å blant annet lese skjønnlitteratur og sakprosa kan elevene både få bekreftet og utfordret sitt eget selvbilde, og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Kunnskapsdepartementet, 2020). Smidt (2004) påpeker også at norskfaget hver dag blir formet av elever, lærere og andre som befinner seg i klasserommet (Smidt, 2004, s. 27).

I dag blir og norskfaget utvidet på papiret når det i tillegg til seg selv skal presentere de nye tverrfaglige temaene. Faget er stort i seg selv, og inneholder mye tidkrevende læring og arbeid. Får norsklærerne tid til å rekke å undervise bort fagets eget pensum og dets kompetansemål i tillegg til de nye tverrfaglige temaene? I dag skriver også Jonas Bakken (2019) om hva som er nytt i det fornyede norskfaget der han også drar inn hvordan folkehelse og livsmestring er med på å spille en rolle her. Kunnskapsdepartementet presiserer slik hvordan emnet er ment å fungere innen tverrfaglig undervisning i norskfaget:

“I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Sitatet viser de overordnede føringene fra Kunnskapsdepartementet om hvordan emnet er ment å fungere i skolen. Det inneholder ulike aspekter og fokus, blant annet relasjonsskaping, gi uttrykk for egne tanker og følelser, muntlighet og skriftlighet. Gjennom blant annet

utvikling av elevenes språklige og kommunikative ferdigheter, er norskfaget med på å bidra til deres kompetanse innen folkehelse og livsmestring, da tanken er at de vil kunne uttrykke sine egne følelser, tanker og erfaringer på en bedre måte. (Bakken, 2019, s. 36). Et kompetansemål innen norskfaget etter 7. årstrinn, viser blant annet til at elevene skal “lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler”(Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålet kan være en faktor som bidrar til å blant annet bli kjent med seg selv i diskusjoner, som lytter og å stå for det en mener, eller faktisk endre ditt syn på ulike punkter. Selv om kompetansemålet ikke direkte er knyttet opp mot folkehelse og livsmestring, ser jeg på det som et kompetansemål som kan være med på å gjøre elevene selvbevisste, reflektere over eget ståsted og kunne argumentere sin sak foran flere. Dette viser tydelig at norsk inkluderer et fokus på å oppnå trygghet og personlig vekst, noe som og kan knyttes til de overordnede målene innen folkehelse og livsmestring.

I tillegg kan lesing av både skjønnlitteratur og sakprosa spille en viktig rolle i elevenes identitetsutvikling, da det kan både bekrefte og utfordre deres selvbylde. (Bakken, 2019, s. 36-37). Ettersom folkehelse og livsmestring skal være med på å “gjennomsyre” undervisningen, så arbeides det på ulike måter for å implementere emnet i norskfaglig kontekst. Lærere har anledning til å bruke ulike innfallsvinkler i presentasjonen av emnet innen norskfaget, ved blant annet å ta i bruk de ulike kompetansemålene som passer innen faget.

Kunnskapsdepartementet (2020), presenterer kompetansemålene etter 2. trinn som å “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktiviteter” og “samtale om og beskrive hvordan ord kan påvirke andre” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Som lærer åpnes mange dører for kreative muligheter innen folkehelse og livsmestring, samtidig som en jobber faglig med kompetansemål i norsk. Barns evne til refleksjon, konsentrasjon, innsatsvilje og kreativitet er i stor grad formet gjennom lek. Gjennom lekene utforsker de ulike løsninger og oppdager nye erfaringer som bidrar til økt forståelse og kunnskap (Stai, 2020). Ved å ta i bruk lek som verktøy, kan en bidra til økt forståelse, ulike innfallsvinkler til temaene, samtidig som en lærer seg kommunikasjon og spilleregler som er viktig å ha for det videre livet. Videre skal jeg nevne kort hvordan ulike kjerneelementer krysser de overordnede tankene innen folkehelse og livsmestring.

1.7 Norskfaget

Norskfaget er en stor del av skolehverdagen til elevene, der Hamre (2017) forteller at elevene faktisk tilbringer 1770 timer med norskopplæring i løpet av grunnskoleløpet (Hamre, 2017, s.

13). Det er det absolutt største faget i det norske skoleløpet, og har vært det største faget i skolen siden etableringen ved folkeskolelovene i 1889 (Hamre, 2017, s. 16). Etersom det har såpass stor plass i skolen, gjør at det faglige innholdet samt innholdet forøvrig er med på å prege store deler av elevenes skoleløp. Som elev skal man tilegne seg et stort pensum som krever mye tid.

Lærerne har og en stor jobb å gjøre når det gjelder å komme gjennom pensumet og sørge for at elevene har fått undervisning som gjør at de dekker fagets kompetansemål. Det finnes samtidig flere måter å se på selve faget norsk og hva det innebærer. Hamre (2017) kommenterer to synspunkter som kan operere som to ytterpunkter på hvordan en kan forstå norskfaget, og dets relevans for elevene og i skolen som helhet. De to perspektivene som blir kommentert kaller Hamre for “Norsk som redskapsfag” og “Norsk som dannelsesfag” som omhandler ulike måter å se på hva slags innhold og fokus faget burde og skal ha. Jeg skal dykke dypere inn i disse perspektivene i prosjektets teoridel. I læreplanen i norsk beskrives det hva slags innvirkning folkehelse og livsmestring skal ha i faget, men samtidig kan læreplanene både leses, forstås og bli brukt på ulike måter på bakgrunn av de ulike måtene å tolke og operasjonalisere læreplanen.

1.7.1 Kjerneelementer i norskfaget

Ordet kjerne kan vi forstå som det innerste laget i, eller hovedessensen i forskjellige ting. Når vi snakker om norskfagets kjerneelementer, vil en kunne assosiere selve ordet med elementer som er vesentlig og hovedessensen i norsk. Superlativet “viktigst” er det som oftest blir brukt når kjerneelementer blir nevnt og forklart i offentlig sammenheng og Mari-Ann Igland (2019) skriver basert på både kunnskapsdirektoratet og utdanningsforbundet utsagn at “[...]kjerneelementene i norsk rammer inn det mest betydningsfulle innholdet i faget og beskriver det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget”(Igland, 2019, s. 98). Jeg skal i neste delkapittel bl.a. komme inn på hva slags kobling folkehelse og livsmestring har innen selve norskfaget. Jeg skal og nevne hvilke praksiser læreplanen og kunnskapsdepartementet har peilet seg inn mot i arbeid med folkehelse og livsmestring innen de jeg anser som de mest relevante kjerneelementene i norskfaget når det er snakk om folkehelse og livsmestring.

Jeg har valgt å nevne disse kjerneelementene fordi jeg finner dem mest relevante, selv om man kan argumentere for at alle kjerneelementene kan inneholde visse aspekter som også kan knyttes opp mot folkehelse og livsmestring. Disse tre har blant annet pekt seg ut som hovedområder innen norskfaget i intervjurundene mine, men dette vil jeg komme tilbake til etter oppgavens metodekapittel.

Tekst i kontekst

Innen LK06 var ikke tekst i kontekst et spesifisert kjerneelement, men en del av “språk litteratur og kultur”. Med LK20 har dette fått en tydelig plass som en del av norskfagets kjerne som et egendefinert kjerneelement. Innen tekst i kontekst kan en tydelig se et fokus på ulike tilnærminger til språk og litteratur med hensikten å få elevene engasjert, få en opplevelse og innsikt i andre menneskers tanker, og livsbetingelser.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her kan vi se at norskfaget og folkehelse og livsmestring krysser hverandre, ettersom innsikt i andre individers tanker og lignende er en viktig del av det å blant annet lære seg grenser, grensesetting og forståelse for andre mennesker og deres ulike reaksjoner.

Skriftlig tekstskaping

Et annet kjerneelement innen norsk er skriftlig tekstskaping, som omhandler blant annet å være i stand til å uttrykke seg gjennom ulike sjangere og med ulike formål. Det er også tenkt at elevene skal integrere skriving med andre kommunikasjonsformer, og at de kan evaluere andres tekster og forbedre disse basert på tilbakemeldinger. Essensen er at elevene opplever skriveopplæringen som relevant og meningsfull. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Igland (2019) skriver om hvordan det i skolen tidligere har vært fokusert i stor grad på øving og pugging på avkodning og innkodning innen tekstproduksjon. Det er fremdeles en viktig del av skriveprosessen, men i dag har begrepet tekstproduksjon også fått en vesentlig større betydning innen faget med et økt fokus på å blant annet uttrykke seg ved bruk av sine tekster, og dette skal gjelde for alle trinn.

En skal fokusere på å finne skriveglede, og ha den skapende skriveprosessen som videre fokus. (Igland, 2019, s. 102). Folkehelse og livsmestring kan trekkes inn på ulike måter, der en kan bruke ulike temaer som fremmer både folkehelse-aspektet og livsmestrings-aspektet i deres skriving. Ved å skrive om områder og temaer som står elevene nær, og å bruke for

eksempel ulike gitte situasjoner, kan elever skrive ned deres responser, forklaringer og tanker omkring det de er blitt presentert. Samtidig kan det være et verktøy for å fremme skrivegledden da elevene får skrive om emner og temaer som er nær deres egen livssituasjon.

Muntlig kommunikasjon

Innenfor kjerneelementet “muntlig kommunikasjon” står det beskrevet i læreplanen at målet er å gi elevene positive erfaringer når de uttrykker seg muntlig og viser sin kreativitet. Dette inkluderer blant annet lytting til andres synspunkter og å videreutvikle samtaler om faglige emner og temaer. Her skal elevene gi presentasjoner og delta i hensiktsmessige diskusjoner, både spontant og etter planlegging over en gitt tidsperiode foran klassen, én og én, og ved hjelp av digitale verktøy. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Livet handler i stor grad om kommunikasjon og relasjonsbygging helt fra man er liten og til livets slutt. Kommunikasjon på en hensiktsmessig måte i alle typer settinger er noe som er viktig for mennesker å mestre. Innen livsmestringsperspektivet handler det nettopp om å ha et fokus på å få elever til å ha slike samtaler, argumentere for seg samt ha annen muntlig aktivitet som en viktig bidragsyter til elevenes videreutvikling av blant annet sin kommunikasjon på ulike områder i livet. Når dette er et av hovedområdene og et av kjerneelementene i faget, viser det oss at norskfaget og folkehelse og livsmestring kan bygge hverandre sterke.

1.8 Kort avsluttende kommentar på oppgavens første kapittel

Som avsluttende kommentar for kapittel 1 kan man se at folkehelse og livsmestring kan tas opp på ulike måter i ulike fag. Innenfor norsk kan man både ved bruk av blant annet kjerneelementene og de overordnede kompetansemålene for folkehelse og livsmestring peile seg inn på hvordan faget sammen med det tverrfaglige emnet kan utspille seg i klasserommet. Jeg skal i lys av kapittel 1 dykke nærmere inn i de teoretiske aspektene og innfallsvinklene som eksisterer mot fagene, og danne meg et teoretisk grunnlag for videre analyse av intervjuer jeg har foretatt meg.

2.0 Oppgavens teoretiske grunnlag

For denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteorier som vektlegger at læring skjer gjennom fellesskap og nettopp deltakelse i et sosialt fellesskap. For å belyse hvordan folkehelse og livsmestring kan forstås mer overgripende, vil jeg først se på noen dimensjoner fra pedagogisk forskning og teori der jeg vil bruke Anne Grete Danielsen sin bok “Lærerens arbeid med livsmestring” (2021). Grunnen til at jeg trekker inn dette, er fordi jeg synes det er interessant å forstå eller se på folkehelse og livsmestring i et mer overordnet, helhetlig perspektiv. I den neste delen av kapittelet går jeg mer inn på norskfaglige perspektiver i tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring samt forsøker å belyse hvordan emnet kan forstås i norskfaget. Ettersom jeg skal undersøke hvordan norsklærere oppfatter og tolker dette tverrfaglige emnet i sin undervisning, vil jeg til slutt i teorikapittelet også presentere Goodlads modell av ulike læreplannivåer.

2.1 Overordnede perspektiver på folkehelse og livsmestring

I boken skrevet av pedagogen Anne Grete Danielsen ved navn “Lærerens arbeid med livsmestring” har hun gitt en oversikt over hvordan man kan forstå folkehelse og livsmestring både innenfor enkeltfagene og mer overgripende i skolesammenheng. I det følgende vil jeg presentere noen av de perspektivene Danielsen gir på folkehelse og livsmestring, med utgangspunkt i pedagogisk forskning. Jeg gir Danielsen betydelig plass i mitt forskningsprosjekt fordi jeg er opptatt av å ha en helhetlig tilnærming til både teorien, elevene, lærerne og hvordan folkehelse og livsmestring kan forstås. Dermed kommer jeg til å vektlegge Danielsens (2021) grundige arbeid i min oppgave. Her skal jeg ta opp ulike begreper og perspektiver som fremlegges av henne som blant annet kvalifisering, subjektivering, sosialisering, empowerment, og et salutogent perspektiv på helse.

2.2 Biestas tre dimensjoner

Jeg velger å ta med Biestas tre dimensjoner nettopp fordi de er ulike perspektiver på deler av hva formålet med opplæringen i skolen er. Jeg vil redegjøre for de ulike aspektene som utdanningen tar for seg og hvordan skolen er med på å forberede elevene på livet videre.

Biesta har tre begreper som jeg videre skal forklare og de er som følger *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. I følge Danielsen (2021) hevder Biesta “[...] at den pågående utfordringen for læreren og lærerprofesjonen handler om å finne en meningsfull balanse mellom disse tre områdene”(Danielsen, 2021, s. 181). Ved et fokus på disse tre områdene, hevder Biesta at vi får de beste type borgere for vårt samfunn, og individer som tjener landet på best mulig måte i fremtiden. Dette er noe som sikrer nasjonen for kvalifiserte individer og arbeidere samt bidrar til en videreføring av landets tradisjoner og holdninger.

2.2.1 Kvalifisering

Hvis vi ser på hva en del av formålet med opplæringen innenfor skolen er sier overordnet del som følger: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”(Opplæringsloven, 1998, §1-1). Innenfor denne lovtoksten er skolen dermed lovpålagt å kvalifisere elever for det vidare livet ved å blant annet utvikle deres kunnskap, ferdigheter og deres holdninger.

“En av skolens viktigste funksjoner er kvalifisering av elevene. Dette handler om å undervise på måter som resulterer i at elevene utvikler kunnskaper, ferdigheter og forståelse, og i tillegg handler det ofte om å utdanne elevene til å gjøre noe, for eksempel til å utøve et yrke” (Danielsen, 2021, s. 182).

Sett i kontekst med sitatet kan en si at kvalifisering er en prosess som brukes for vurdering av et individs kompetanse, kvalifikasjoner og kunnskap for å til slutt se om en bestemt type oppgave eller arbeidsstilling kan passe. Ved dette har skolen hovedansvar i de tidligere årene i et individs liv for å få på plass tiltenkt allmennkunnskap, påse at riktige holdninger og verdier blir presentert og vedlikeholdt med tanke på de kristne og humanistiske holdningene, og kvalifisere dem for et vidare liv innenfor arbeid. “Biesta (2009) presiserer at det å kvalifisere elevene til å utøve et yrke i fremtidens arbeidsliv, og dermed bidra til økonomisk vekst i samfunnet, er en av de viktigste begrunnelsene for statlige finansierte skolesystemer”(Danielsen, 2021, s. 182). Kvalifiseringen er dermed viktig ettersom landet trenger borgere med kunnskap, erfaringer og ferdigheter som kan bidra til et stabilt samfunn for tiden som kommer, og kan være med på å gjøre skolen til et av landets viktigste institusjoner. Kort oppsummert beskriver Biesta (2015) selv hva slags tanker han har om kvalifiseringen i en skolekontekst. "Kvalifisering er sentralt i all utdanning og innebærer å

tilegne seg kunnskap, ferdigheter og evner” (Biesta, 2015, s. 156). Skolens mål er å danne og utdanne, og en kvalifiseringsdimensjon i skolen er dermed en naturlig del av skolens virke.

Life skills innen kvalifisering

Innenfor kvalifisering presenterer Danielsen (2021) Biestas begrep *life skills*. “Dette handler om livsferdigheter og beskyttelsesfaktorer, og vi finner mange slike life skills i kompetansemålene knyttet til folkehelse og livsmestring” (Danielsen, 2021, s. 182). *Life skills* kan direkte oversettes som *livsferdigheter*, og ved en enkel oversettelse kan en se for seg hvor tankegangen og synet går. Skolen skal være med på å presisere og presentere ulike ferdigheter elevene skal lære og ta til seg, for å best mulig lykkes i ulike aspekter av livet. Livsferdigheter inkluderer mange store kategorier og handler om ferdigheter for å kunne klare seg best mulig. Noen emner som blant annet kan læres bort i skolen kan for eksempel være folkeskikk og sosiale ferdigheter og kunnskaper innen økonomi som skatt og renter. Life skills inkluderes i dagens folkehelse og livsmestring-undervisning, men det tverrfaglige emnet har et bredere innhold enn bare ferdigheter som kan hjelpe deg med ulike ferdigheter ved livet.

2.2.2 Sosialisering

Sosialisering er en prosess som skjer med mennesker gjennom hele livet, og kan bli definert slik: “Sosialisering er den prosessen alle mennesker i alle samfunn går gjennom for å lære normene, verdiene, ferdighetene og kunnskapene de trenger i samfunnet de inngår i” (Sander, 2021). I skolen innebærer det at lærerprofesjonen har ansvar for å videreføre de sistnevnte punktene til elevene, og gjøres best mulig med et godt arbeidsmiljø samt gode relasjoner med elevene. “Utdanning innebærer å ha et sosialt miljø, og å ha et sosialt miljø betyr å være i en situasjon der ens aktiviteter er knyttet til andre” (Biesta, 2015, s. 38). Som Biesta (2015) forklarer, skjer utdanningen av mennesker i samspill med andre og innen et sosialt miljø. Dermed vil sosiale ferdigheter være av betydning for en selv, og som klassefelleskap. Sosialisering handler også om relasjonsskaping, der man felles finner ut av om en er like nok til og har en god eller dårlig relasjon basert på interesser, holdninger, verdier, religion, ol. I klasserommet er det viktig at læreren har en profesjonell relasjon til sine elever, samtidig som den må fremmes basert på de grunnleggende lovtekstene lærere skal forholde seg til samt med en baktanke på barnets beste. “Det er læreren som i kraft av sin profesjon og posisjon,

har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttende for barna hun eller han underviser”(Moen, 2016, s. 132). Det ligger dermed i lærerprofesjonen å utvikle gode relasjoner med elevene, slik at deres sosialiseringssprosess, samt arbeidsmiljø og øvrig sosiale miljø på skolen kan ha en trygg, grunnleggende person i front. “Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige praktiske utfordringer på best mulig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Læring som hvordan å håndtere medgang og motgang kan foregå i sosialiseringssprosesser, og dermed er sosialiseringdimensjonen er faktor som en kan koble sammen med det tverrfaglige emnet.

2.2.3 Subjektivisering

Subjektivisering kan forstås som både individualisering og myndiggjøring, der handler om hvordan hver enkelt person opplever det å være et subjekt med blant annet sin egen identitet, med egne erfaringer samt syn og holdninger. Begrepet innebærer blant annet å gi mening til ens egne erfaringer som ikke er helt fastsatt av eksisterende systemer og tradisjoner, og innebærer også en form for oppførsel som ikke er fullstendig forhåndsdefinert. (Danielsen, 2021, s. 185). Danielsen (2021) beskriver denne dimensjonen som det motsatte av sosialisering. Ifølge henne og Biesta representerer subjektivisering bl.a. frihet for individet og den indre veksten mennesket kan erfare ved å blant annet forstå seg selv som et subjekt i samfunnet. I tillegg til å gi mening til ens egne erfaringer og fremme individets frihet, innebærer subjektivisering også et ansvar for andre mennesker gjennom medmenneskelig og etisk samhandling. (Danielsen, 2021, s. 185-186). Ansvaret omkring “den andre” fremheves også, [...]noe som innebærer en etisk relasjon mellom subjektet og den andre(Danielsen, 2021, s. 186).

2.3 Empowerment

Jeg velger å fokusere på empowerment i oppgaven min ettersom jeg anser essensen av begrepet som en svært sentral del innen folkehelse og livsmestring. Hvis vi oversetter empowerment til norsk, forklarer Språkrådet det som “gjøre det mulig for/ sette i stand”(Språkrådet, 2023). Et annet ord som ofte er brukt som en oversettelse i norsk er “myndiggjøring”. Som lærer innen empowerment-tenkning er målet å legge til rette for

undervisning og arbeidsøkter som gir elevene anledning til å føle mestring i form av å få det til selv, og å kunne vurdere ulike ferdigheter opp mot hverandre i videre sammenhenger. Dette kan være med på å fremme både autonomi og medbestemmelse for elever i skolen. Ved å være *empowered* kan man på norsk blant annet si en er på vei til, har blitt *selvgående* eller *mestrer oppgavene* eller utfordringene en møter på i både skolen og livet (Språkrådet, 2023). Ifølge Danielsen (2021) forklares empowerment som en type prosess som foregår der og da i en undervisningssituasjon, der et formål er å la denne prosessen være en faktor videre i elevenes liv. “Det å virkelig forstå noe er sentralt for elevenes livsmestring og kan forbindes med meningsfull læring og empowerment” (Danielsen, 2021, s. 182). Innenfor empowerment-tenkning, sitter læreren med en stor del av ansvaret for at tenkningen skal ha en virkning i klasserommet. (Danielsen, 2021, s. 117). Empowerment i skolen betyr at læreren arbeider med å identifisere elevenes behov, forutsetninger, interesser og ressurser, og prøver å sette seg inn i elevenes situasjon og perspektiv. Når vi bruker begrepet empowerment fra et lærerperspektiv, omhandler begrepet om at den ansvarlige for undervisningen skal forsøke å finne ut av hvordan det er å være nettopp denne eleven ved å identifisere både elevenes forutsetninger, behov, ressurser, interesser og samtidig prøve å sette seg inn i elevens livssituasjon. (Danielsen, 2021, s. 117)

Det finnes et gammelt kinesisk ordtak som på norsk lyder “Gi en mann en fisk, og han blir mett hele dagen. Lær noen å fiske, og han er mett hele livet”. Dermed, ved å gjøre elevene *empowered*, blir målet å fokusere på at elever skal tilegne seg kunnskaper som hjelper dem livet ut, og ikke nødvendigvis kun for et par spesifikke problemstillinger i skolesammenheng.

Vi ser at dette står nær den livsmestring-agendaen kunnskapsdepartementet har ønsket å få mer av i skolen ved innføringen av det tverrfaglige emnet. “Livsmestring dreier seg om å kunne forstå å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Å gjøre elever selvgående innen skolen kan bidra til en bedre følelse hos elevene der de ser at de og får ulike områder i skolehverdagen til. Empowerment er en nøkkelfaktor for elever når det gjelder å kjenne på følelsen av å kunne strekke til, medvirke og samtidig gi en forsterkelse av selvbildet og selvtilliten til elevene. Jeg velger å fokusere på empowerment i min oppgave, ettersom jeg er interessert i å se om begrepet og essensen herfra kan være av betydning i læreres tanker og bruk av det tverrfaglige emne i undervisningssituasjoner.

Kritisk refleksjon blant elever i skolen kan og er med på å både utfordre skolen, lærere og samfunnsnormer, og ved fremming av nettopp kritisk refleksjon finne nye og andre måter å forstå verden på enn kun en gitt måte som indoktrinerer elever til å tenke, mene og forstå likt (Danielsen, 2021, s 119).

“I et empowerment-perspektiv blir det viktig å gi mer makt til elevene, det vil si myndiggjøre dem, slik at de får mer innflytelse over eget liv, for eksempel gjennom en sterk elev-stemme, autonomistøtte, frigjørende læring og demokratiske praksiser i klasserommet”(Danielsen, 2021, s. 120).

Hovedessensen og skolens “baktanke” ved bruk av empowerment er å skape elever som på flere stadier i sitt liv kan ha lettere for å ha tro på seg selv i form av valg de tar, blant annet basert på både tidligere kunnskap, anerkjennelse og smaken av konsekvenser for valg og beslutninger som er blitt tatt. Valg elever gjør er ikke alltid de rette, men ved å fokusere på nettopp myndiggjøring av elever i skolen, kan lærere lettere gjøre elevene i stand til møtet med skoler og samfunnsmessige situasjoner de selv skal møte videre i livet.

2.4 Det salutogene perspektivet

Israelsk-Amerikanske Aaron Antonovsky “[...]regnes som en grunnlegger av det salutogene perspektivet”(Danielsen, 2021, s. 123). Jobben hans som sosiolog gjorde at han skapte og utviklet teorien om salutogenese hvilket først og fremst hadde en vektleggelse på “[...]positive ressurser og muligheter for å bevege alle i retning av bedret helse”(Danielsen, 2021, s. 123). Det salutogene perspektivet har et fokus som ligger omkring helseskapende og helsefremmende tilnærminger i skolen, der det fungerer som en motsetning til patogenese, hvilket heller fokuserer på hva som fungerer sykdomsskapende (Lønne, 2022). Jeg velger å ta med det salutogene perspektivet i min oppgave ettersom synet på helse i forbindelse med nettopp *folkehelse* og livsmestring er relevant. Arbeid *med* og *for* et helsefremmende klasse- og skolemiljø, er grunnlaget mitt for å inkludere det salutogene perspektivet i min oppgave, og jeg vil nå presentere overordnet hvordan dette perspektivet har sin relevans i arbeid med folkehelse og livsmestring.

Innenfor det salutogene perspektivet er hovedessensen teorier om hvordan en kan arbeide for et miljø der en nettopp utvikler bedre og bedre fysisk og psykisk helse. Lønne (2022) skriver også at salutogenese er en teori som fokuserer på hva som fremmer god fysisk og psykisk

helse, og hvordan individet kan øke sin mestring og oppleve økt velvære (Lønne, 2022). Salutogenese legger vekt på at vi mennesker har en indre evne til å skape og vedlikeholde egen helse, og at dette kan styrkes gjennom støttende omgivelser og en positiv livsstil. Essensen i det salutogene perspektivet er å ha fokus på det som skaper god helse og velvære som en motsats til patogenese, og er også her vi ser sammenhengen til folkehelse og livsmestringsemnet. Overordnet del forklarer folkehelse og livsmestring som et emne i skolen der fokuset ligger på helsefremmende arbeid, både fysisk og psykisk, samtidig som det tar høyde for menneskers ulike livserfaringer og bagasje. Det finnes mange måter å fremme ulike måter å hjelpe elever på skolen og i rollen som lærer, blant annet ved å informere om de ulike støtteapparatene og hjelpetjenestene som er tilgjengelige for mennesker som sliter. “Effektiv innsats på det helsefremmende og forebyggende området forutsetter at man klarer å organisere hjelpen slik at brukerne opplever helsetjenester som samarbeider, som oversiktlige og lett tilgjengelige”(Berg, 2005, s. 55). En har et ansvar som lærer å møte elevene der de er, samtidig som en må anerkjenne når elevene kan og må søke hjelp fra andre instanser. Det kan også være med å fremme et helsefremmende fokus i skolen ved siden av de ulike metodene som benyttes i skolen for å møte elevenes ulike fysiske- og psykiske helsemessige behov. Innenfor salutogenese finner vi fire perspektiver og tilnærminger som er essensielle innen skolen og en skolehverdag for å få utnyttet perspektivet på skikkelig vis. “Disse fire dimensjonene er regnet som grunnleggende nøkler for å styrke menneskers livskvalitet og forutsetningene for en god helseutvikling”(Danielsen, 2021, s. 123-124). Dimensjonene som skal presenteres er de *personlige*, *sosiale*, *fysiske* og de *åndelige dimensjonene*, og fokuserer alle på ulike måter individer kan oppleve blant annet god helse og velvære i situasjonen samt livet sitt.

Innenfor den *personlige dimensjonen* er fokuset rundt den psykiske helsen til personen og individuelle faktorer som påvirker en persons opplevelse av helse og velvære. En viktig faktor innebærer individets oppfatning av kontroll og mestring, samt evnene til å takle og forstå stress en kan bli utsatt for. Om et individ har en sterk personlig dimensjon vil hen ha en positiv oppfatning av egen helse og være i stand til å blant annet takle stress og lignende på en effektiv måte (Danielsen, 2021, s. 124-128).

Innen den *sosiale dimensjonen* ligger fokuset omkring hva som påvirker individets helse og velvære når vi snakker om de ulike sosiale faktorene som finnes. “De sosiale ressursene kan være ressurser og beskyttelsesfaktorer i familien, skolens læringsmiljø eller samfunnet”(Danielsen, 2021, s.124). Noen av de viktigste tiltakene en som lærer kan sørge

for at er tilstede for elevene, er et trygt klasse- og læringsmiljø, der de har anledning til undring, utforskning og samtidig føle seg trygge, ha noen å leke med og å ha gode sosiale relasjoner til andre elever. Det er viktig å tenke på disse aspektene så det blir en stabil og helsefremmende situasjon som helhet for elevene. Arbeidsmiljøet og livssituasjon har og en innvirkning på den sosiale dimensjonen, der mennesker ikke har lik forutsetning i form av hjelp hjemme, kjærlighet fra hjemmet eller et arbeidsmiljø som inkluderer/ekskluderer og/eller gjør det vanskeligere for eleven å kunne mestre det som allerede er iboende i hen, noe som til slutt kan gå utover hens utvikling i skolen og i det sosiale.

I den *fysiske dimensjonen* ligger fokuset i og omkring blant annet individets fysiske helse som kan komme i mange ulike former som eksempelvis søvn, fysisk trening, ernæring og lignende. Det salutogene perspektivet innebærer å holde fokuset omkring helsefremmende tiltak, og den fysiske dimensjonen er kompleks ettersom den fysiske helsen og velværen er kompleks og individuell. Samtidig som fysisk helse er individuelt, handler den fysiske dimensjonen blant annet om å rette fokus mot områdene som på generell basis kan være med på å påvirke den fysiske helsen til det bedre, som nok og riktig kost, søvn og fysisk aktivitet. Disse er alle faktorer som spiller inn på hvor lett eller vanskelig et individ kan ha det med for eksempel autonomien og tilhørigheten i en gruppe (Danielsen, 2021, s.123-130).

“Den *åndelige dimensjonen* handler om det eksistensielle, opplevelse av sammenheng, mening i livet og subjektivering”(Danielsen, 2021, s.124). Ved å skape mening for eleven og hens tilværelse, kan det skapes en grunnleggende trygghet hos eleven samt gi individet en følelse av tilhørighet. “Mening handler om hensikt, noe som går videre enn det som er behagelig, og mening handler ikke om tilfredsstillelse av biologiske og materialistiske behov”(Danielsen, 2021, s. 126). Skolen har som et av målene sine å forberede elevene for fremtiden, og som lærer er det viktig at en er tydelig på å vise hva nettopp dette innebærer i form av kompetanse elever kan trenge for fremtiden for å gjøre det de selv ønsker med livet sitt i fremtiden ved å gi det de lærer om i dag *mening* for deres fremtidige utfordringer og/eller situasjoner.

Videre vil jeg inkludere Antonovskys begrep “Sense of coherence”, som på norsk kalles *opplevelse av sammenheng*, ettersom begrepet fokuserer på samt med på å forklare blant annet viktigheten rundt en forutsigbar og forståelig hverdag i klasserommet. Et trygt klassemiljø er en viktig faktor ettersom klasserommet er arenaen der læring skapes og skjer, og med folkehelse og livsmestring i bakhodet er forutsigbarhet og en begripelighet i

klasserommet en avgjørende faktor for mange elever når det gjelder både trivsel og læringsutbytte. “Sense of coherence” er et begrep som Antonovsky er kjent for, som innebærer “[...]en opplevelse av sammenheng i tilværelsen avgjørende for hvordan vi greier oss i livet”(Danielsen, 2021, s. 124). Etersom “mening med livet” fremmes innen folkehelse og livsmestring er det nødvendig for oss å vite hvordan en blant annet kan skape mening i livene til elever i skolen, og som lærer er det viktig at en setter seg inn i nevnte punkt og har ulike strategier å bruke for fremming av mening i klasserommet. Innenfor sense of coherence hadde Antonovsky delt inn begrepet i “begripelighet” og “håndterbarhet”(Danielsen, 2021, s. 125).

“*Begripelighet* innebærer at verden oppfattes som forutsigbar og forståelig” (Danielsen, 2021, s. 125). Innenfor et klasserom er det av betydning at det eksisterer en form for forutsigbarhet og sammenheng slik at en kan både skape et trygt klasse- og arbeidsmiljø, noe som gjør at elever lettere kan jobbe med, samt ha lettere for å skape en forståelse av kunnskapen som blir formidlet. I sitt kapittel i norsk litterær årbok fra 2019, presenterer Lise-Mari Lauritzen og hvordan det salutogene perspektivet og Antonovskys begrep “sense of coherence” spiller sammen og hva det kan bidra med i menneskers liv. “Følelse av sammenheng handler om å ha forståelse for at ens indre ressurser, og andre ytre påvirkninger, kan bidra til livsmestring og følelsen av et meningsfylt liv”(Lauritzen, 2019, s. 190). Dermed kan en si at sammenheng er en viktig faktor i klasserommet når det kommer til folkehelse og livsmestring.

“*Håndterbarhet* kan sammenlignes med det å erfare mestring av utfordringer og for eksempel utvikle mestringstro”(Danielsen, 2021, s. 125). Innenfor klasserommet er det viktig at elever blir utfordret med oppgaver og arbeid som krever litt av dem, samtidig som det er innenfor rekkevidde å få til. Som lærer er det viktig at en forstår hvor sine elever er i utdanningsløpet, og legger opp til en undervisning som er mulig å gjennomføre for elevene. Det er viktig å være tydelig med hva som kreves for å mestre ulike oppgaver, og sette visse forventninger til elevene på skolen når det gjelder oppgavene. Et annet tiltak lærere kan gjøre for enkelte og flere elever, er å skrive IOP-er. Disse innebærer konkrete mål og undervisning på en tilpasset måte for elever som kan slite med det som betraktes som “standard” i løpet en er i, noe som og gjør at disse elevene kan få erfare mestring av utfordringer, tilrettelagt deres nivå. Lærere har som jobb å få med seg sine elever gjennom kunnskapen de skal besitte i enden av sin læringsreise, og dermed kreves det både enkelttiltak og tilrettelegging for å få en størst mulig fruktbar undervisning for elevene.

I denne første delen har jeg presentert et overordna perspektiv på hvordan man kan se folkehelse og livsmestring på. Presentasjonen er basert på pedagogiske teorier ved bruk av blant annet Biestas dimensjoner angående formålet med opplæringen og begreper som er med på å tydelig definere enkelte av formålene ved opplæringen i den norske skolen. Empowerment og betydningen vedrørende dette i skolen sammen med et fokus omkring helsefremmende skole-og arbeidsmiljø har preget store deler av denne første delen. Jeg finner måten å betrakte helse i skolen på samt skolens tenkte formål som svært interessante. I oppgavens analysekapittel vil blant annet Biesta og Antonovsky samt andre relevante syn bli analysert opp mot annen relevant teori og funn i empirien, for å besvare oppgavens forskningsspørsmål og den overordnede problemstillingen. Videre i dette kapittelet skal jeg rette fokuset mot noen norskfaglige perspektiver på folkehelse og livsmestring.

2.5 Norskfaglige perspektiver på folkehelse og livsmestring

Pål Hamre har skrevet et kapittel i boken “Norsk som reiskaps-og dannelsesfag” (2017) med samme navn, der han forteller om ulike måter norskfaget kan oppfattes og operasjonaliseres på i en tverrfaglig kontekst. Norskfaget innebærer blant annet å følge en hermeneutisk tradisjon når en jobber med tekster som kan innebære hvordan en forstår, tolker og analyserer tekster, samt å skape mening i ulike sammenhenger og på forskjellige måter. Vi lærer i tillegg hvordan vi kan argumentere, se saker fra flere perspektiver og hvordan vi reflekterer. (Hamre, 2017, s. 20). Ettersom norskfagets egenart blant annet baserer seg på fagets kjerneelementer og kompetansemål der arbeid med tekster og å finne mening rundt dette er en stor del av faget, er det interessant å se dette i lys av ulike måter å se faget på. Når jeg skriver en oppgave der fokuset ligger omkring folkehelse og livsmestring innen norskfaget, finner jeg det interessant å undersøke lærernes ulike hovedfokus i norskfaglig kontekst i det tverrfaglige arbeidet. Ergo finner jeg det relevant å vite hvordan lærere kan oppfatte faget sitt på, ettersom dette kan ha følger for hvordan folkehelse og livsmestring aktivt blir brukt i faget. Jeg skal nå presentere to perspektiver Hamre (2017) legger frem, hvilket først er “norsk som reiskapsfag”, og det andre, “norsk som dannelsesfag”.

En av de to perspektivene Hamre (2017) peker på er “norsk som reiskapsfag”. Dette perspektivet innebærer at formålet med faget er å utruste elevene med kunnskap og ferdigheter innenfor norsk som er nødvendig for blant annet videre skolegang og studier. Det

skal samtidig ruste elevene til å kunne delta i arbeidslivet og for å fungere som et ansvarlig og deltakende individ i samfunnet (Hamre, 2017, s. 15). Innenfor norskfaget beskriver Bakken (2020) at målet hovedsakelig innebærer å utvikle elevenes kompetanse innenfor å skape samt forstå ulike typer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (Bakken, 2020, s. 252). Evnen til å forstå, tolke, skrive samt bearbeide ulike former for litteratur blir lagt stor vekt på innen redskapsperspektivet. Det er med på å gi elevene flere typer redskap de trenger i møte med ulike type tekster i ulike scenarioer, hvilket blant annet kan være med på å minske forskjeller blant borgerne i samfunnet. Norskfaget er blant annet som mål å utvikle både elevenes evne til å forstå og tolke tekster gjennom lesing og lytting (tekstrepsjon), og deres evne til å uttrykke seg selv innenfor en gitt kontekst (tekstproduksjon). En skal og legge til rette for at elevene utvikler seg innen refleksjon over tekster, både når det gjelder å lese og forstå dem, og når det gjelder produksjon av sine egne tekster (Hamre, 2017, s. 22-23).

Ingrid Ertzeid og Anne Løvland legger frem i sin bok "Skaparglede i norskfaget" (2023) førtitre ulike undervisningsopplegg, der de blant annet har sett på ulike måter å bruke norsk med et hovedfokus på literacy. I bokens kapittel 8 ligger hovedfokuset omkring undervisningsopplegg med folkehelse og livsmestring som tema innen norsk ved bruk av skjønnlitteratur og sakprosa. Læreboken presenterer blant annet to type oppgaver der elevene skulle få bryne seg på ulike aspekter ved en tekst. "Det er en viktig norskfaglig oppgave å ruste elevene med et språk som kan brukes til å beskrive komplekse følelser" (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 106). En av oppgavens hovedfokus lå på at elevene skulle kunne sette ord på ulike følelser de kunne kjenne igjen hos seg selv i møte med den utvalgte teksten. Å være utstyrt med dette både som elev og menneske er viktig for å kunne få uttrykt seg, og møter igjen mål innenfor folkehelse og livsmestring der elevene bruker norskfaget som verktøy for nettopp dette. Norskfaget byr i en slik type oppgave på blant annet ulike redskaper som kan brukes av elevene, og ulike måter å bearbeide tekst på, noe som for eksempel kan være med på å styrke deres tekstkompetanse.

I en tid hvor samfunnet i stor grad blir mer teknologisk dag for dag, tekster vi leser kommer i større variasjoner og et stadig større krav om teknologisk kompetanse, er det av nødvendighet at en besitter gode redskaper for å kunne være et delaktig og fungerende medlem av samfunnet. Ettersom norskfaget har den sentrale plassen i grunnopplæringen som det har, gir det og faget et større ansvar når det gjelder å gjøre elevene klare for det som kommer dem i

møte, der et viktig og betydningsfullt redskap er tekstkompetanse. “Tekstkompetanse handlar både om resepsjon av tekstar, produksjon av tekstar og at vi lærer elevane å reflektere kring både det dei les og skriv”(Hamre, 2017, s. 15). Kunnskapsdepartementet har lagt til rette for et fokus omkring dette ved innføringen av kjerneelementene, der de alle er med på å underbygge tekstkompetanse i ulike former både muntlig og skriftlig.

Hamre (2017) konkluderer at redskaps-perspektivet innen norskfaget har blant annet blitt styrket gjennom innføringen av kompetansemål i stedet for kunnskapsmål. I tillegg spiller implementeringen av de grunnleggende ferdighetene en rolle for dette som, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter fra LK06, og test-regimet som ble innført i norske skoler etter PISA testene i år 2000.

Om vi sammenligner Hamres forståelse av norsk som redskapsfag med Biestas kvalifiseringsdimensjon, kan en oppdage noen likheter. Kvalifiseringsdimensjonen vektlegger blant annet faktorer som bidrar til å kvalifisere elevene ved bruk av utvikling av ferdigheter, kunnskap og holdninger på reflekterte og kritiske måter. Norskfaget som redskapsfag kan på samme måte forstås som et fag som skal bistå elevene med å blant annet utvikle sine kommunikasjonsferdigheter, kritisk tenkning og refleksjon over både språkbruk og tekster av ulike slag. En kan se at begge perspektivene har som mål å bidra til elevenes kompetanseutvikling og rusting for videre deltakelse i samfunnet.

Et annet perspektiv på tverrfaglig arbeid i norskfaget er et perspektiv som kalles “*norsk som dannelsesfag*”. Hamre (2017) poengterer at dette perspektivet kan være mindre tydelig i skolepraksisen enn redskapsperspektivet. Lise-Mari Lauritzen skriver i sitt kapittel i Norsk litterær årbok fra 2019 med en innfallsvinkel til norskfaget gjennom litteraturen, om hvilke muligheter litteraturen gir for videre arbeid med folkehelse og livsmestring innen norskfaget. Lauritzen (2019) skriver i sitt kapittel at elevene skal lære seg å forstå seg selv og å ta gode livsvalg slik at de opplever personlig utvikling.(Lauritzen, 2019, s. 187). En har et mål om å danne elever samt at de skal bli velfungerende og tilpassede samfunnsborgerne. Mennesker er forskjellige, og ikke alle elever blir like velfungerende og godt tilpassede i samfunnet. Skolen har som ansvar å legge til rette slik at elevene får utnyttet sitt potensial i høyest mulig grad, å hjelpe dem på veien mot å bli så godt tilpasset som det lar seg gjøre. Videre forklarer Hamre (2017) at det overordnede dannelsesaspektet ved norskfaget har flere dimensjoner som man

arbeider mot på forskjellige måter. For å forstå meningen bak mange av aktivitetene innenfor norskfaget er det nødvendig å betrakte dem som deler av en større helhet i et overordnet perspektiv, der “[...]poenget med dannelsen er at individet skal dannes til fornuft, selvstendighet og moral, og til å kunne fungere i et kulturelt, politisk og sosialt fellesskap”(Lauritzen, 2019, s. 186-187). Feltet opererer med en annen hensikt enn redskaps-perspektivet, på den måten at de blant annet lærer seg å ha en kritisk tilnærming til blant annet tekster og ytringer (Hamre, 2017, s.15-16). Operasjonaliseringen av norsk som dannelsesfag kan komme til uttrykk på ulike måter, og som tidligere presentert legger Lauritzen (2019) vekt på blant annet litteraturens rolle i fremhevingen av dannelsesaspektet. Ved bruk av lesing av tekster både fra klassiske og moderne verk, får elevene en plattform for utforskning og fortolkning. Dette er essensielt for å forberede dem på å delta i de ulike delene samfunnet og livet ellers har å by på, som deltakelse innen kulturen, arbeidslivet, demokratiet og samfunnslivet for øvrig. (Lauritzen, 2019, s. 187).

Hvis en trekker tråder til Biestas dimensjoner imot dette, kan en blant annet se likheter i både subjektiveringsdimensjonen og sosialiseringdimensjonen. Jeg har presentert Biestas subjektiveringsdimensjon der vi har sett på hva slags vektlegging som blir lagt til den indre utviklingen av identiteten til et individ. Dimensjonen forklarer og hvordan en gjennom utdanningen skal ruste elevene med å utvikle evnen til refleksjon over egne holdninger, verdier og hvordan ta bevisste og etiske valg basert på nettopp slike refleksjoner. Dermed trekker jeg og tråden fra norskfaget som dannelsesfag sammen med denne dimensjonen. Den har som agenda å blant annet utvikle elevenes identitet, utvikling av hvordan man kan uttrykke seg på og evner til å forstå og tolke ulike type tekster på meningsfulle måter. Disse faktorene skal være med på å blant annet styrke elevenes selvtillit, evnen til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig samtidig som den skal være med på å styrke elevenes selvbylde. Begge perspektivene legger vekt på at utdanningen bidrar til utviklingen av elevenes sosiale og personlige identitet samtidig som de skal bistå med å hjelpe elevene til å bli autonome individer som er i stand til å ta bestemte valg basert på nettopp egne holdninger og deres egne verdivalg.

Om vi ser på Biestas sosialiseringdimensjon opp mot norsk som dannelsesfag presiserer begge perspektivene at utdanning ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap og ulike type ferdigheter, men at det også handler om å utvikle seg som person og deltaker i samfunnet. Vi har sett på at utdanningen, ifølge Biesta (2015), skal være en prosess som bidrar til å skape autonome og ansvarlige individer og at disse skal være i stand til å blant annet ta

gjennomtenkte valg på bakgrunn av kunnskap en har tilegnet seg. Her ser en og tydelig en likhet, ettersom norskfaget som dannelsesfag og vektlegger at norskfaget ikke kun skal bidra til utvikling av blant annet språkferdigheter, men også aspektet ved å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter, kritisk tenkning og grunnfestning av en type forståelse av seg selv og samfunnet. Jeg konkluderer dette i en vid forstand der begge dimensjonene ser på norskfaget som en arena for å koble sammen eleven til seg selv og samfunnet hen befinner seg i ved et fokus på blant annet den sosiale konteksten.

2.6 Goodlads læreplanbegreper

Basert på min problemstilling, er jeg interessert i å finne ut av hvordan lærere tenker og hvilke holdninger de har til det nye tverrfaglige temaet. Ved dette finner jeg det interessant å lese teori som handler om hvordan en blant annet kan lese, forstå og operasjonalisere emnet basert på de ulike læreplanene. Ved å bruke intervjuer skal jeg forholde meg til hva slags holdninger, tanker og operasjonalisering lærere har vedrørende emnet. Jeg finner det interessant å nevne læreplanteori i min oppgave, ettersom lærernes forståelse brått kan være noe annet enn det som faktisk gjennomføres i deres undervisningsøkt. Jeg anser dermed Goodlads læreplanbegreper som et interessant stykke teori omkring nettopp dette.

Nyutdannede lærere får i dag smake på de tre tverrfaglige temaene allerede i sitt studieløp ettersom universitetet i dag forholder seg til LK20. Dette gjør de nyutdannede lærerne mer forberedt samt de får tid til både lese forskning på, og gjøre seg opp egne evalueringer om hvordan dette kan forstås samt operasjonaliseres på et tidligere stadiet enn lærere som allerede har vært i jobben i mange år. Lærere som har vært ute i jobb i flere år, kan ha laget seg sin egen måte å føre undervisning på og heller ikke fått opplæring gjennom sitt studieløp helt konkret hva de tre tverrfaglige temaene innebærer. Samtidig har det foregått mye etterutdanning blant lærere i den senere tiden, og lærere skal med dette ha fått med seg de nyere retningene og det nyere innholdet skolens virke skal drive og driver. Læreplanen ligger til grunn for hvordan lærere skal gjøre sitt arbeid og gir klare retningslinjer for dette. Samtidig lages det alt fra nasjonale læreplaner til lokale læreplaner som kan se forskjellige ut i forhold til hverandre. Som mennesker i samme profesjon, men fra ulike steder i landet og i ulike situasjoner kan en lese den generelle læreplanen med ulike øyne, og dette kommer til syne i ulik praktisering av læreplanen.

Skolen og lærere bruker læreplaner i sin profesjon som grunnlag for undervisning, slik at undervisningen i hele landet skal bygge på de samme prinsippene, verdiene og holdningene. Samtidig finnes det ulike type læreplaner, der skoler og lærere har anledning til å være en påvirkningskraft på ulike fokusområder og behandling av ulike temaer som skal presenteres. Ettersom folkehelse og livsmestring er såpass nytt som det er, er det relevant å se på ulike måter emnet kan bli presentert og tolket på i form av læreplaner. “Goodlad, Klein og Tye (1979) fremhever fem sider ved nasjonale læreplaner som handler om prosessen fra de overordnede ideene til praksisen i klasserommet”(Danielsen, 2021, s. 27). I og med at emnet er på et stadiet der lærere må bli vant med tanken på å flette inn emnet i sin lærerhverdag, er det relevant å se hvordan de ulike type læreplanene er, hva de gjør og hvilken påvirkning de har for å nettopp se hva skolen og lærere har å jobbe etter og forholde seg til. Jeg skal nå gjøre rede for læreplanbegrepene som er av størst betydning for oppgavens hovedfokus. Jeg velger derfor å ikke presentere alle hans læreplanteorier, med tanke på at disse ikke videre vil bli nevnt i oppgavens analysedel eller drøftingsdel.

Den formelle læreplanen omhandler i korte trekk at læreplanen har blitt vedtatt. “It is official; it has been sanctioned”(Goodlad, Klein & Tye, 1979, s. 61). Læreplanen som har blitt offisielt godkjent blir vurdert av Goodlad, med kollegaer, som den formelle læreplanen. Et eksempel fra i dag vil være kunnskapsløftet (LK20). (Danielsen, 2021, s. 28).

Innenfor *den oppfattede læreplanen* forklarer Goodlad at denne typen læreplan ikke er identisk med den som faktisk er formelt vedtatt. (Danielsen, 2021, s. 28). Goodlad henviser til den oppfattede læreplanen som den type læreplan som har mest å si for den praktiske bruken, og er et resultat av en fortolkning fra de enkelte faglærere basert på egne antakelser og erfaringer innenfor emnet. (Garmannslund et. al., 2011, s. 9-10).

Til tross for at pedagoger og pedagogiske ledere har forstått læreplanen og oppfattet den på en bestemt måte, vil det ikke nødvendigvis gjenspeiles i undervisningen. Staben kan ha blitt enige om en viss måte å presentere ulike temaer på, men samtidig er den operasjonaliserte læreplanen det lærere *faktisk* gjør og det som skjer i klasserommet. (Danielsen, 2021, s. 28).

Den gjennomførte læreplanen/den operasjonaliserte læreplanen beskriver Garmannslund et. al. (2011) som det som utspiller seg i undervisningssituasjonene. Hvordan undervisningen legges opp og presenteres, baserer seg i stor grad på lærerens syn og tanker om hvordan gjennomføringen bør skje og hvordan læreren har forstått læreplanen. Likevel tar ikke den

operasjonaliserte læreplanen hensyn til hvordan læreplanen er forstått av læreren, men handler heller om hva som *faktisk* foregår i en undervisningsøkt.

“For å få kunnskap om fagfornyelsen er en god læreplan for elevene, må den med andre ord erfares”(Danielsen, 2021, s. 28). Danielsen (2021) viser til at når en læreplan er fersk, slik LK20 er, kan det være for tidlig å si om endringene har gjort en forskjell i for eksempel elevenes fysiske og psykiske helse samt hvorvidt den har bidratt til et senket prestasjonspress i skolen. (Danielsen, 2021, s. 28). Det er lettere å kunne snakke om LK06 i et slikt tilfelle, ettersom elever og lærere har fått kjenne på hvordan disse endringene har/ikke har påvirket deres skolegang gjennom det som ble 14 år som gjeldende læreplan. Når det gjelder min forskning for denne oppgaven, finner jeg det mest relevant å rette fokus mot *oppfattet læreplan* og *operasjonalisert læreplan*. Ved bruk av intervju vil jeg prøve å skaffe meg et bilde av noen læreres tanker, holdninger og eventuell operasjonalisering av det tverrfaglige temaet innen norsk, og dermed vil disse læreplanene være av størst relevans for min oppgave.

2.7 Oppsummerende refleksjoner

Det finnes ulike måter å se på samt forstå norsk som fag på. Samtidig finnes det ulike løsninger på å integrere folkehelse og livsmestring i norskfaget. Denne delen av oppgaven har tatt for seg ulike perspektiver, forskningsbaserte holdninger og aspekter ved faget som kan tolkes ulikt av lærere landet rundt. Det har tatt for seg Biestas dimensjoner, presentert av Danielsen (2021) og Biesta (2015) selv. Samtidig har jeg presentert det salutogene perspektivet, og teoretisk rammeverk rundt det helsefremmende arbeidet i skolen. Hamre (2017) sine perspektiver mot tverrfaglig arbeid har og blitt presentert, samt Goodlads læreplanbegreper. Dette teoretiske rammeverket skal videre brukes i analysedelen av oppgaven, der jeg skal analysere tre intervjuer med lærere på mellomtrinnet for å komme nærmere noen mulige svar på mitt forskningsspørsmål.

3.0 Metode

Forskning omfatter å skaffe seg ny kunnskap og informasjon vedrørende ulike områder og fagfelt en er interessert i å finne ut mer om, og kan ved hjelp av ulike redskaper og metoder bidra til å høste svar på ulike forskningsspørsmål. Dette kapittelet vil først beskrive og forklare hvorfor kvalitativ metode og intervju ble valgt som datainnsamlingsstrategi og dernest beskrive metodene som ble brukt i studien for å svare på problemstillingen: *Hva tenker lærere om folkehelse og livsmestring i norskfaget*. Videre vil jeg redegjøre for undersøkelsens forskningsprosess, alt fra planlegging til gjennomføring. Kapittelet skal videre beskrive og presentere mitt utvalg til oppgaven og prosessen med planlegging og gjennomføring av intervjuene vil bli beskrevet. Deretter vil transkripsjon, analyse og fremstilling av empiri bli forklart. Til slutt vil jeg drøfte studiens kvalitet etterfulgt av en diskusjon av etiske overveielser og betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Å velge forskningsmetode for en stor oppgave, slik en master er, er av stor betydning for videre arbeid. Valget av en type fremgangsmåte er naturligvis avgjørende i forhold til hvordan produktet til slutt blir seende ut, men det kan være vanskelig å fatte en avgjørelse blant et hav av muligheter. Tjora (2021) peker på at “Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i” (Tjora, 2021, s. 17). Den kvalitative forskningsmetoden innebærer å kunne være i nærheten av informantene sine, enten i form av for eksempel intervju eller observasjon. Som Randi Neteland & Leiv Inge Aa (2020) skriver så er formålet med forskning å øke kunnskapen en har om et emne eller finne nye områder for bruk via informasjon og den tilgjengelige kunnskapen som kan bli presentert. (Neteland & Aa, 2020, s. 14). Mitt masterprosjekt skal ta for seg hva slags tanker, holdninger noen lærere i dagens skole har til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt ulike måter dette kan tenkes å gjøres. Jeg vil dermed fordype meg blant annet innen læreres tanker og holdninger og bli bedre kjent med hvordan lærere kan tenke og mene om emnet innen min problemstilling. Til denne typen forskning finnes det flere muligheter til hvordan jeg kan velge å gå frem for å finne empiri som kan gi meg den kunnskapen og innsikten jeg søker. “Valg av metode henger nært sammen med problemstillinga di” (Neteland, 2020, s. 51). Videre skriver Neteland (2020) at når en skal

forske på og finne ut av emner basert på menneskelige erfaringer, er intervju en velegnet måte å gå frem på. (Neteland, 2020, s. 51).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er målet med et forskningsintervju å øke kunnskapen om et bestemt tema, og vanligvis er det forskeren som styrer intervjuet basert på sin problemstilling og de ulike forskningsspørsmålene vedrørende studien sin (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Samtidig forklarer Neteland (2020) at “[...]et intervju er en velegna metode hvis du vil finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema”(Neteland, 2020, s. 51). Ettersom min oppgave vil undersøke læreres tanker og holdninger til folkehelse og livsmestring i norskfaget, bestemte jeg meg tidlig for at å intervju er veien å gå for min oppgave. Ved intervju kan jeg få førstehåndserfaring med empirien på en måte som beriker min kunnskap om empirien på en mer hensiktsmessig måte.

Ettersom sosiale fenomener er komplekse, gir et kvalitativt forskningsintervju meg et godt grunnlag for å ta tak i de sosialt komplekse opplevelser og erfaringer, samt få erfart tankestrømmene deres fra et førstehånds-perspektiv. Det gir meg både en helt annen relasjon til empirien, samtidig som forskeren lettere har anledning til å sette seg inn i de ulike tankene og utspillene informantene kommer med.

I min oppgave tar jeg for meg problemstillingen: *Hva tenker lærere om folkehelse og livsmestring i norskfaget*, og et viktig formål her ligger i å nettopp hente ut den menneskelige erfaringen lærere har rettet mot min problemstilling. Oppgavens forskningsaspekt baserer seg på intervjuene jeg har foretatt meg, der jeg har tatt i bruk dybdeintervju med en semistrukturert intervjuguide som metodisk tilnærming. Valget om å benytte semistrukturert intervjuguide i motsetning til et strukturert intervju ble tatt på bakgrunn av at en som forsker blant annet er friere til å bevege seg videre inn i relevante temaer og ytringer informantene kommer med. Om en lærer kommer inn på temaer, emner eller hendelser jeg finner interessant for oppgaven, har jeg muligheten til å gå dypere inn i det informanten kommer med. Dette gjør jeg for å få større utbytte av det informanten har å komme med, enn om jeg i

større grad har låst seg til faste spørsmål uten anledning for å dykke dypere inn i det informant(en) kommer med.

3.2.1 Dybdeintervju

I følge Tjora (2017) er hovedformålet med dybdeintervjuer å tilrettelegge for en situasjon der det er mulig å ha en åpen samtale om spesifikke temaer som forskeren har definert på forhånd. Dette kan oppnås ved å blant annet gi rom for en fri og ustrukturert samtale som kan bidra til å avdekke innsiktsfulle perspektiver og erfaringer hos informantene (Tjora, 2021, s. 127). I motsetning til lukkede spørsmål forklarer Tjora (2021) åpne spørsmål i møte med intervjuobjektet som noe som gir informanten anledning til å drøfte og tenke mer åpent, å la samtalen bevege seg mot deler av aspektene lærerne assosierer med spørsmålene intervjueren stiller. Dybdeintervjuet ble anvendt som et alternativ til fokusgruppeintervju, ettersom dette ikke lot seg gjøre innen oppgavens begrensede tidsrammer.

3.3 Utvalg

Utvalget er representert av alt fra en person til flere som har tilknytning til forskningsspørsmålet du har for oppgaven din. Neteland (2020) skriver: “Ofte sier problemstillinga di deg noe om hvilken gruppe mennesker som er aktuell”(Neteland, 2020, s. 53). I mitt tilfelle gjelder utvalget norsklærere på mellomtrinnet. Tjora (2021) skriver at i kvalitative intervjustudier er en hovedregel å velge informanter som har evnen til å reflektere og uttale seg på en reflektert måte om det relevante temaet. Dette kan gjøres ved å velge ut informanter som for eksempel har ulike perspektiver eller erfaringer og som kan belyse temaet på en reflektert og saklig måte. (Tjora, 2021, s. 145). Videre er det relevant at lærerne jeg intervjuer er eller har vært yrkesaktive når LK20 ble gjeldende i norsk skole. Den nye læreplanen brakte med seg de tre nye tverrfaglige temaene, og det er relevant at utvalget har erfaring med folkehelse og livsmestring innen norskfaget.

Rekruttering

Tjora (2021) beskriver rekrutteringsprosessen som noe som kan by på utdordringer. “Det er ikke uvanlig at rekruttering av informanter er vanskelig, og at man sitter igjen med en følelse av at det blir noen erfaringer man ikke får undersøkt”(Tjora, 2021, s. 146). Jeg hadde primært

sett for meg å foreta meg to fokusgruppeintervjuer, men omstendighetene endret seg så jeg foretok meg tre separate intervjuer med en og en lærer. Neteland (2020) skriver om “snøballmetoden” som en underkategori innen “strategisk utvalg” av informanter til et kvalitativt forskningsintervju, og nettopp snøballmetoden ble tilfellet for min oppgave. Jeg så for meg å intervjuere lærere med erfaring fra dagens skole, bakgrunn og kvalifikasjoner for å drøfte folkehelse og livsmestring innen norsk og samtidig være i nærområdet for praktiske grunner. Den første informanten fikk jeg presentert via ei venninne, da hun hadde et familiemedlem som passet kriteriene for oppgaven min. Jeg fikk nummeret til læreren, og kom i kontakt, før jeg videre sendte et informasjonsskriv (vedlegg 1) om hva intervjuet skulle dreie seg om. Under dette intervjuet anbefalte hun også å ta kontakt med to andre lærere som kunne være interessant å passe rammeverket for oppgaven. Etersom jeg hadde forsøkt ved flere skoler, og fått mye avslag, benyttet jeg sjansen til å kontakte de to lærerne direkte, og endte opp med å sende de to andre lærerne en forespørsel samt informasjonsskrivet slik at de kunne gjøre seg opp en mening om de ville delta. Heldigvis for meg var begge interessert, og jeg fikk dermed tre intervjuer som kunne brukes for videre analyse. Til tross for at jeg ikke fikk en intervjusituasjon der lærere sammen kunne diskutere og drøfte, fikk jeg grundigere kommet inn på tanker til én og én person gjennom disse enkeltintervjuene. De tre intervjuene blir dermed referert til som semistrukturerte dybdeintervjuer.

3.4 Planlegging

Når det gjelder planlegging skriver Neteland (2020) at “Intervju krever en hel del planlegging før man kan sette i gang. Du må avgjøre hvem du skal intervjuere og når, hvor og hvordan intervjuet skal gjennomføres”(Neteland, 2020, s. 53). Innenfor planleggingsprosessen har jeg vurdert frem og tilbake hvordan jeg ville innhente empirien til oppgaven min. Ville jeg bruke spørreundersøkelser, observasjoner, fokusgruppeintervju eller dybdeintervju med informanten én til én? Til tross for flere humper i veien, endte min studie opp med å bruke dybdeintervju som metode for å hente ut empiri, da en og har anledning til å utforske ekte reaksjoner, kunne spille informanten videre på interessante samtaleemner, sentrale for oppgaven og få muligheten til å teste meg selv i en forskerrolle blant andre lærere. Etersom jeg skulle gjennomføre intervjuer med båndopptaker som hjelpemiddel, søkte jeg om

godkjenning hos NSD under Sikt. Dette fikk jeg godkjent, og det gav meg anledningen til å være mer tilstede i intervjusituasjonen, enn om jeg måtte ha skrevet ned underveis i samtalen.

Derimot forklarer Neteland (2020) at “Intervju er heller ikke riktig metode dersom problemstillinga de handler om å finne ut av hvordan det undervises i et emne, eller andre spørsmål om hvordan noe gjennomføres rent praktisk - da passer det bedre å observere[...]” (Neteland, 2020, s. 52). Min problemstilling inneholder et aspekt der jeg er interessert i å finne ut av hvordan lærere forholder seg til folkehelse og livsmestring innen norskfaget. Gjennom mine intervjuer er jeg ikke nødvendigvis interessert i å få “bevist” hvordan de aktuelle lærerne *faktisk* operasjonaliserer emnet innen norskfaget, selv om det også hadde vært en interessant studie. For den type tilnærming jeg har valgt er deres tanker generelt og tanker om selve operasjonaliseringen interessant nok i seg selv. Ettersom emnet er såpass nytt i skolen har noe av bakgrunnen for interessen angående emnet ligget i nettopp faktumet at emnet er så nytt. Har lærerne klart å tyde for seg selv hva slags rolle emnet skal spille inn i deres profesjonshverdag?

3.5 Å intervju

Til mine intervjuer hadde jeg forberedt en semistrukturert intervjuguide som inkluderte spørsmål spisset mot hva slags informasjon jeg ønsket å hente ut fra informantene. Jeg gjennomførte først et prøveintervju sammen med en lærerkollega der jeg jobber, slik at jeg kunne modifisere ulike spørsmål og formuleringen spørsmålene hadde for å tydeligere komme inn på temaene jeg ønsket. “Jo mer du planlegger, desto større sjanse er det for at intervjuene blir gode” (Neteland, 2020, s. 53). Med dette i tankene, fikk jeg endret og modifisert intervjuguiden slik at den fikk den utformingen jeg ønsket før jeg satte i gang intervjuprosessen.

Intervjuene skjedde i tre puljer på informantenes respektive skoler, for å gjøre intervjusituasjonen så behagelig som mulig for informantene. Før selve intervjuet skjedde, gjorde jeg informantene kjent med bakgrunnen for studien og intervjuene, og presenterte et samtykkeskjema for dem som informerte dem om deres rettigheter, og hvordan behandlingen av materialet ville foregå. Jeg informerte også om muligheten til å velge å trekke seg, enten er og nå eller senere i prosessen.

Da intervjuet startet, begynte jeg å spille inn lyd på en båndopptaker, og satt i gang med å få læreren til å presentere seg selv og seg selv innen profesjonen. Spørsmålene ble ikke stilt i en fastsatt rekkefølge ettersom jeg arbeider etter en semistrukturert intervjuguide. Dette faller naturlig basert på hvordan Postholm & Jacobsen (2018) legger frem hvordan det semi-strukturerte intervjuet foregår. For å ikke gå glipp av relevant dybdeforståelse innen ulike temaer, hadde jeg forberedt ulike tilleggsspørsmål jeg kunne anvende innen hvis intervjuet gikk i de retningene. Jeg la raskt merke til hvordan jeg etter hvert utførte intervju ble flinkere til å dra ut ekstra informasjon, samt produsere flere og bedre tilleggsspørsmål underveis i samtalen.

Intervjuene varte fra tretti til førtifem minutter, og for å forsikre meg om at informantene fikk greid ut om alt de følte var nødvendig informasjon for meg å vite, spurte jeg om de hadde noe mer de ønsket å tilføye. I alle tilfellene, takket informantene nei til den muligheten.

3.6 Transkribering

Når en har etablert seg materialet en trenger som grunnlag for videre analyse, skal materialet transkriberes. “Enkelt forklart er transkripsjon at du skriver ned det som ble sagt, så nøyaktig som mulig”(Neteland, 2020, 62). Transkribering tar tid, og en må være nøye med å få med seg alt som uttrykkes for å gi et helhetlig blikk for seg selv i analysesituasjonen en befinner seg i ved en senere anledning i oppgaveskrivingen. Når det gjelder transkripsjon, har ikke prosessen nødvendigvis en fasit, og en er nødt til å tenke på hva en har som intensjon med empirien en samler inn. Ved å selv transkribere får intervjueren et tydeligere eierskapsforhold til sin empiri, og blir godt kjent med intervjuet etter å selv ha gjort det fysisk, for så videre skrive det ned og dermed gjenskape intervjuøyeblikket for seg selv. Dette støttes og i Postholm & Jacobsen (2018) der de belyser at forskeren selv burde transkribere intervjuene, ettersom en bedre kan belyse ulike utsagn på måten de ble sagt på når forskeren selv har deltatt. Ettersom forskeren er til stede under intervjuene der informantene svarer på spørsmålene og redegjør for sine syn, får forskeren en god innsikt i hvordan svarene ble presentert, noe som kan få betydning for selve transkripsjonsprosessen og dens uttrykk.

For min del fokuserte jeg på å etablere meningsinnholdet i samtalen så tydelig som mulig ved å skrive ned både ord, pauseord og lignende. Tjora (2021) presiserer at det kan være et smart trekk å transkribere nøyere enn man tror er nødvendig, ettersom en ikke alltid er fast bestemt

på hva en vil fokusere på i analysedelen av oppgaven. Ved andre type transkripsjonsomstendigheter, skriver blant annet Neteland (2020) at om en for eksempel skal ha et fokus på tale og hvordan ting blir sagt, kan det blant annet være nødvendig med fonologisk transkripsjon eller skrive lydskrift. I min situasjon var ikke dette tilfelle, og fokuserte derimot å få presentert meningsinnholdet så godt tydelig som mulig ved å tydelig uttrykke hva og hvordan de sa sine påstander og tanker.

3.7 Gjennomføringen av analysen

Etter at transkriberingen er gjennomført, skal materialet gjennomgå for å bli bedre kjent med transkripsjonens meningsinnhold. Analyseprosessen foregår allerede fra en velger seg ut informanter til intervjuene, der jeg var interessert i å ha informanter som var aktive i dagens skole, og som hadde erfaring med tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring innen norskfaget. Tilnærmingen jeg valgte meg var tematisk analyse. Postholm & Jacobsen (2018) sier at “[...]denne formen for analyse holder historien intakt ved å holde seg til deltakerne og deres fortellinger eller enn å kategorisere på tvers av forskningsdeltakernes fortellinger” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162).

Thagaard (2013) skriver om hvordan det er “[...]strategisk å lese grundig gjennom intervjuer og feltnotater før vi starter med å dele inn og klassifisere data” (Thagaard, 2013, s. 158). Dermed begynte jeg å lese gjennom alle intervjuene med både oppgavens problemstilling samt forskningsspørsmål i tankene. Dette var for å finne aspekter som var relevant for oppgaven, samtidig som jeg i hovedsak var ute etter å se etter sammenhenger i intervjuene for å kunne bruke dette i videre analyse. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, samtidig som jeg hørte dem fra båndopptakeren flere ganger for å forsikre meg om at jeg ikke hadde gått glipp av noe.

For å finne meningsinnholdet som var relevant for min oppgave, begynte jeg å kode ulike utsagn fra de forskjellige intervjuene inn i grupper. I min oppgave er jeg ute etter hvordan informantene tenker om folkehelse og livsmestring generelt samt hvordan de tenker, forstår og anvender emnet i norskfaget. Dermed var det naturlig å dele inn funnene i kategorier ved bruk av nøkkelord som samsvarte med aspekter jeg er ute etter og som tilsvarte meningsinnholdet i de ulike utdragene fra intervjuene. Noen nøkkelord og kategorier jeg

brukte var blant annet skriftlighet, muntlighet, læreres generelle tanker, forståelse innen norskfaget mm. Dette er en prosess som krever refleksjon, noe som og Thagaard (2013) beskriver:- “Koding omfatter også at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå sammenhenger mellom de kodene vi anvender, og at vi legger vekt på å benytte begreper som fremhever dataenes meningsinnhold” (Thagaard, 2013, s. 159). Thagaard (2013) skriver om kategoriseringsprosessen av materialet. "Kategoriene representerer både temaer som er direkte referanse til problemstillingen, og temaer vi har utviklet i løpet av analysen” (Thagaard, 2013, s. 160). Dette ble gjort slik at jeg, på en ryddig måte, kunne få en forståelse for hvilke aspekter som ble vektlagt hos informantene. Som Thagaard (2013) og skriver, er det ikke selvsagt at analysen av de enkelte enhetene vil bidra til å helhetlig forstå dataene, men bidrar til å både sammenligne og oppfatte mulige likhetstrekk og motsetninger hos informantene (Thagaard, 2013, s. 172).

I en forskerrolle er det viktig at jeg presenterer de mest relevante funnene for oppgaven, slik at presentasjonen av funnene ikke viker for mye bort fra problemstillingen. Jeg valgte dermed å fokusere på aspektene og kategoriene jeg merket var tydeligst i intervjuene, og samtidig pekte seg ut som de mest relevante for min undersøkelse. Mine empirinære kodegrupper jeg vil videreføre i oppgavens analysedel er:

- Læreres generelle oppfatning og forståelse av emnet
- Frykt for et større press på elevene
- Læreren som terapeut
- Trivsel og klassemiljø
- Fordeler og ulemper ved tverrfaglig arbeid i norskfaget
- Lærernes positive holdninger til tverrfaglig arbeid
- utfordringer ved integrering av det tverrfaglige emnet i norsk
- Interne spenninger i datamaterialet.

Koder som jeg oppfattet som uinteressante for denne studien ble fjernet, slik at jeg tydeligere kunne fokusere på aspektene jeg fant relevant og som kunne bidra noe til forskningen min. Samtidig måtte jeg også veie for og imot enkelte av kodene, for å gi mest plass til faktorene jeg fant viktigst. Som tidligere sitert fra Postholm & Jacobsen (2018) var jeg interessert i å holde meg til hva informantene faktisk sa, slik at deres stemme blir presentert med respekt og slik at deres meningsinnhold blir presentert slik det var tenkt fra informantens side.

3.8 Forskningens kvalitet

Som Postholm & Jacobsen (2018) poengterer, er det viktig at forskeren reflekterer over forskningens kvalitet. I Trine Ankers bok *Analyse i praksis* (2020), blir det presisert hvordan beskrivelsen av oppgavens utvalg og metodiske tilnærminger er høyst nødvendig. Dette er for at leseren skal kunne danne seg en oppfatning av hvordan jeg som forsker har gått frem i oppgaven. I korte trekk omfatter reliabilitet oppgavens *gjennomsiktighet*, og muligheten for at en forskning i senere tid med samme fremgangsmåte og med likt formål, vil komme frem til noenlunde samme resultat (Anker, 2020, 108). Fremgangsmåten har blitt redegjort for tidligere i oppgaven, der jeg blant annet nevner hvordan jeg skal anvende dybdeintervju med en semistrukturert intervjuguide på tre aktive lærere som informanter. Ved at jeg selv reflekterer over hvordan blant annet informasjonen informantene på forhånd for om oppgaven, samt hvordan intervjuet gjennomføres på, vil tilliten til oppgaven styrkes (Anker, 2020, s. 109).

Videre presenterer også Anker (2020) validitet, som og kan kalles gyldighet, “[...]som kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på det fenomenet som undersøkes”(Anker, 2020, s. 109). En kan si at det i korte trekk handler om i hvilken grad undersøkelsen svarer på det den er ment å svare på. Ved å presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennomgående i teksten, samtidig som det trekkes tråder tilbake til disse og svarer på det forskningen er ute etter, kan man si at funnene en har gjort seg i oppgaven er gyldige. (Anker, 2020, s. 109). I min oppgave presenterer jeg både problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennomgående, og har analysert relevante temaer og koder for å best mulig gi et tydeligst mulig svar på funnene mine i lys av både teori, forskning og opp mot den overordnede problemstillingen samt forskningsspørsmålene tilhørende oppgaven.

3.9 Etiske betraktninger om oppgaven

Det finnes flere etiske vurderinger og betraktninger som må tas stilling til i en oppgave som denne. “Et altomfattende etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først og fremst må utvises ovenfor forskningsdeltakerne, dernest overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv”(Thagaard, 2013, s. 246). Som sitatet viser til finnes det etiske vurderinger og betraktninger som må tas stilling til, både når det gjelder den vitenskapelige praksisen, informantene tilknyttet studien og til en selv i en forskerposisjon. Som Postholm & Jacobsen (2018) skriver, er det nødvendig at forskeren tar seg tid til å reflektere over sin egen rolle i situasjonen før forskningen starter. De skriver videre at “når lærerstudenten definerer sin rolle som forsker til å være på sidelinjen av aktiviteten som studeres, kan hensikten med forskningen være å innhente datamateriale for å utvikle en forståelse og kunnskap som skal kunne ut i en forskningstekst”(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 134). Dette var tilfelle for min oppgave, og for å forstå opplevelsene og tankene til mine informanter brukte jeg dybdeintervjuer. Før forskningen begynte sendte jeg inn søknad til NSD, der jeg presenterte formålet med oppgaven og hvordan jeg ville innhente informasjonen jeg søkte, og dette ble godkjent 08.12.2022 (Vedlegg 1). Som tidligere nevnt, bevisstgjorde jeg informantene om deres mulighet for at de når som helst kunne trekke seg, og la frem et samtykkeskjema (Vedlegg 2) som de underskrev. Heldigvis trakk ingen av informantene seg, og jeg slapp dermed ta stilling til en slik situasjon. Det ble og forklart hvordan deres anonymitet ville bli ivaretatt ved å blant annet gi dem fiktive navn og ikke nevne navn på skolene de jobbet ved. På denne måten ønsket jeg å betrygge informantene om deres deltakelse i prosjektet, samt at det gikk etisk og rett for seg.

3.10 Avsluttende kommentarer for metodekapittelet

Jeg har i dette kapittelet blant annet redegjort for viktige, metodiske valg vedrørende oppgaven samt hva slags fremgangsmåte som er blitt gjort i innhenting av empirisk materiale. Jeg kommer til å tolke relevante utdrag blant annet i lys av tidligere presentert teori og forskning, samt oppgavens problemstilling. Lærerne som har blitt intervjuet blir i denne oppgaven tildelt fiktive navn, Anna, Biger og Celine, slik at den som leser lettere kan knytte utsagn til et navn for å bedre leseopplevelsen. På denne måten skal oppgaven min presentere funnene jeg har kommet opp med til leseren av oppgaven.

4.0 Empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen jeg har gjennomført. Kapittelet består av to hoveddeler der jeg først vil presentere funnene fra temaet *læreres tanker, holdninger omkring folkehelse og livsmestring i skolen*. Deretter vil jeg presentere funn gjort fra temaet *læreres tanker, holdninger og operasjonalisering av folkehelse og livsmestring i norskfaget*. Noen av funnene kan bli drøftet i dette kapittelet, men drøftingen og dypdykket inn i resultatene blir hovedsakelig presisert og presentert i oppgavens kapittel 5.

Jeg legger frem funnene mine basert på relevante temaer for *problemstillingen min* som lyder: *hva tenker lærere om folkehelse og livsmestring i norskfaget?* Jeg vil og presentere funnene mine basert på relevante temaer knyttet opp mot oppgavens forskningsspørsmål, der det empiriske materialet er hentet fra tre intervjuer jeg har gjennomført med norsklærere på barnetrinnet. Forskningsspørsmålene jeg tar for meg i denne oppgaven lyder: *“Hva slags overordnede holdninger og tanker befinner seg blant lærere angående folkehelse og livsmestring i skolen”, hva slags tanker og holdninger ar lærere til folkehelse og livsmestring innen norskfaget og “hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger bruker lærerne for å integrere folkehelse og livsmestring i norskundervisningen”*.

Analysen fortsetter med lærernes ulike måter å betrakte norskfaget på i tverrfaglig arbeid, samt hvordan lærerne operasjonaliserer dette innen undervisning i norsk. Her presenteres forskjellige fordeler og utfordringer lærere tenker at slikt type arbeid kan medføre, og peker blant annet muntlighet og skriftlighet i det tverrfaglige arbeidet. Informantene vektlegger i størst grad muntlighet i sine intervjuer, men enkelte informanter påpeker en viktighet ved å bruke de skriftlige aspektene for å få mest mulig ut av alle elevene i de tverrfaglige undervisningssituasjonene. Innen norsk presenterer lærerne måter å anvende folkehelse og livsmestring sammen med norsk ved blant annet *forskjellige tilnærminger til litteraturen, litterære samtaler og skriftlig refleksjon*.

Denne analysen vil presentere resultatene jeg har gjort meg basert på intervjuene jeg har foretatt meg, og vil dermed underbygge funnene mine ved bruk av sitater fra disse.

4.1 Lærernes tanker, holdninger og forståelse omkring folkehelse og livsmestring

Det første delkapittelet skal ta for seg funn knyttet til lærernes generelle tanker og holdninger om det tverrfaglige emnet, og hvordan de forstår de ulike aspektene som faget inneholder for sin egen del og for elevenes del. På spørsmål om hvordan lærerne tenkte og forsto det nye tverrfaglige emnet i skolen, fikk jeg nokså ulike responser. Ulikhetene varierer og jeg har valgt å greie ut om temaer som innebærer *hvordan emnet blir sett på som et større overordnet ansvar for læreren*, greie ut om *hvordan lærerne anser innholdet som noe der allerede har eksistert i skolen og hvordan emnet kan bidra til at elevene i større grad blant annet kan lære seg om sin egen fysiske og psykiske helse*.

Analysen drøfter flere aspekter innen disse temaene, blant annet hvordan lærere ser på rollen sin i lys av påvirkning av det nye emnet. I tillegg drøftes det hvordan emnet gir anledning for elevene til å lære seg å takle stress, press og tilegne seg metoder og verktøy for å bedre kunne mestre livene deres. Analysen tar og opp i hvilken grad lærere vektlegger arbeidet rundt et godt klassemiljø, som viser seg å være av betydning for informantene, der de og reflekterer over deres rolle i hvordan å best mulig få dette til. Analysen viser samtidig til faktorer ved lærerintervjuene som kan vise til en underliggende usikkerhet vedrørende emnet og hvordan det bør operasjonaliseres i praksis.

4.1.1 Læreres oppfatning og forståelse av emnet

Informantene presenterer sine oppfatninger og forståelse på relativt ulike måter.

For meg handler folkehelse og livsmestring om å lære barna å ta vare på seg selv og sin egen helse, både fysisk og psykisk da. Det handler også om å lære dem å, ja, takle stress og utfordringer i hverdagen, og å utvikle gode sosiale relasjoner og sånn.
(Anna)

Annas første svarsetning viser til et fokus omkring å lære barna å “ta vare på seg selv og sin egen helse, både fysisk og psykisk”. Videre formuleres det at, fra hennes side, innebærer emnet å utvikle egenskaper innen stressmestring, utfordringer og med å utvikle gode relasjoner. Hun ser på emnet som en inngang til å utvikle sosial kompetanse og tydeliggjør at faget skal fokusere på dette samtidig som elevene skal lære seg å ta vare på egen fysisk og psykisk helse.

Til sammenligning finner vi og mange av de samme aspektene i Birgers redegjørelse for sitt syn på emnet.

Om selve emnet eller temaet da, så tenker jeg jo på det med å lære seg å takle livets mange utfordringer da på en god måte og sånn, eller sånn som jeg forstår det så handler, eh, folkehelse og livsmestring mye om det å skape, ja gode vaner da eller gode holdninger som til slutt skal være tenkt at er skolens bidrag til å gi elevene såne ja tools da eller verktøy for å fungere som et menneske i et stort samfunn.
(Birger)

Han nevner faktorer som å skaffe seg “verktøy” for å kunne fungere i et samfunn blant andre mennesker. Han nevner i tillegg faktorer som å skape gode vaner og holdninger, samt måter å takle livets utfordringer på. Birger fremmer at faktorene og verktøyene er skolens bidrag til menneskene for deres videre liv.

Anna og Birgers formidling av sine tanker og holdninger indikerer en overordnet oppfatning og holdning til emnet. Tankene og fokuset deres bygger på utvikling av egenskaper for å takle både fysiske og psykiske utfordringer, både på skolen og generelt. Anna har igjen tanker omkring hvordan emnet kan fungere som en inngang til utvikling av sosial kompetanse, der Birger begrunner emnet som et redskap til å tilegne seg gode verktøy å bringe med seg videre i livet.

Om en ser det fra et overordnet perspektiv, kan en si at de begge fremmer emnets egenskap til å lære bort bruk av slike verktøy elever kan anvende i sine liv. Dette kan argumenteres for å være hovedvekten i deres tanker og syn på emnet.

Celine presenterer en mer kritisk tilnærming i sine svar når det gjelder hva emnet kan bety for elevene i skolen, mens de andre lærerne har et større fokus på å utdype hva faget eksplisitt innebærer i skolen.

Ja, jeg har jo kjent veldig på kroppen at livsmestring og folkehelse også gjelder den psykiske delen, den har tatt ekstremt mye plass i skolen og i samfunnet de siste 10-15 årene. Og det kan jeg være veldig tydelig på at jeg synes det har tatt helt fullstendig av, altså. Det synes jeg er for mye.
(Celine)

I sine første svar, henviser ikke Celine til hva folkehelse og livsmestring spesifikt er, men hvordan det har påvirket henne som lærer i skolen de siste årene. Hun nevner at hun har kjent emnet “på kroppen”, og at faget har fått et vel stort fokus innad i både samfunnet og i skolen. Jeg ser ikke de samme bekymringene hos Anna og Birger, men samtidig avkrefter de heller ikke disse i sine intervjuer. Celine forteller og videre i intervjuet at mange av emnene en møter innen folkehelse og livsmestring er tøffe, og kan være vanskelig å forholde seg til og at hun til slutt kjenner det som en større ansvarsfølelse over elevenes psykiske helse:

Jeg tror mange lærere, inkludert meg selv, kjenner på et enormt ansvar takket være innføringen av emnet når det gjelder elevenes psykiske helse og fokuset jeg føler det har på tunge problemstillinger.
(Celine)

Celine forteller videre om hvordan hun forstår emnet i skolen, der hun trekker sammen trådene fra emnet med et større ansvar for lærerne rettet mot elevenes psykiske helse. Uttalelsen hennes kan vise at hun har tenkt på denne problemstillingen basert på egne erfaringer, samt kan ha snakket med andre lærere som føler det samme som henne selv. Samtidig som Birger forteller om hvordan han ser emnet på en overordnet måte, viser han i likhet med Celine en ambivalent tanke om at det tverrfaglige emnet kan ha fått et litt stort spillerom i skolen. Han starter med å fortelle om sider av emnet han ser på som gode og viktige i skolen, samtidig som han deretter retter kritikk mot størrelsen det har fått i skolen.

[...]samtidig er jeg jo, eh, hva skal man si, litt kritisk til kanskje hvor stor plass det har fått i skolen.
[...]Er litt sånn dratt i begge retninger om man kan si det sånn, hehe.
(Birger)

Jeg legger merke til at Birgers syn skiller seg litt fra Anna, og hans syn kan i større grad virke å være mer på midten av de to. Birger sier selv at han føler seg dratt litt i begge retninger og jeg tolker Birgers rolle i det hele at til tross for å kunne være kritisk, ser han også mulighetene for å gjøre emnet i skolen til noe som kan virke styrkende for elevene.

Jeg finner at lærernes ulike tanker og holdninger varierer fra hverandre, kanskje litt i større grad enn jeg hadde sett for meg. Celines overordnede syn på faget skiller seg i større grad ut fra Anna og Birgers overordnede syn på faget. Hun fokuserer mer på det tyngre ansvaret hun selv og lærerprofesjonen møter med faget omkring elevenes psykiske helse, i motsetning til de to andre som, til en viss grad, virker å oppfatte faget som noe der ikke påvirker deres profesjon like mye. Til tross for en viss overensstemmelse mellom Anna og Birger, finnes det og skiller mellom de to. Birger er mer preget av ambivalens og det henger særlig sammen med hans tydeligere kritisering av aspekter ved både innføringen av emnet og emnet i seg selv. Samtidig viser begge to holdninger til at de kan se på emnet som et overordna redskap til bruk i undervisningen i større grad enn hva Celine fokuserer på.

Basert på resultatene av intervjuet med Celine, konkluderer jeg med at hun forstår emnet som et resultat av en bredere samfunnsrettet satsing på blant annet den psykiske helsen til den yngre generasjonen. Holdningene hennes rettes og i større grad mot emnets medvirkning i en

mer belastet arbeidssituasjon for lærerprofesjonen. Jeg konkluderer med at informantenes overordnede forståelse varierer fra hverandre, samtidig som lærernes tanker om hvordan emnet fungerer i skolen i mye større grad lik. Til tross for ulike bekymringer og tanker, slår studien meg at lærerne har oversikt over hvordan emnet er tenkt at skal fungere i skolehverdagen.

4.1.2 Frykten for et større press på elevene

Birger understreker at han ikke ønsker at dette emnet skal bli enda en ting som elever føler et press for å mestre.

En må bare passe på at en ikke lar det bli noe elevene føler de MÅ få til, fordi det er det ikke alle som gjør her og nå, men det er noe som kommer jo mer man vokser som menneske vil jeg si.
(Birger)

Birger deler og et syn på hvordan emnet burde presenteres for elever. Han vektlegger viktigheten av hvordan en som elev i skolen ikke **må** føle at de skal “mestre livsmestring” ettersom å mestre livet kan bety så forskjellig fra person til person. Aspekter som noen mestrer, er ikke alltid innen rekkevidde for en annen person, og elevenes forutsetning kan være viktig å ta til betraktning som lærer. Madsen (2020) deler den samme bekymringen om emnet og kritiserer spesielt dette aspektet ved å påpeke at elevene ikke bør føle at de blir vurdert basert på deres evne til å mestre livet som følge av emnet. Kritikken rettes herfra og mot at ansvaret flyttes ned på individ-nivå, ettersom måten skolesystemet opererer kan anses som et av hovedproblemene.

Jeg skulle ønske jeg visste om flere måter jeg kunne integrere folkehelse og livsmestring i undervisning i de ulike fagene på en naturlig måte, og uten å legge unødvendig press på elevene at dette er noe de MÅ få til.
(Birger)

Birger peker på mangel av kunnskap og viten hos seg selv om hvordan å integrere emnet i andre skolefag slik at elevene ikke ser på integreringen som nok et aspekt de må forstå og mestre. Vi kan kjenne igjen lignende usikkerhet blant lærerne fra forskningen til Lauritzen et al. (2019), der et funn var nettopp lærernes usikkerhet rundt slike aspekt som Birger viser til. Sett fra et utenforperspektiv, kan det virke som Birger har ønsket en tydeligere innføring for seg selv om hvordan å best mulig anvende det tverrfaglige emnet i tverrfaglige undervisningssituasjoner uten at elevene føler emnet tilfører flere aspekter de forventes å

mestre. Celine forteller om hvordan skolen og undervisningen ikke burde bidra til å presse elevene til å føle at de må mestre “å snakke om følelser”.

Jeg vil ikke at elevene skal føle seg pressa til å måtte få til å snakke om følelser og sånn, men heller kanskje oppmuntre til å kunne snakke om det da, det har mer for seg tror jeg. [...]det blir jo vanskelig hvis de føler de sitter med for stort ansvar om egen utvikling selv da, det kan trigge mye hos noen elever vil jeg hvertfall tro.
(Celine)

Celine retter sin bekymring mot hvordan elever kan sitte med en følelse og oppfatning av å ha ansvar for egen utvikling. Hun presiserer at lærerens rolle i det hele blir å oppmuntre til å snakke om følelser, og at lærere skal invitere til samtale heller enn at elevene sitter igjen med en følelse av å bli tvunget til å bidra i samtaler om temaer de kan slite med å uttrykke seg om.

Som tidligere nevnt, har informantene Anna og Birger blant annet uttrykt hvordan faget skal være med på å fremme ulike metoder og tilnærminger en kan bruke i ulike situasjoner både på skolen og i livet for øvrig. Funn jeg har gjort som går igjen i deres intervjuer er *mestring*, *sosiale ferdigheter* og samt *hvordan man kan ta vare på seg selv og egen fysiske og psykiske helse*.

Jo mer elevene lærer om hvordan de kan for eksempel samarbeide eller takle press og stress og sånn jo bedre rusta blir de jo til å håndtere å mestre skolens utfordringer, og andre lignende type utfordringer de kan møte på og kommer til å møte på holdt jeg på å si videre i fremtiden da.
(Anna)

Anna forteller om mentale verktøy, som for eksempel *stressmestring* og *måter å takle press på*, som hun igjen mener kan være faktorer for å kvalifisere elevene for fremtiden de har i vente. Ved at elevene lærer å bruke de ulike teknikker for å oppnå dette eller *verktøy*, presiserer hun at de kan bli bedre rustet til og i større grad forberedt på utfordringer og lignende senere i livet. *Samarbeid* blir ofte nevnt som en viktig faktor for fremtidens befolkning, da det kan være avgjørende for at mennesker skal kunne takle de store utfordringene som ligger foran oss ved å være gode til nettopp samarbeid.

[...]et fokus på dette med mestring og, og muligheten til å ha tilgjengelig forskjellige verktøy for ulike situasjoner i livet, vil nok si det er viktig for mennesker å ha både nå og senere i livet.
(Birger)

Anna og Birger snakker på en overordnet måte om de ulike type verktøyene, men spesifiserer ikke så tidlig i intervjuene hvilke konkrete verktøy de har i tankene.

Informantene viser enighet mellom seg når det gjelder synet på hvordan faget kan være med på å gi elevene rom for utvikling av ulike verktøy for å takle livets mange utfordringer. Min

oppfatning av det hele er at informantene mener ulike verktøy og teknikker innen stressmestring, å kunne takle prestasjonspress, og å kunne anvende ulike uspesifiserte mentale verktøy, forstås som faktorer emnet bringer med seg inn i dagens skole.

4.1.3 Læreren som terapeut

I løpet av intervjurundene mine fikk jeg ulike synspunkt fra informantenes perspektiv. Et av disse synspunktene jeg la merke til var synspunktet jeg har valgt å kalle "læreren som terapeut". Jeg la merke til hvordan spesielt Celine presenterte hvordan det tverrfaglige emnet kunne oppfattes som en reaksjon på en samfunnsutvikling i en negativ retning, og et syn på hvordan lærerprofesjonen har fått et større ansvar for elevenes psykiske helse. Til tross for at Celine var tydeligst på dette i intervjuene, deler og Birger slike tanker fra dette synspunktet. Jeg finner det interessant å se om informantenes tanker omkring dette samsvarer med hverandre, eller om det er en form for ulikhet i deres tanker og holdninger omkring dette.

Jeg synes det var en lærer her en gang, som sa det så treffende at det har blitt sånn i dag at "elever som gruer seg til en prøve, når de gruer seg og kjenner på det at de gruer seg, så har de en oppfatning om at de lider av angst, og de må til helse-sykepleier å prate om angsten og de er oppriktig bekymret, men det er egentlig bare det er bare gruer seg". Men de får altså det å kjenne på følelser i dag, det har blitt så forsterket at jeg er ganske tydelig på at alt fokuset på den psykiske helsen til barn og unge, jeg mener at det har bikka ganske for mye den gale veien.
(Celine)

I intervjuet med Celine la jeg merke til hvordan hun betraktet emnet som noe som kan kjennes på kroppen. Etter å ha blitt spurt, uttrykker Celine seg på en måte som kan indikere at hun er påvirket av de mer negative aspektene emnet har bragt inn i skolen. Hun legger vekt på temaet om psykisk helse i sitt svar, og antyder at emnet har blitt overdrevet som en reaksjon på en samfunnstrend hun mener har gått for langt.

Jeg setter jo absolutt pris på emnet, og lærere er jo litt "mini-psykologer" fra før óg, som er ganske naturlig i den konteksten vi er i vil jeg si, men kan kanskje bli et veldig fokus rundt det da, som kan bli litt tungt for læreren i lengden, hvertfall uten den skikkelige kompetansen om det i bunnen kanskje.
(Birger)

I likhet med Celine, berører Birger tanken om hvor tungt det kan være for læreren, men på en mer generell måte, og forteller ikke eksplisitt om hvor tungt det har vært for ham. Sitatet viser også til en forståelse for hvordan lærere *kan* oppleve undervisning i emnet, men ikke på en måte som viser til at han sliter med akkurat dette.

Det kan bli litt vel mye, eh, lærer som psykolog, kanskje. Jeg har jo ingen psykologkompetanse sånn sett, men det er selvfølgelig viktig at vi fokuserer på det i skolen, og det gjør vi jo allerede vil jeg si. Vi har jo for eksempel anti-mobbing-kampanjer, fokus på samarbeid og sånn[...]
(Birger)

Han forteller spesifikt om hvordan han ikke har psykologkompetanse, og jeg ser dette som noe der kan gjøre at han kan kjenne på å være begrenset i møte med ulike utfordringer. Fra Celines perspektiv legges det vekt på det følelsesmessige aspektet til elevene, og at et fokus på dette gjør at det kan “bikke den gale veien”. Jeg anser Birger som en del av lærere som befinner seg “midt i mellom”. Disse lærerne erkjenner både fordelene og positive sider ved emnet, samtidig som de og er oppmerksomme på utfordringene som kan følge både for lærere og elevene. Samtidig beskriver han hvordan lærere som “mini-psykologer” allerede eksisterer i en skolekontekst, og at arbeid med blant annet den psykiske helsen, ikke nødvendigvis er fremmed for lærere. Celine sier aldri at lærere ikke allerede arbeider som, med Birgers ord, “mini-psykologer” og at dette er tilfelle i skolen. Jeg tolker det dithen at hun kan se på emnet i skolen, samt ansvaret dette kan medføre som noe der ligger i grenseområdet for hva som er skolens mandat, og at dette kan bidra til at jobben kan bli enda tøffere i fremtiden.

I mine funn er Celine og Birger de som virker å fremme tanken om at lærerne i dagens skole bruker mye tid og energi på å hankses med elevenes bekymringer om seg selv og sin psykiske helse. Til tross for at lærere er innen en profesjon som opptre i førstelinja til elevene, merker jeg meg tanker og holdninger blant informantene som uttrykker at det har blitt en større del av deres arbeidshverdag enn de muligens hadde håpet og tenkt seg.

4.1.4 Trivsel og klassemiljø

En gjentakende faktor i min intervjurunde er hvordan lærerne fokuserer på arbeids- og klassemiljø når folkehelse og livsmestring blir brakt på banen. Til tross for at de alle tilsynelatende er klar over at intervjuet dreier seg om folkehelse og livsmestring innen norsk, synes jeg det er interessant at de nevner aspektet klassemiljø og hva slags vektlegging informantene legger i dette begrepet. Blant mine funn, er trivsel og klassemiljø faktorer jeg bet meg merke i, ettersom det stadig ble nevnt og vektlagt av samtlige informanter. Har lærerne en tanke om at emnet kan være av betydning for klassemiljøet?

Jeg tenker for eksempel på klassemiljø og sånn da, det er jo avgjørende for elevene at det er et godt klassemiljø både med tanke på elevenes trivsel og eh læring da og jeg tror jo folkehelse og livsmestring kan være av verdi for ja klassemiljøet da.
(Anna)

Begrepet *avgjørende* var det som opprinnelig satt i gang med å se nærmere på hva de andre informantene greide ut om med tanke på klassemiljø og deres syn på hvordan folkehelse og

livsmestring kan være en bidragsyter til dette. Ettersom Anna beskriver hvordan klassemiljøet er avgjørende med tanke på elevenes trivsel og læring, fant jeg det tydelig at hun ser på et godt klassemiljø som et viktig fundament for at disse faktorene skal fungere optimalt.

Det er alltid viktig å jobbe med et godt arbeidsmiljø og klassemiljø og da kan nok mange samtaleemner og klasseromssamtaler fra det¹ være gode for nettopp å skape dette.
(Birger)

Birger nevner hvordan en ved hjelp av klasseromssamtaler kan jobbe for et bedre arbeids- og klassemiljø. Vi kjenner igjen denne type tankegang fra Biestas sosialiseringssammenheng, der læreren ut fra sin profesjon blant annet spiller en vesentlig rolle for arbeids- og klassemiljøet i form av hvordan timer tilrettelegges og foregår. (Moen, 2016, s. 132).

Informantene legger og vekt på de ulike aspektene ved opplæringen som fremmer gode sosiale relasjoner og ferdigheter for å fungere i det sosiale samfunnet videre, der vi og kan henvise til Biestas sosialiseringssammenheng. Skolen har ansvar for å legge til rette for god kommunikasjon, samarbeid og lignende som både kan resultere i styrking av individets indre, mestring og prøvelser innen en sosialiseringssammenheng (Danielsen, 2021, s. 83-84).

Læreres rolle i dette arbeidet

Hva tenker lærere om deres egen rolle innen etableringen av gode og trygge arbeids- og klassemiljøer? Noe jeg bet meg merke i, var hvilken rolle lærerne selv mente og tenkte de spilte som påvirkningsfaktor for et godt og trygt arbeids- og klassemiljø. Ettersom lærere ikke kan bestemme at elevene *skal* gå overens eller fungere godt sammen, kan en argumentere for at lærerens viktigste jobb er å legge til rette ulike rammer som kan være med på å fremme nettopp dette, så det grunnleggende ligger på plass for elevene. “For mange elever er læreren kanskje en av de viktigste menneskene i hverdagen, ved siden av foreldrene”(Juveli & Peters, 2020, s. 10). Lærerne er ofte en konstant i elevenes liv, og i det legger jeg en person som blant annet er der, støtter en og kan være med på å gi en trygghet ved sin tilstedeværelse for elevene. Lærerne kan jobbe med klasse- og arbeidsmiljø på ulike måter og videre analyserer jeg disse aspektene og bruker informantenes svar for å underbygge dette.

Jeg legger også vekt på å gi positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra, oppmuntre til mer av det liksom, og anerkjenne elevene for den innsats de gjør da. Jeg tror det er viktig å legge merke til elevenes behov og følelser, og å oppmuntre dem til å ta vare på seg selv og hverandre, det er der jeg tror mitt bidrag blir størst, men så er det jo ikke alltid det funker da.
(Anna)

¹ Det, refererer til det tverrfaglige emnet Folkehelse og livsmestring

Som Anna presenterer kan anerkjennelse, positiv feedback og oppmuntring til ivaretagelse av seg selv og de rundt seg bli brukt fra en lærers perspektiv. Hun beskriver sin rolle innen klassemiljøet som en person der er ansvarlig for å legge merke til elevers behov, og å oppmuntre dem i en vei som er positiv for andre slik at arbeidsmiljøet kan bli best mulig. Læreren får dermed et ansvar som rettleider og mentor, som geleider elevene i den riktige retningen for klassemiljøets beste. Anna beskriver og at hennes innsats noen ganger ikke fungerer, men presiserer fremdeles at hun mener at slike faktorer som tidligere beskrevet er viktige i hennes arbeid omkring et godt klassemiljø.

«Bare gjør så godt du kan». Det er et mantra som jeg sier mye. Det må være lov å si at «dette kan jeg ikke» eller «dette er jeg litt usikker på». Jeg mener det er superviktig at vi ser og anerkjenner elevene der de er og skaper trygghet for dem ved å se de og, ja, anerkjenne de der de er. [...]Samtidig tror jeg min rolle også blir å pushe de i riktig retning og gi litt tips når det er snakk om de ulike oppgavene vi har sånn at de får til, ja, mestringen av de på egen hånd. Tror det er viktig for deres egen livsmestring, det med å føle at du får det til på egenhånd.

(Celine)

I likhet med Anna ser jeg den samme holdningen og det samme engasjementet for å oppmuntre elevene på det de får til, sammen med å gi en dose trygghet ved anerkjennelse til eleven om at det de får til er bra hos Celine. Jeg oppfatter dette som noe informantene synes er av betydning for både klassemiljø og aspektet ved å skape trygghet i klasserommet. Samtidig fremmer Celine et fokus rundt hvordan hennes rolle innen det trygge klassemiljøet er å gjøre det mulig for elever å få til arbeidsoppgaver på egen hånd. Hun bemerker at det er en viktig del for at de både skal kjenne på mestring og at det er en faktor som kan bidra til videre livsmestring for elevene.

Jeg har hatt folkehelse og livsmestring i bakhodet når vi skal lage klasseregler for eksempel, og har gjerne noen begreper fra læreplanen for å sette elevene litt inn i de tankene som er viktige når det gjelder hvordan vi skal ha det og være mot hverandre da, sånn at det gjenspeiler seg litt i reglene som kommer, og her får alle bidra til å lage regler sånn at de får en eierskapsfølelse til det selv.

(Celine)

Klassereglene skal gi elevene visse retningslinjer for oppførsel, definere hva som er tillatt og sette grenser for elevene. Som en del av denne prosessen, viser Celine seg å ha en aktiv rolle i å bidra til å utforme reglene og sørge for at de er tydelige og forståelige for alle elevene. Samtidig gir hun elevene makten til å velge reglene selv, slik at de “får en eierskapsfølelse til dem”. Elevene medvirker til hvordan reglene til slutt ser ut, og læreren har lagt enkelte føringer slik at reglene inneholder de viktigste aspektene for helheten. Hun ser det som viktig å ha klare og rettferdige regler som kan bidra til å skape et trygt og positivt læringsmiljø for alle i klassen. Informantene har gitt meg et innsyn i hva deres tanker er rundt hvilken rolle

læreren kan spille når det gjelder et godt klassemiljø, og hvorfor nettopp et godt klassemiljø er en faktor lærere kan forbinde med folkehelse og livsmestring.

4.1.5 Kort oppsummering første del

Foreløpig i analysen har jeg sett på funn gjort under 4 delkapitler som fokuserer på læreres generelle tanker og forståelser rundt folkehelse og livsmestring i skolen i dag. Mine funn, så langt, bekrefter at lærernes syn på faget er noe forskjellig. Samtidig eksisterer det faktorer lærerne anerkjenner og betrakter som essensielle og viktige, som hvordan emnet kan bidra til å lære elever hvordan bedre takle stress og utfordringer livet kan komme med. Noen ser folkehelse og livsmestringsemnet som noe som kan bidra til å styrke ulike type verktøy for elevene, og vektlegger viktigheten av et godt arbeids- og klassemiljø. Noen lærere fremmer og aspekter vedrørende et større profesjonsansvar for elevers psykiske helse og hvordan dette har påvirket deres lærerhverdag til noe tyngre enn tidligere. Det har vist til blant annet Birgers og Celines ambivalente holdning til emnet, der det hersker positive vinklinger, samtidig som det hersker bekymringer om at dette kan bli enda en ting elever kan føle et press for å skulle mestre livsmestring.

Videre i analysen skal fokuset rettes mot funn når det gjelder lærernes tanker, holdninger og operasjonalisering av emnet spesifikt innen norskfaget.

4.2 Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring i norskfaget

Som tidligere presentert i teorikapittelet har jeg skissert ulike perspektiver på norskfaget som et redskapsfag og som et dannelsesfag. I min studie er jeg interessert i å finne ut av hvordan lærere tenker om folkehelse og livsmestring i norsk, og samtidig finner jeg det relevant å se hvordan de ulike lærerne ser på norskfagets rolle i et mer helhetlig perspektiv. Hvor ligger deres hovedfokus innen norsk? Hvis en ser på norsk som redskapsfag og dannelsesfag som en skala der de to fungerer som hver sin ende, hvor på skalaen plasserer lærerne seg? Kan dette ha betydning for hvordan de ser på det tverrfaglige emnet i faget? I denne delen av analysen vil jeg undersøke funnene jeg har gjort når det gjelder tankene, holdningene og operasjonaliseringen lærerne har med tanke på folkehelse og livsmestring innen norskfaget.

4.2.1 Det tverrfaglige emnets fordeler og ulemper i norskfaget

Dette delkapittelet skal omhandle hva slags tanker og holdninger de tre lærerne har for det tverrfaglige emnet innen norskfaget og hva slags innvirkning dette kan ha for operasjonaliseringen av emnet i skolen. Jeg har vært interessert i å utforske hvilke aspekter ved norskfaget informantene mener fungerer godt i samspill med det folkehelse og livsmestring, og hvilke aspekter som kan by på utfordringer.

Ved første øyekast var Anna, Birger og Celine relativt samstemte om deres syn på hvordan å forstå folkehelse og livsmestring i norsk samt hvilke fordeler og utfordringer det tverrfaglige emnet hadde innen norskfaget. I intervjuene ble lærerne stilt flere spørsmål angående folkehelse og livsmestring innen norsk, og her vil jeg gjøre rede for deres syn på hvilke styrker folkehelse og livsmestring kan ha i norskfaget og om det finnes utfordringer de kunne greie ut om. Delkapittelet vil og ta for seg mine funn omkring hvordan læreres syn på nettopp dette kan være med på å påvirke emnets utfoldelse i praksis. Lærerne er i mange tilfeller samstemte og peker i stor grad på ulike fordeler og ulemper ved dette tverrfaglige arbeidet.

Analysen tar for seg lærernes positive tanker og holdninger til *den litterære tilnærmingen*, *skrivning* og *muntlighet* samt hva de ser på som *fordelaktig* ved dette i det tverrfaglige arbeidet. Videre er *tiden* en faktor som anses som en utfordring. Mot slutten av analysen skal oppgaven ta for seg lærernes perspektiver på hvilke områder innen norskfaget, folkehelse og livsmestring kan brukes som et nyttig redskap, samt hvilke utfordringer de kan støte på når de skal operasjonalisere emnet i norskundervisningen. Her fokuserer lærerne i stor grad på undervisningsformen *litterær samtale*. I tillegg kommenteres og en intern usikkerhet som eksisterer blant informantene og hvordan det kan være en påvirkningsfaktor for undervisningen.

4.2.3 Læreres positive holdninger til tverrfaglig arbeid

Informantene deler ulike perspektiver og syn på hvordan norskfaget kan bidra fordelaktig og som en ressurs for det tverrfaglige emnet, og presenterer ulike synspunkter de ser på som fordeler ved anvendelsen av norskfaget i denne sammenhengen. Jeg har kategorisert funnene inn i tre kategorier som skilte seg ut underveis i intervjuene og skal her analysere deres svar opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Litteratur som middel til livsmestring

Et funn jeg allerede observerte da jeg fysisk var til stede på intervjuene var lærernes positive vinkling og tanker om bruk av litteratur som ressurs for det tverrfaglige emnet i norsk.

Når vi snakker om for eksempel temaer som vennskap, følelser og sosiale skills eller ferdigheter som det tross alt heter på norsk da, skjer jo det som oftest via litteratur, eller filmer vi ser eller har sett da.
(Anna)

Anna forteller om at undervisning som foregår innen folkehelse og livsmestring, ofte skjer ved bruk av litteratur eller filmer de har sett. Her tas det opp ulike temaer som både kan være gjenkjennelig hos elever, samt engasjerende når det gjelder aspekter ved litteraturen eller filmene som kan speiles i elevenes liv. Celine deler lignende tanker og viser til hvordan temaer i norsk og folkehelse og livsmestring kan føre til gode og relevante samtaler.

[...]Jeg tror emnet egner seg godt til å bli brukt rundt litteratur og en tilnærming til litteraturen. Når vi snakker om bøker tror jeg det er mye innen folkehelse og livsmestring som er relevant i faglige samtaler egentlig.
(Celine)

Celine fremmer en tanke om at emnet i norsk egner seg godt sammen med litteraturen, der hun påpeker at muligheter for mange av emnene en finner i litterære verk, er gode samtaleemner med livsmestringsrelevant innhold. Uten at hun sier det spesifikt i intervjuene kan det dreie seg om temaer som vennskap, oppvekst, følelser og livets opp- og nedturer. Blant mine funn vedrørende folkehelse og livsmestring i norsk, står den litterære tilnærmingen sterkt i informantenes svar, og jeg forstår informantene som at det blir sett på som et godt redskap og noe fordelaktig ved norskfaget innen det tverrfaglige arbeidet. Det gir muligheter for å snakke om ulike temaer som kan være relevante og viktige for elever å få uttrykt seg om.

Norsk er et veldig godt fag for folkehelse og livsmestring, for det gir elevene muligheten til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, og gir derfor muligheten da, for å reflektere over egne følelser og erfaringer, enten i en samtale-setting eller i det stille for seg selv da. Det kan igjen bidra til at elevene øker både selvinnsikten og forståelsen for egne og, sånn sett, andres følelser og perspektiver i større grad, vil jeg si.
(Birger)

Birger nevner ikke spesifikt en litterær tilnærming i sine svar, men viser til muligheten for å kunne erfare samt reflektere for seg selv og i fellesskap kan skje i faget. Det kan både peke mot en litterær tilnærming, men samtidig romme flere alternative måter å operasjonalisere det på i skolen.

Muntlig erfaringsdeling og refleksjon i tverrfaglig arbeid

I min analyseprosess, bet jeg meg spesielt merke i hvor mye vektlegging informantene la i de muntlige arbeidsmetodene når det handlet om det tverrfaglige arbeidet. Anna forklarer i hvilken grad norskfaget blant annet kan bidra med kvaliteter som er viktige og relevante for elevene og tilegne seg for sitt videre liv:

Norskfaget har mange styrker når det gjelder å bruke folkehelse og livsmestring, for eksempel så gir jo norskfaget elevene muligheten til å utvikle, ja, kommunikasjonsferdigheter og språkferdigheter i muntlige samtaler i klassen, og det er jo viktig for å i det hele tatt uttrykke seg og det med å ha gode og nyttige samtaler med andre i samfunnet, med lærere og andre elever da om erfaringene og tankene de sitter inne med.

(Anna)

Anna viser til hvordan en, gjennom norskfaget, har god anledning til å utvikle kommunikative og språklige ferdigheter. Hun poengterer og at dette har betydning for deres videre liv og er viktige aspekter å ha med seg videre i livet. Celine forteller og om hvordan en kan arbeide med kommunikasjonsferdigheter da elevene kan bruke hverandre i muntlige kontekster for å gjøre det muntlige aspektet mindre skummelt.

Vi bruker ofte læringspartnere, hvor de kan sette litt ord på følelser og tanker som gjør det litt mindre skummelt. Det med å trene seg på å si hva man mener. Og så kan det være da etterpå i klassediskusjoner at du kan komme fram ting og sånn og da pleier jeg ofte jeg gjør det sånn at, for å pushe dem litt på tørre å si ting som kan være litt skummelt å si så, så sier ofte at de skal "angi" læringspartneren sin hvis de synes det læringspartneren sa var veldig bra og klokt.

(Celine)

Jeg legger merke til at felles samtale med klassen, samtale med læringspartner og lærer går igjen i deres forståelse av hvordan emnet blir brukt i undervisningssammenheng basert på en større del av intervjuene enn bare avsnittene jeg har presentert. Muntlighet er et begrep som innebærer samtale og å kunne uttrykke for eksempel både tanker og meninger med ord, og vi kan se at muntlighet og er en faktor lærerne fokuserer på i sine tanker omkring det tverrfaglige arbeidet. Et annet funn er at det ligger og et fokus blant informantene der refleksjonsprosesser ofte kan foregå i samhandling med andre, både lærere og elever, om ulike temaer i norskfaget.

Til tross for at det blir nevnt at elevene hver for seg kan arbeide med refleksjon ved skriving, vil jeg si at hovedinntrykket jeg sitter igjen med etter min analyse er at det ligger et større fokus på refleksjon og erfaringsdeling fra lærernes side ved bruk av muntlighet og samtaler i et klasseromsfellesskap.

Litterær samtale

Basert på informantenes utsagn, er det tydelig at alle tre i stor grad både forstår og vektlegger folkehelse og livsmestring innen norsk ved tilnærming til litteraturen og muntlighet og ved bruk av klasseromssamtaler. I intervjuene var jeg interessert i å finne ut av hvilke eksplisitte aktiviteter lærerne anvendte ved bruk av emnet innen norskfaget. Flere eksempler ble gitt av informantene, men jeg la raskt merke til at "litterær samtale" var en hyppig anvendt aktivitet når det gjelder integrering av folkehelse og livsmestring i norskfaget. Denne metoden tar for seg ulike tekster og litterære verk, der en sammen deler meninger, tanker og refleksjoner om det man har lest.

Jeg bruker litterær samtale, mest fordi det gir elevene muligheten til å, ja, reflektere over ulike situasjoner i litteraturen, også hvor man og som sagt kan diskutere hvordan de kan relatere det til deres eget liv da, som jeg synes er en god ting[...]
(Anna)

Anna viser til hvordan hun fokuserer på mulighetene elevene får til å reflektere og diskutere over ulike funn fra litteraturen og hvordan noen av temaene kan overføres samt relatere til elevenes liv. Celine viser og til den litterære samtalen som arbeidsmetode. Hun viser til hvordan denne arbeidsmåten kan bidra til å utvikle elevenes kunnskap innen refleksjon.

Ja da, det er ofte sånn nå «hva tenkte du når du leste det», «hva tror du?» Og nå er de jo elevene mine i sjuende klasse, så de må jo begynne å reflektere litt, mer enn det de gjorde før og nå føler jeg faktisk at de er modne for å reflektere mer. Så den litterære samtalen som arbeidsmetode da blir veldig god når vi holder på med reflekteringen over ulike temaer da.
(Celine)

Refleksjon og å reflektere er begreper som går igjen hos informantene når det gjelder bruk av litterær samtale. Informantene presenterer sine synspunkter basert på hvordan den litterære samtalen kan være med på å skape nysgjerrighet, engasjement og undring ved diskusjon og drøfting av ulike litterære verk. Mange av de tverrfaglige kompetansemålene mellom folkehelse og livsmestring og norsk baserer seg på elevenes evne til refleksjon på ulike områder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bruk av en litterær samtale som arbeidsmåte, kan være med på å øke elevenes kunnskap om hvordan en kan reflektere selv og erfare andres refleksjoner rundt seg. Gjenkjennelighet i litteraturen er og punkter som blir nevnt, og det er later til å være av stor betydning for gjennomføringen av en litterær samtale.

Hos oss jobber vi mye med drøfting og refleksjon eh rundt bøkene vi leser da, der vi gjerne har en bok vi leser høyt i, i enten spising eller norsk, og etter hver gang vi har lest, snakker vi litt om hva som har skjedd, hvorfor det har skjedd. [...]en litterær samtale egentlig.
(Birger)

Birger nevner hvordan han gjerne leser bøker i spisingen, og arbeider med boka ved å stille ulike spørsmål om handlingen ut i klasserommet. Elevene kan både reflektere selv, og samtidig erfare andre elevers refleksjoner og tanker.

Ved å ta i bruk denne arbeidsmåten, kan elevene bruke sine erfaringer og synspunkter i klasseromsdiskusjoner, og blant annet få erfaring fra andres livssituasjoner samt oppleve å få sine syn på syn bekreftet eller avkreftet. Jeg forstår det som at informantene anvender denne læringsmetoden med fokus på muntlighet og en åpen klasseromsdiskusjon heller enn en lærings situasjon foregående alene. Det virker til å være enighet blant lærerne om at det er viktig å legge vekt på å utfordre elevene til å reflektere rundt litteratur.

Skriftlig arbeid med livsmestring

I tillegg til den litterære tilnærmingen, finner jeg og gjennom analysen hvordan lærere og trekker frem det skriftlige aspektet innen det tverrfaglige arbeidet som noe fordelaktig. Informantene presenterer dette perspektivet ved at elevene blant annet får anledning til å reflektere og skrive om ulike temaer som folkehelse og livsmestring i norsk kan bringe med seg. Celine presiserer at en innen norskfaget har mulighet til å bruke skrift og skriving som verktøy til å blant annet skrive ned tanker og følelser. Det finnes mange ulike formål for skriving i norskfaget, og i kombinasjon med folkehelse og livsmestring fant jeg det at lærerne ofte koblet sammen å sette ord på deres følelser som et viktig aspekt når folkehelse og livsmestring skulle tas i betraktning.

Det er klart at det å så skrive tekster hvor man skal formidle, det mener jeg kan bevisstgjøre barna litt over hvilke valg de gjør for å mestre livet, ikke sant? Hvordan en kan, altså presentere meningene sine, ta ulike hensyn til andre, samtidig som man kan, tror jeg da bli utfordret til å jobbe med seg selv hvordan en kan formidle ting best mulig å får mer tid til det, enn når du snakker høyt da det de sier kan komme ut "litt feil", i hermetegn, da.
(Celine)

Celine forklarer at skriving kan brukes som en metode samt være fordelaktig, da elever får et annet tidsperspektiv i en forklaring de vil komme med. Som elev kan det være vanskelig å komme med meninger og tanker "på sparket", og ved skriving kan en ta hensyn til dette ettersom hver elev får en viss tid der de kan reflektere og tenke selv. Celine formulerer seg slik at jeg tolker hennes syn på skriving som blant annet en måte å bli kjent med seg selv på, og kunne lære seg bevisstgjøring på egne tanker og refleksjoner som en del av det tverrfaglige arbeidet.

Det er jo sånn at det er jo virkelig et sted hvor du hvor du kan skrive ned tanker og følelser. Så norskfaget egner seg jo veldig godt til bruk av folkehelse og livsmestring. Både muntlig og skriftlig.
(Celine)

Som Celine skriver, anser hun norskfaget som en god arena for elever til å arbeide med tanker og følelser både skriftlig og muntlig. Dette viser til hvordan hun anerkjenner skriftlighet som en god arbeidsmetode når det gjelder jobbing med tanker og følelser om ulike aspekter ved undervisningen.

Jeg har ofte fått elevene mine til å skrive refleksjoner og tanker og fått de til å lage egne historier ofte basert på det vi har hørt om eller lest om da, og det er mange som åpner seg mye mer når de skriver, hvertfall de som kanskje ikke har mest å si når vi snakker i plenum liksom.
(Anna)

Anna bruker og *skrivning* i sitt arbeid og fokuserer på hvordan skrivingen kan være med på å gi elevene et større rom for å uttrykke egne tanker og holdninger. Hun viser til å skape et rom for refleksjon over ulike tekster de kan ha lest eller hørt. Hun gjør dette og viser til å anvende skrivingen som et nyttig verktøy, spesielt for å få frem refleksjoner til elever som i mindre grad er muntlig aktive, slik at også de får en arena for å kunne uttrykke seg. Et tverrfaglig kompetansemål mellom emnet og norskfaget sier at elevene skal “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skrivning og andre kreative aktiviteter”(Kunnskapsdepartementet, 2017).

[...]er jo ikke alltid elevene er like interessert i å si ting høyt

Skriving er en av flere viktige funksjoner der en skal lære og fokusere på hvordan man blant annet kan formidle egne tekstopplevelser. Det er og en viktig del av norskfaget og er tydelig representert gjennom blant annet flere kompetansemål og som et viktig aspekt blant kjerneelementene innen norskfaget, blant annet skriftlig tekstsaking. Jeg fant det interessant hvordan samtlige lærere vektlegger et skriftlig aspekt som et virkemiddel for undervisningen i temaer emnet bringer med seg.

Lærernes bruk av skriftlig tilnærming i tverrfaglig arbeid

Kunnskapsdepartementet (2017) legger stor vekt på refleksjon i sine kompetansemål for folkehelse og livsmestring i læreplanene, og i en skolesetting kan refleksjon skje både alene og i samarbeidssituasjoner.

Jeg har ofte fått elevene til å skrive refleksjoner og tanker og fått de til å lage egne historier ofte basert på det vi har hørt om eller lest om da, og det er mange som åpner seg i stor grad når de skriver, hvertfall de som kanskje ikke har mest å si når vi snakker i plenum liksom.

(Anna)

Anna beskriver, som tidligere presentert, bruk av litteratur med en refleksjonsagenda som en mulig operasjonaliseringsmulighet i klasserommet. Hun bruker bevisst litteratur som redskap for å fremme diskusjon og refleksjon i og om ulike problemstillinger elever kan dra kjennskap til fra eget liv, samtidig som refleksjon kan gi rom for å forstå situasjoner fra andres perspektiv. Hun nevner hvordan skriving kan være med på å åpne elevenes refleksjon i større grad enn om en anvender samme metode muntlig og i fellesskap. Hun spesifiserer at noen elever vil vise mer refleksjon og i det hele tatt få anledning til å få reflektert. Elever er ulike og er i forskjellig grad muntlige i fellesskapelige samtaler og refleksjonsstunder. Ved å bruke skriving i norsk, kan det være med på å skaffe noen elever et frirom der de kan uttrykke seg og få vist kunnskaper samt få skrivetrening og ikke bare bli vurdert ut ifra deres muntlighet.

I tillegg til at du skal få kunnskap, så skal du lære på skolen noen aspekter på det å mestre livet, og det å skrive ned litt følelser og tanker og sånn, det bruker jeg mye i norskfaget.

(Celine)

Celine beskriver og et tilsvarende scenario der elevene produserer tekst med et fokus på å skrive omkring sine egne følelser om ulike temaer. I intervjuet hennes, beskrev hun hvordan hun bruker skriving aktivt for å kunne beskrive hva de følte, ikke bare om eventuelle ulike litterære tekster, men også om egne følelser de kjenner på av og til. Hun anvender skriving i norsk til nettopp dette, ettersom skriving og å kunne uttrykke seg gjennom skrift har en betydelig plass i norskfaget. Dermed benytter hun seg av folkehelse og livsmestringstemaene i enkelte undervisningssituasjoner i norsk, med en baktanke om at elevene skriver og øver på det, samtidig som de kan jobbe med emner og temaer som de av og til kan trenge å få bearbeidet for seg selv.

[...]sånn type arbeid er en god inngang til å bli bedre kjent med hvordan elevene mine oppfatter det de har hørt eller lest da. Noen har jo vanskeligheter med å, ja, uttrykke seg muntlig av og til, så det er viktig at de og får en plass å komme med det de har på hjertet.

(Celine)

Celine beskriver skriftlig arbeid og skriving som en arena der elever som ikke alltid ønsker å dele ulike meninger og tanker høyt i fellesskapet, kan skrive ned det de "har på hjertet". Dette bidrar til at temaer kan drøftes og arbeides med på flere måter enn bare i en muntlig kontekst. Dette kan bidra til at alle elever har en anledning til å få delt sine tanker.

Et funn jeg dermed har gjort meg er at skrivning og skriftlig kommunikasjon i en tverrfaglig kontekst kan være et verdifullt alternativ for muntlig kommunikasjon når det kommer til refleksjon og drøfting av ulike temaer. I tillegg kan det gi rom for elever som kanskje har vanskelig for å uttrykke seg muntlig i klasserommet, til å dele sine tanker og refleksjoner.

4.2.4 Utfordringer ved integrering av det tverrfaglige emnet i norsk

Etttersom jeg var interessert i å tilegne meg kunnskap om informantenes positive oppfatning om tverrfaglighet i norsk, ønsket jeg samtidig å undersøke de potensielle utfordringene ved denne typen arbeid. Jeg ønsket å finne områder innen selve norskfaget som informantene kunne betrakte som utfordrende å integrere folkehelse og livsmestring i. Underveis i samtalene, vektla informantene norskfagets positive sider ved tverrfaglig arbeid i større grad enn utfordringene. Birger ble blant annet spurt om å greie ut for begge deler, men besvarte kun hva han så på som de sterke sidene ved faget og uttrykket vanskeligheter med å finne aspekter ved norskfaget som kunne betraktes som utfordringer. Anna og Celine svarte, men med to relativt ulike svar. Annas fokus lå omkring det faglige der Celines fokus var mer elevbasert.

Jeg tror ikke jeg har noe sånt svar på svar på det egentlig. Altså hvis en skal være ordentlig finurlig så kan det jo være å si i dagens skole, hvor vi har begynt å få ganske mange fremmedkulturelle så kan jo skal kan jo si at ordforrådet med mer, kan være en begrensning.
(Celine)

Informantenes beskrivelse av svakhetene er to vidt forskjellige problemstillinger, der Anna mer eksplisitt fokuserer på det faglige innholdet.

Der det kan være mer utfordrende er når vi skal ha om det mere fag-faglige, som grammatikk og rettskriving og sånn, det er jo kanskje ikke her jeg bruker tiden på det tverrfaglige sånn sett da men, norsk er jo et stort fag, og jeg tenker mer på hvordan jeg er og hvordan vi oppfører oss i klasserommet kan være med å dekke livsmestringsmålene mens vi jobber med temaer som det her kanskje da hvis du skjønner.
(Anna)

Anna påpeker at det er en større utfordring å integrere folkehelse og livsmestring når en jobber med mer “fag-faglig” arbeid. Innenfor det “fag-faglige” tyder det på at hun sikter til grammatiske rettede oppgaver og rettskriving, og påpeker at det kan være krevende å koble inn folkehelse og livsmestring innenfor en slik undervisning. Celine presenterer en annen utfordring enn Anna og sier:

Jeg tror ikke jeg har noe sånt svar på det egentlig. Altså hvis en skal være ordentlig finurlig så kan det jo være å si i dagens skole, hvor vi vi har begynt å få ganske mange fremmedkulturelle så kan jo skal kan jo si at ordforrådet med mer, kan være en begrensning.
(Celine)

Celine presenterte en beskrivelse av hvordan språklige begrensninger kan være en utfordring. En kan argumentere for eller imot om dette har noe med selve faget å gjøre, men Celine vektlegger at det blant annet kan dukke opp fremmede begreper underveis i samtaler, som kan gjøre kommunikasjon og dialog vanskeligere. Hun nevner at antall fremmedkulturelle i skolen øker, og at språket kan være en faktor som kan begrense og potensielt være en utfordring i undervisningssituasjonene. Ettersom norsk og vektlegger det muntlige elementet i stor grad, beskriver Celine en utfordring ved nettopp dette med at elever som sliter med språk, kan slite med å henge med i undervisningssituasjonen.

Tidsrammer som bringer med seg utfordringer

Norskfaget har mange kompetansemål og er det største faget i grunnskolen. Det er et tidkrevende fag, og et aspekt Anna poengterer er at tiden ikke alltid er på ens side.

Et annet stort problem er jo tiden da egentlig, den er jo knapp. Norsk er jo et stort fag med mange kompetansemål som skal dekkes, men så lenge en har folkehelse og livsmestring litt i bakhodet når en planlegger, så kan det meste egentlig gli litt under det begrepet vil jeg si.
(Anna)

Hun sier og at så lenge lærerne har en tanke om å inkludere folkehelse og livsmestring i faget, er mulighetene der for at tiden også skal strekke til i utvidelsen av faget. For mange lærere kan tid være et problem, og hvor lærerne skal rette fokuset sitt er ikke alltid like selvsagt. Et spørsmål kan jo være hva lærerne skal prioritere dersom tiden ikke strekker til. Har man anledning til å velge dette selv, og kan undervisningen som skal være lik på landsbasis bli ulik av tidsaspektet?

4.3 Interne spenninger i datamaterialet

Noe jeg bet meg merke i underveis i intervjuene, var hvordan enkelte informanter hadde en tendens til å snakke mot egne uttalelser. I samtalene ble det diskutert begrensninger innen folkehelse og livsmestring i norskfaget og enkelte aspekter innen dette. Likevel påpekte informantene også at det tverrfaglige emnet inneholder mye mer enn bare det faglige fokuset. Det fantes også spor av tvil blant informantenes kollegaer om hvordan å faktisk utøve det nye

tverrfaglige emnet. Dette kapittelet vil dermed ta for seg noen av funnene gjort rundt noen motsigelser som er kommet frem, samt rette fokus mot hvordan en viss usikkerhet blant profesjonen kan vise seg å eksistere i dagens skole.

Jeg tror det er viktig å gi elevene ulike verktøy for å kunne håndtere livet på en sunn og ordentlig måte.
(Anna)

Her presenterer Anna at hun mener det er viktig at elevene lærer seg å benytte ulike verktøy for å håndtere livet best mulig på. Samtidig problematiserer hun å bringe folkehelse og livsmestring inn i det “fag-faglige” innen norsken, som grammatikk og rettskriving.

Der det kan være mer utfordrende er når vi skal ha om det mer fagfaglige, som grammatikk og rettskriving og sånn, det er jo kanskje ikke her jeg bruker tiden på det tverrfaglige sånn sett.
(Anna)

De to sitatene hentet fra intervjuet til Anna, viser til noe en kan anse som en motsigelse vedrørende det tverrfaglige emnet i norsken. Hun presiserer at folkehelse og livsmestring kan angå læring av ulike verktøy en trenger for å mestre livet. Derimot sier hun senere i intervjuet at det kan være vanskelig å dra folkehelse og livsmestring inn i grammatikk og rettskrivingsundervisning. En kan argumentere for at undervisning i grammatikk og rettskriving kan betraktes som en form for livsmestring, sett fra et utenfraperspektiv. Disse ferdighetene kan være nyttige verktøy som kan være til hjelp for å kunne fungere godt i dagens samfunn. Å ha en god forståelse av grammatikk og rettskriving kan for eksempel bidra til å styrke ens kommunikasjonsferdigheter, og gjøre det lettere å uttrykke seg klart og presist både muntlig og skriftlig. Mye av dagens kommunikasjon og samhandling foregår over nett, og dermed kan en argumentere for at de nevnte verktøyene er gode livsmestringsferdigheter og relevante verktøy å ha med seg blant annet i møte med en digitalisert verden.

4.3.1 Usikkerhet rundt det tverrfaglige emnet blant lærerne

I min analyseprosess legger jeg merke til visse aspekter i det lærerne presenterer som kan tyde på en usikkerhet hos profesjonen.

Vi har hatt noe kursing i forhold til hele den nye læreplanen, og folkehelse og livsmestring har jo kommet opp der, men da har det vært mer snakk om hva det er og sånn da, i litt, hva kan man si, enklere forstand kanskje. Sitter jo litt igjen med en følelse av at det blir litt opp til hver enkelt da egentlig.
(Anna)

Anna forklarer her hvordan en kan sitte igjen med en følelse av at det “blir litt opp til hver enkelt”, noe som fanget min oppmerksomhet. En kan tyde utsagnet i ulike retninger, men jeg

satt igjen med en følelse av at lærerens tolkning av emnet spiller en vesentlig rolle i hvordan emnet kan bli operasjonalisert i undervisningssituasjoner. Birger presenterer hvordan en ny læreplan og nye tilnærminger i skolen kan “ta tid å få et eierskap til”.

Vi jobber jo mye med læreplaner ellers i hverdagen også, men det er jo klart at alt nytt kan ta tid å få et eierskap til da kanskje.
(Birger)

Jeg forstår Birgers ytring som noe der kan beskrive hvordan lærerne utvikler egen forståelse for emnet over tid, og ikke alltid i en fellesskapeleg kontekst. Samtidig nevner Birger at kollegiet jobber samlet rundt de nye læreplanene og at enkelte syn og tolkninger kan bli delt i en slik kollektiv setting. Jeg forstår det og som at lærerne har anledning til å selv sette sitt eget preg på formidlingen og operasjonaliseringen. Celine beskriver hvordan en viss usikkerhet rundt operasjonaliseringen av emnet eksisterer blant lærerne.

Formuleringer og sånn står jo skrevet i læreplanen, men hvordan å for eksempel få elevene til å erfare andres livssituasjoner da, er jo ikke spesifikt forklart hvordan man kan legge fram best mulig da. Det blir jo opp til hver lærer og hva de ser på som mest nevenyttig undervisning til de emnene og sånn man tenker å gå gjennom da.
(Celine)

Celine viser til at formuleringer og forventninger om hva som skal oppnås i de ulike fagene ligger tilgjengelig for lærerne, men ikke spesifikt formulert hvordan en kan oppnå disse målene. Her må læreren selv velge ut hva hen tenker er gode løsninger, og i likhet med Anna og Birger nevnes og hvordan lærere blir nødt til å tolke og bestemme for seg selv hvilke undervisningsformer som er best egnet i undervisning i emnet.

Hovedtrekk jeg gjør meg basert på ytringene, vil være at det kan herske en tvil blant lærere om hvordan emnet best mulig bør operasjonaliseres og at lærerne står med mye av tolkningansvaret rundt dette på egenhånd. Samtidig nevnes det at kollegiet kan være en bidragsyter i både den kollektive og den individuelle forståelsen av emnet.

4.4 Oppsummering av de viktigste funnene

Studien har blitt presentert med to hovedkategorier: *lærerens forståelse av folkehelse og livsmestring*, og *lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring innenfor norskfaget*. Begge kategoriene har flere underkategorier som er tilknyttet sin respektive hovedkategori. Det forekommer ulike syn hos lærerne angående forskjellige aspekter både i deres generelle

forståelse av emnet, og innen forståelsen tilknyttet norskfaget. Enkelte lærere har et positivt overordnet tankemønster og holdning til emnet i skolen, mens for eksempel Celine beskrev det som en økende påkjenning på seg selv og sin profesjon. Et funn jeg dermed gjorde meg ganske tidlig er at det eksisterer flere ulike måter å både tolke og forstå det tverrfaglige emnet på, samtidig som tanker og holdninger til faget ikke nødvendigvis går utover operasjonaliseringen av emnet.

Samtidig som lærerne presenterer ulik oppfatning og forståelse av emnet, finnes det og flere likheter i både tanker, holdninger og operasjonalisering, både på generell basis og spesifikt innen norskfaget. Lærerne ser på et godt og trygt arbeids- og klassemiljø som en vesentlig faktor for å fremme læring, og mener at folkehelse og livsmestring kan være et godt redskap til et arbeid rettet mot nettopp dette. Innen et salutogent syn i skolen presentert av Danielsen (2021) trekker jeg også tråder til denne forståelsen hos lærerne. Lærerne holder seg selv ansvarlige og legger samtidig vekt på hvordan de kan ha stor innflytelse på hvordan emnet blir gjennomført, og i hvilken grad og uttrykk emnet blir anvendt i en klasseromssituasjon. Informantene presenterte sine måter å forstå emnet på samt hvordan de bruker det, og jeg fant flere likhetstrekk ved de ulike lærerne når det gjaldt hvilke måter emnet ble brukt og oppfattet.

Mønstre vi har sett i denne studien dreier seg blant annet om temaene skriving, samtaler og litterær tilnærming. Dette er begreper som stadig gikk igjen i informantenes svar angående fordeler de tenkte norskfaget har i en tverrfaglig undervisningssituasjon. Studien viser en enighet blant informantene om at disse faktorene kan være fordelaktig i undervisningssituasjoner der en skal holde på med tverrfaglig undervisning. Bruk av ulike tekster og refleksjoner rundt disse, er også tilnærminger som skiller seg ut i intervjuene, der vi ser at informantene jobber på en slik måte, enten i form av skriving eller samtaler både i plenum og med læringspartner. Samtidig fant jeg det og interessant hvordan det forekom motsigelser blant enkelte informanter.

Ettersom det tverrfaglige emnet bare nylig er blitt etablert, kan motsigelsene ha noe med en underliggende usikkerhet å gjøre? Lærere opplever at de står for mye av ansvaret med å forstå og best mulig legge føringer for god undervisning i emnet. Ettersom emnet i en tverrfaglig kontekst er såpass nytt, viser studien at det ligger flere spørsmål rundt operasjonalisering på best mulig måte og et større ansvar hos lærere når det gjelder vektleggingen og arbeidsmetodene. Alt tatt i betraktning, virker deres forståelse for faget noe sammensatt, både i form av hvilke aspekter innen norskfaget som vektlegges, og hvilke

aspekter en velger å rette fokus mot innen det tverrfaglige emnet og et hint av ulmende usikkerhet blant lærere om hva emnet faktisk skal innebære i praksis. Studien understreker at de tenker det både finnes positive sider, samt utfordringer som kan være av betydning for hvilke holdninger lærerne har mot emnet hvordan lærere ender opp med å tenke om det, og hvordan bruken i praksis blir seende ut.

5.0 Drøfting

Jeg har gått inn i denne oppgaven med en undersøkende tilnærming, der formålet med studien har vært å undersøke hva slags tanker og holdninger som rører seg blant lærere i dagens skole om det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Fokuset har vært rettet mot norskfaget og hvordan lærere både tenker, forstår og operasjonaliserer folkehelse og livsmestring i en tverrfaglig undervisningssituasjon.

Analysekapittelet har presentert flere funn, og har spesifikt sett på hvordan emnet kan oppfattes og reflekteres over på mange ulike måter, blant tre lærere. Fokuset innen en etablering av trygge og gode rammer for klassemiljøet har vist seg å være tanker som er fremtredende ved diskusjon omkring emnet. Studien har og vist hvilke holdninger som eksisterer, samt hvordan lærere tenker om det tverrfaglige emnet i norskfaget, der muntlighet, skriftlighet og rollen litteraturen spiller i undervisningen har vært fremtredende. Jeg har til slutt tatt for meg læreres syn på utfordringer emnet kan medbringe i tverrfaglig undervisning, der et tidspress samt en generell usikkerhet i emnets utøvelse ble presentert. I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene jeg har gjort meg i studiens analysekapittel for å videre drøfte opp mot relevant, tidligere presentert teori.

Jeg vil bruke resultatene fra analysen til å besvare mine tre forskningsspørsmål: *Hva slags overordnede holdninger og tanker befinner seg blant lærere angående folkehelse og livsmestring i skolen, hva slags tanker og holdninger har lærere til folkehelse og livsmestring innen norskfaget og hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger bruker lærerne for å integrere folkehelse og livsmestring i norskundervisningen?*

Oppgavens drøftingskapittel består av to hoveddeler, der jeg først presenterer resultater og funn sett fra et overordnet og ikke norskfaglig-rettet synspunkt, og til slutt presentere resultater og funn spisset inn mot en norskfaglig kontekst. Jeg vil med dette besvare oppgavens overordnede problemstilling.

5.1 Overordnede tanker og forståelse av folkehelse og livsmestring

Lærere i dagens skole er nødt til å ta stilling til flere forskjellige situasjoner, handlinger og spørsmål hver dag. Når nye læreplaner introduseres, settes og lærerne på prøve da de må kunne holde seg oppdatert, endre allerede satte tankemønstre og samtidig være villige til å

skifte fokus i sin profesjonshverdag slik at nytt faglig og sosialt innhold samt nye typer fokus i undervisningen bedre kan legges til rette for. Dette aspektet var en av hovedgrunnene for mitt valg av dette temaet for mitt masterprosjekt. Hva slags tanker er det som finnes blant lærere i skolen i dag når det kommer til introduksjonen av folkehelse og livsmestring, og hvordan oppleves det å kanskje skulle gjøre endringer i sin praksis for å tilpasse dette? Med disse spørsmålene i bakhodet var det interessant å få innsyn i ulike erfaringer, tanker og holdninger hos lærere i dagens skole når det gjelder hvordan emnet har tatt form og blitt en del av deres arbeidshverdag. Dette kapittelet vil dermed ta for seg drøftinger jeg gjør, basert på oppgavens empiri sammen med tidligere presentert samt relevant forskning og teori tilknyttet mine funn.

5.1.1 Et flerdimensjonalt emne

Som det går fram i analysen, presenterer informantene deres forståelse og tanker om det nye tverrfaglige emnets inngang og bruk i skolen på flere ulike måter. Som en naturlig start for drøftingsdelen, skal jeg ta for meg hvordan lærerne oppfatter emnet, blant annet basert på læreplanen. Da jeg så på presentasjonene med Goodlads læreplanbegreper i bakhodet, var jeg først og fremst interessert i deres tolkning av læreplanen, eller hvordan de har oppfattet den fagrelevante læreplanen for seg selv.

Som Oxford-studien på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2011) presenterer i sitt arbeid er ikke den oppfattede læreplanen nødvendigvis lik den læreplanen som har blitt vedtatt, men slik leseren av planen har forstått den. Den skiller seg også fra hvordan den aktivt blir brukt i en undervisningssituasjon. (Garmannslund et. al., 2011, s. 9-10). Hvordan lærerne har forstått læreplanen, kan i stor grad ha innflytelse på hvordan pedagogikken føres og det faglige legges frem. Som min undersøkelse fastslår, viser informantene til mange likheter i deres oppfatning, blant annet hvordan emnet retter seg mot arbeid omkring elevenes fysiske og psykiske helse og kan bidra positivt til det sosiale miljøet på skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver emnet som et “[...]tverrfaglig tema i skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysiske helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Min studie peker på hvordan lærerne selv legger frem deres forståelse, og deres utsagn deler store likheter med Kunnskapsdepartementets beskrivelse av emnet i skolen.

Jeg finner at Anna beskriver sitt syn på emnet relativt rett frem og på en overordnet måte. Det nevnes at hun ser på emnet som en arena der elevene kan lære å ta vare på egen helse og hvordan emnet kan bistå med å styrke elevers kunnskaper innen sin egen psykiske helse. Samtidig forteller det ikke nødvendigvis noe om hva hun mener om det på et personlig plan, i motsetning til blant annet Celine.

Anna fortalte at hun forsto emnet som en arena der barna kan lære å ta vare på egen helse, og en arena der en kan lære stressmestring samt utvikle gode sosiale relasjoner til andre. Jeg tolker Anna sitt svar dithen at hun stiller seg relativt nøytral, da hun nevner tanker og en forståelse som er forenlig med føringene kunnskapsløftet har for emnet i skolen. Hun trekker frem mulighetene for å arbeide med å skape gode sosiale relasjoner, noe som kan ses opp mot Biestas sosialiseringdimensjon. Biesta (2015) forteller om hvordan utdanningen innebærer det sosiale miljøet og det å være knyttet til andre (Biesta, 2015, s. 38). Anna er blant en av informantene som presiserer og vektlegger et godt klassemiljø for å gjøre læringen bedre. Hun ytrer og at folkehelse og livsmestring kan være en bidragsyter for å skape et enda bedre klassemiljø, blant annet gjennom samtaler.

Videre i sitt intervju rundt hennes oppfatning av emnet, kritiserer hun det verken direkte eller viser å være imot emnet. Samtidig nevner hun i hvilken grad tiden kan være en faktor som kan spille inn på hvor mye en faktisk får gjennomført i en undervisning.

Birger viser også til en tilsynelatende nøytral holdning, men med et tydeligere kritisk blikk på enkelte aspekter ved emnet. Han stiller seg kritisk til omfanget emnet har fått i dagens skole, og kan virke bekymret for elevenes møte med det. Det presiseres at emnet må fremlegges på en måte som gjør at elevene ikke må føle på et større press og følelsen av å *måtte få det til*. Sett opp mot Madsen (2020) så fremmes det her et lignende syn som Birger presenterer. Madsen (2020) beskriver og en bekymring i forhold til økende individualisering i skolen og hva slags ansvar elevene kan føle de sitter igjen med angående ansvar for mestring av egen fysisk og psykisk helse.

Både Anna og Birger presenterer sitt syn mye basert på hva overordna del og læreplanen har som mål for faget, og kan tolkes som at de forstår det noe deretter. I overordnet del presenteres folkehelse og livsmestring som et emne som nettopp skal være med på å “[...]gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og psykisk helse, og som gir muligheter til å

ta ansvarlige livsvalg”(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Anna nevner begrepene “fysisk helse” og “psykisk helse” i sin forståelse, og presiserer at en som skole skal lære bort ulike områder ved livet som stressmestring, å takle utfordringer og skape gode sosiale relasjoner. Sett opp mot det Danielsen (2021) skriver om det salutogene perspektivet i skolen, står informantens syn i stil med dette perspektivets tanker. Ved vektleggingen av de sosiale og åndelige perspektivene samt den fysiske- og psykiske helsen i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, kan det argumenteres for at temaet deler mange likheter med det salutogene perspektivet i helsefremmende arbeid. (Danielsen, 2021, s. 123). Jeg ser tendenser i Anna og Birgers svar som gjør at jeg tolker deres tanker og holdninger mot et salutogent syn på emnet ved et helsefremmende fokus. Samtidig eksisterer det også visse kritiske vendinger mot emnet fra Birgers side. Jeg vil samtidig påstå at Annas tanker og holdninger ikke kun er rettet mot et salutogent syn, men at denne dimensjonen absolutt er fremtredende i hennes resonnering rundt emnet.

Celine oppfattet jeg tidlig som den mest kritiske mot emnet, noe som viser at lærere kan ha svært ulike syn, tanker og holdninger mot samme emne. Hennes fokus på hva slags belastning profesjonen kan kjenne på ved et større ansvar for elevers fysiske og psykiske helse, er noe de andre informantene ikke presenterte på samme måte. Hun kritiserer og hvordan psykisk uhelse generelt har fått for stor plass i dagens skole der for eksempel “*vanlige ting alle opplever*” har en tendens til å bli psykologisert. Merkelappene fra psykologifaget som å ha angst, når en *bare* gruer seg, er en retning i dagens skole og samfunn Celine viser til som bekymringsverdig. Vi kjenner igjen en lik form for kritikk fra blant annet Jørg Arne Jørgensen som ble presentert i oppgavens innledningskapittel. Han kritiserer måten skolene og lærerne jobber med emnet på der emnet kan bli betraktet som en slags terapifunksjon plassert i skolen fra overordnet hold (Rongved & Midttveit, 2022). Samtidig viste informanten også til hvordan hun selv anvender emnet i sin undervisning og hvordan hun forstår faget som et redskap for blant annet å bli kjent med sine elever.

Sett opp mot Anna og Birgers forståelse, finnes det delvis et brudd om hvordan emnet overordnet blir tiltenkt, ettersom fokuset hos de tre informantene er på ulike punkter og med noe som virker som ulike agendaer. Til tross for at alle lærerne har en forståelse for hvordan emnet skal fungere i skolen, er det visse skiller mellom alle informantene. Celine har for eksempel med et større kritisk blikk mot det økende fokuset rundt psykisk uhelse enn de

andre, samtidig som Anna betrakter emnet i retningen av hva emnet kan bidra med for blant annet elevenes psykososiale miljø på skolen.

Det finnes tydelige paralleller når det gjelder anvendelse, tolkning og vektlegging i klasseromssituasjonene, noe som kan være med på å demonstrere hvordan læreplanene kan fungere som et middel for å samle en profesjon som har ulike perspektiver og holdninger til dette.

Jeg forstår informantenes svar som at alle er oppdatert i forhold til forventningene satt for lærerprofesjonen når det er snakk om folkehelse og livsmestring, men at grunnholdningene og tankene deres er ulike. Deres fokus på ulike aspekter ved det tverrfaglige emnet, er noe som kan tyde på flere ulike måter å oppfatte faget på, samtidig som det kan vise til at emnet ikke nødvendigvis er konkret nok formulert for en felles forståelse. Samtidig er det visse elementer fra folkehelse og livsmestring som lærerne anvender, der disse kanskje er tydeligst spisset inn mot deres virke som norsklærere.

Et viktig poeng er at emnet er relativt nytt, og det kan dermed finnes uklarheter innen profesjonen rundt hvordan det skal og er ment at skal forstås. Mange kan trenge tid på seg i å få noe nytt under huden slik at det blir en naturlig del av ens arbeidshverdag. Det er dermed ikke overraskende at det eksisterer ulike tanker, reaksjoner og holdninger blant lærerne, ettersom emnet er så nytt som det er. Samtidig har informantene vist til deres måter å tolke emnet på, og viser at de innehar noen grunnleggende ideer og tanker om hvordan emnet skal utøves i skolen.

5.1.2 Vektlegging av klassemiljøet som et solid fundament

Lærerinformantene påpeker at en bør legge til rette for et godt og trygt arbeids- og klassemiljø i sin klasse og legger ikke skjul på at dette er en viktig faktor en burde prioritere. Informantene nevner hvordan de tenker at folkehelse og livsmestring kan bidra til et bedre sosialt miljø i klasserommet. De har klare tanker og holdninger når det gjelder klassemiljøet, og hvordan folkehelse og livsmestring som emne kan være med på å styrke en slik type målsetting positivt. Lærernes idé i undervisningen, ser ut til å være et fokus på å lære elevene om ulike type mestringsverktøy. Samtidig presenterer ikke informantene til spesifikke verktøy, men heller hva en kan jobbe mot. Birger nevner blant annet hvordan en kan anvende folkehelse og livsmestring når en har klasseromssamtaler og diskusjoner, da tematikk herfra

kan være med på å bidra til et bedre sosialt miljø. Innen det Danielsen (2021) viser til som den *sosiale dimensjonen* innen det salutogene perspektivet, kan klassemiljøet virke som en beskyttelsesfaktor for individer sammen med for eksempel familien og samfunnet rundt. (Danielsen, 2021, s. 124). En kan tolke dette som støtte til informantenes fokusering på betydningen av et trygt klassemiljø, ettersom en stabilitet rundt dette kan være et viktig grunnlag for trygghetsfølelsen til elevene, samt at det kan være av helsefremmende funksjon. Jeg drar slutninger til det Danielsen (2021) presenterer om Antonovskys *sense of coherence*. Danielsen (2021) viser og til hvordan Biestas sosialiseringdimensjon kan støtte opp om tanken rundt et fokus på et trygt og godt arbeids- og klassemiljø der det påpekes at skolen har et overordnet ansvar for å legge til rette for godt samarbeid, god kommunikasjon og ulike prøvelser i sosiale sammenhenger (Danielsen, 2021, s. 83-84). Dette kan ha betydning og anses som fordelaktig når det gjelder det sosiale miljøet i klassen, samtidig som det og kan være med på å legge bedre til rette for læring.

Sett opp mot det Biesta (2015) forklarer om hvordan læring og utdanning foregår i et sosialt miljø, virker det å være noe å både strebe etter og å foretrekke som lærer. Samtidig innebærer og utdanningen at elever skal få erfare seg selv som subjekter i samfunnet, noe vi kjenner igjen fra både Biesta (2015) og Danielsen (2021) der sistnevnte forklarer at det skjer gjennom erfaringer med blant annet andres meninger og lignende. Vi kan dermed se at et godt sosialt fellesskap der elever kan mestre sosiale utfordringer og hendelser er med på utviklingen av dem som individ og er med på å forme dem videre, og at dette er faktorer informantene vektlegger i sine syn på bruken av det tverrfaglige emnet i skolen.

Lærerens rolle i bygningsarbeidet

Jeg har trukket tråder mellom det Danielsen (2021) skriver om empowerment og hvilken betydning informantene vektlegger at de selv har i en undervisningssituasjon og som en ansvarlig part for et godt arbeids- og klassemiljø. Som tidligere påpekt hos Juveli & Peters (2020) kan læreren være et konstantledd i elevens liv, og kan derfor være med på å bety mye både for elevenes trivsel, trygghet og læring. Når det er snakk om empowerment, ser en blant annet på i hvilken grad elevene er selvgående, hva som skal til for at de kan bli det og lærerens rolle og innvirkning samt oppbygging av elevene for å oppnå nettopp dette. Ifølge Språkrådet (2023), er “å gjøre i stad for” en oversettelse av empowerment, og denne oversettelsen kan være en beskrivelse av jobben lærerne må legge ned i utviklingen av selvgående elever. Dette støttes og opp i redegjørelsen til Danielsen (2021) der skolen og

læreren skal legge til rette for muligheten til å bli et selvgående menneske og kunne gjennomføre ulike oppgaver som har blitt gitt. Læreren får en mentor-aktig og veiledende rolle innen et slikt perspektiv, og disse tendensene gjenspeiles blant annet i Celines ytringer. Jeg tolker vinklingen mot lærerens rolle for å blant annet der de forstår seg selv som en type veileder innenfor ulike aspekter i klasserommet og for klassemiljøet. Læreren legger føringer for elevene, slik at de blant annet vet hvordan de kan løse oppgaver og dermed skape en type *empowerment* blant dem.

5.2 Informantenes refleksjoner rundt tverrfaglig arbeid i norskfaget

Å være norsklærer i dagens skole kan være en krevende arbeidsoppgave. Innen faget skal læreren blant annet formidle litteratur og språkhistorie, være ansvarlig for elevenes tilegnelse av leseferdigheter, og skriveferdigheter, for å nevne noen få aspekter ved denne krevende arbeidsoppgaven. Med Kunnskapsløftet 2020 har det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring blitt introdusert, og emnet er ment til å bli integrert i alle skolens fagområder, inkludert norskfaget. Et spørsmål som har vært med meg både i intervjuprosessen og analyseprosessen var hva slags fokus og vektlegging informantene har i deres arbeid med det tverrfaglige emnet innen norskfaget? Denne oppgaven viser at informantene har flere fokus innen dette, der noen av fokusområdene kan være med på å fastslå hvor de står i forhold til synet på norsk som redskaps- eller dannelsesfag. Funnene gjort i analysen innebærer blant annet fokus på litterær tilnærming til ulike temaer og felles refleksjon i klasseromssamtaler. I tillegg fant jeg og i hvilken grad lærerne vektlegger skriving som ressurs for individuell refleksjon og som en arena for å ytre seg. Hamre (2017) presenterer norsk som redskaps- og dannelsesfag som måter å betrakte samt anvende norskfaget på. I min analyse har jeg betraktet norskfaget med tilsvarende synsvinkler, med en tanke om å enklere legge frem min tolkning av læreres ståsted når det gjelder deres ståsted innen faget. Ved å drøfte lærernes ulike svar og hovedvinkling av det tverrfaglige emnet i norskfaget, kan en se at de færreste av informantene står på den ene eller andre siden.

5.2.1 Lærernes måter å se norskfaget på i en overordnet kontekst

Som tidligere presentert i studien finner jeg det interessant å ta en vurdering av hvordan informantene ser på norskfaget fra et overordnet perspektiv. Ligger deres fokus omkring det Hamre (2017) kategoriserer som dannelsesdimensjonen ved faget, ved redskapsdimensjonen

eller en blanding av de to dimensjonene? Kan dette ha noe å si for hvordan folkehelse og livsmestring blir anvendt og operasjonalisert i undervisningssammenheng?

Noe denne studien har gjort meg oppmerksom på er at det sjelden finnes tilfeller av svart eller hvitt i en lærers oppfatning av egen profesjon og hva de er ment å gjøre som følge av dette profesjonsansvaret. Når studien har fokusert på Hamres (2017) måter å se norskfaget på, merker jeg fort at det er enkelte lærere som kan ha tendenser og tankemønstre som beveger seg mot enten norsk som redskapsfag eller dannelsesfag. Etter jeg gjorde meg dette funnet, satt jeg igjen med et spørsmål til meg selv: trenger en lærer identifisere sine tanker innen kun en av disse spektrene? Informantene har beskrevet sine ulike tanker om hvordan folkehelse og livsmestring kan implementeres i faget ved både planlegging og tilrettelegging fra lærerens side samt ulike arbeidsmetoder.

Som Lauritzen (2019) presiserer, innebærer norsk som dannelsesfag aspektene rundt lesing av tekster og litteraturens rolle innen faget for å gi elevene en plattform for både å tolke og utforske. (Lauritzen, 2019, s. 187). Slik Anna og Celine legger vekt på den muntlige ferdigheten og felles diskusjon, tolker jeg det som at hun i større grad kan vektlegge dannelsesaspektet ved bruk av det tverrfaglige emnet i norsk.

Informantene vektlegger muntlig dialog og klassediskusjoner som kan være med på å gi elevene mulighet til å utfordre egne kunnskaper og meninger. Dette kan og gi elevene muligheter til å utvikle nyttige ferdigheter både for videre sosialisering, og å få innsikt i andres meninger og holdninger til ulike temaer og problemstillinger. En slik tilnærming kan være med på å utvikle elever, blant annet innenfor det både Biesta (2015) og Danielsen (2021) skriver om sosialiseringdimensjonen og subjektiveringsdimensjonen. Ved gjennomføring av klassediskusjoner kan elevene få muligheten til å oppleve seg selv som en del av en større sosial gruppe og å utvikle egne kommunikasjonsferdigheter, men der slik undervisning krever at læreren har tilrettelagt timen på en slik måte at dette kan oppnås. Innenfor Biestas (2015) sosialiseringdimensjon, er det mulig å utvikle flere ferdigheter som gagner den sosiale opplæringen som å vente på sin tur, reflektere over andres ståsted og syn. En har og anledning til å kunne få bekreftet eller utfordret egne syn, tanker og følelser i slike diskusjoner.

Derimot kan en diskutere om dette er like givende og verdifullt for alle elever. Birger stiller og spørsmål rundt dette og poengterer at mange av elevene og kan gi uttrykk for sine følelser lettere ved bruk av skrift og skriving for seg selv. Jeg trekker tråder til Hamre (2017) og hans redskapsperspektiv på norskfaget. Til tross for at Hamres (2017) perspektiver kan skilles fra

hverandre, kan en og trekke ut faktorer der dimensjonene kan være med på å bygge på hverandre. Innenfor redskapsperspektivet jobbes det for eksempel med å utvikle kunnskap og kompetanse blant elevene der de skal kunne skrive om, forstå og ha visse type redskaper i arbeid med forståelsen av ulike type tekster. Birger fremmer et syn der det å fokusere på å skrive for seg selv kan være av verdi, da noen elever ikke nødvendigvis er like komfortable med å ta ordet i et stort diskusjonsmiljø. Samtidig påpeker informantene at muntlighet kan vise seg å være en fordelaktig faktor ved tverrfaglig jobbing, men at andre alternativer også bør vektlegges. Min tolkning og oppfatning av informantenes ytringer blir at til tross for at enkelte informanter velger å vektlegge visse aspekter innen et av perspektivene til Hamre (2017), har de en holdning om at norskfaglig undervisning fungerer som en blanding av de to for å fylldigere utøve og operasjonalisere faget.

5.2.2 Et emne med både fordeler og utfordringer

I denne studien har jeg funnet det interessant å undersøke informantenes ulike tanker når det gjelder fordeler og/eller ulemper ved bruk av folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det viser seg at de har mange tanker og holdninger til disse spørsmålene, både på generell basis og ved ulike tilnærminger en kan ha i en undervisningssammenheng. Dette delkapittelet skal ta for seg ulike fordeler og ulemper lærerne har en formening om at eksisterer innenfor det tverrfaglige arbeidet, og hvilke undervisningsmetoder og tilnærminger de tenker som fordelaktige eller mer utfordrende.

Litteraturens rolle innen tverrfaglig undervisning

Lauritzen (2019) vektlegger litteraturens rolle ved dannelsesdimensjonen, samtidig som Bakken (2020) med støtte fra Hamre (2017) påpeker litteraturens betydning for videre for videre bearbeiding og tolkning i redskapsaspektet innen norskfaget. Det viser til at litteraturen spiller en vesentlig rolle og er en nøkkelfaktor i både operasjonaliseringen av faget og i de ulike perspektivene lærerne vektlegger i norskfaget.

Lærerne viser flere måter å anvende litteratur i arbeid med folkehelse og livsmestring innen norskfaget, og blant annet Anna beskriver hvordan leseforståelse er et fokus i hennes timer. Der skal elevene jobbe med å blant annet sette ord på det en leser. Hamre (2017) påpeker at tekstresepsjon er et av målene innen norskfaget, der elevene skal jobbe med evnen omkring forståelse og tolkning av det en leser, eller har erfart via lytting (Hamre, 2017, s. 22). I likhet

med Hamre nevner og Ertzeid & Løvland (2023) via noen av sine undervisningsopplegg tilpasset folkehelse og livsmestring i norsk, hvordan det å erfare tekstene er av betydning, både for videre anvendelse og analyse. “Det er en viktig norskfaglig oppgave å ruste elevene med et språk som kan brukes til å beskrive komplekse følelser”(Ertzeid & Løvland, 2023, s. 106). Dette ligger tett opp mot et av de norskfaglige kjerneelementene “tekst i kontekst”, der måtene å jobbe på minner i stor grad om Annas beskrivelse av det nevnte området innen sin operasjonalisering av emnet innen norskfaget. Jeg trekker og tråder opp mot Lauritzens, Antonsens og Nesbys felles gjennomførte forskningsprosjekt (2019), der de og fant at lærerne anerkjente litteraturens potensiale innen denne formen for undervisningstilnærming. En kan, sammen med det nevnte forskningsprosjektet, se at denne type tankegang og tilnærming befinner seg blant enda flere lærere. Bruk av den litterære tilnærmingen kan dermed argumenteres for at er en tilnærming som lærere ser at kobler det tverrfaglige arbeidet godt sammen med norskfaget.

Muntlighetens rolle innen tverrfaglig undervisning

De tre lærerne nevner alle som én, den muntlighet ved bruk av folkehelse og livsmestring i norsk som meningsfull og sentral, samtidig som de alle inkluderer “tanker og følelser” som betydningsfulle begreper innen dette. Innenfor empowerment-tenkning skriver Danielsen (2021) at “Å stimulere elevens kapasitet og mulighet for medvirkning og det å kunne påvirke kan ha stor betydning for elevenes livsmestring”(Danielsen, 2021, s. 118). Som Birger forteller får elevene både i en fellesskapelig kontekst og hver for seg muligheten til å reflektere over egne og andres følelser og erfaring. Når samtaler skjer i fellesskap, gir dette muligheten til å høyt reflektere, argumentere og å nettopp medvirke i diskusjonen som pågår. Elevene kan kjenne på mestring og deltakelse, noe som er relevant både innen norskfaget, som blant annet belyser dette via kjerneelementet “muntlig kommunikasjon”, og folkehelse og livsmestring som en del av emnets egenart. Samtidig er det og deler som informantene vektlegger at kan være utfordrende, som at enkelte elever ikke deltar like aktivt, er introverte og sliter med å uttrykke det de har å komme med. Til tross for at blant annet et kjerneelement i norsk omhandler muntlighet, er det uttrykket at det er viktig å kunne bistå med alternative måter elever kan bidra med deres innspill, kunnskap og tanker på. Sett opp mot Biesta (2015) og Danielsen (2021) kan en trekke koblinger mot flere av Biestas dimensjoner når det gjelder hva muntlighet kan bidra med i en undervisningssituasjon. Etter min forståelse, viser dette

arbeidet med muntlige ferdigheter til hvordan undervisningssituasjoner i muntlige sammenhenger kan knyttes til Biestas kvalifiseringsdimensjon, sosialiseringdimensjon og subjektiveringsdimensjon. Her benytter man spesifikke undervisningsrettede verktøy, deltakelse i klasseromsdiskusjoner og refleksjoner og kan samtidig oppleve å være del av et fellesskap. Informantene bekrefter i denne studien hvordan det tverrfaglige temaet ofte brukes via muntlige diskusjoner og felles refleksjon, men samtidig viser blant annet Birger til hvordan det er viktig å ha alternativene klare for flere måter enn kun en muntlig innfallsvinkel når det gjelder arbeid med det tverrfaglige emnet.

Den skriftlige tilnærmingen som mulighet

Norskfaget består blant annet av sine kjerneelementer, og disse fungerer som en veiviser og rettleider for pedagoger i deres anvendelse av faget. Studien viser at lærerne trekker ulike tråder mellom norskfagets kjerneelementer i tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring. Birger og Celine presenterer eksplisitt det skriftlige aspektet i sin oppfatning av det tverrfaglige emnet sammen med norsk, i tillegg til det muntlige. Samtidig vektlegger Celine det muntlige aspektet i større grad enn det Birger gjør i sitt svar på hvordan de forstår det tverrfaglige emnet som en del av norskundervisningen.

Celine forteller at hun tar i bruk både muntlighet og skriftlige ferdigheter når det gjelder folkehelse og livsmestring innen norskfaget. Hun nevner hvordan en som elev, i visse tilfeller, lettere kan ytre det de mener når de får litt tid på seg. I muntlige sammenhenger poengterer hun at elevene kan oppleve at det de sier kan komme ut litt feil. Dermed anser hun det skriftlige aspektet som en god ressurs å bruke, slik at man kan få tid til å tenke seg om, samtidig som elever som ikke er glad i å ta ordet høyt, og kan komme med sine syn og meninger om aktuelle temaer som gjennomgås i undervisningen.

Å kunne ytre seg er viktig for mennesker, og å tilegne seg ulike måter å kommunisere budskap på kan anses som relevant for ens videre liv. Sett opp mot det Danielsen (2021) skriver om Biestas begrep "life skills", kan en tolke aspektet som handler om å lære seg ulike måter å uttrykke seg på som relevant. Birger fremmer generelle tanker om hvordan å anvende skriftlighet som en del av undervisningen i emnet, der han ser det som fordelaktig i noen situasjoner, samtidig som han viser til hvordan også muntlighet kan være fordelaktig i andre situasjoner. Han peker på tiden som elevene får til å reflektere i stillhet for seg selv, kan bidra til å både kan øke selvinnsikt og forståelse hos elevene for ulike temaer. Jeg tolker Birgers

svar som at han aktivt og bevisst ser for seg å bruke ulike metoder og tilnærminger til tekstene på flere måter enn kun de store klasseromssamtalene og diskusjonene. Jeg trekker også linjer til kjerneelementet “skriftlig tekstskaping”, der nettopp et fokus på blant annet skriver- og skaperglede som en tydelig faktor i deres svar i intervjuene sine. Norsk som redskapsfag vektlegger tekstproduksjon i sin sfære, og nettopp evnen til å uttrykke seg innenfor en gitt kontekst. (Hamre, 2017, s. 22). Ettersom Birger og kan se ut til å vektlegge tekstproduksjon der elevene for seg selv kan skrive ned tanker, følelser og oppfatninger, er dette noe som kan tyde på at Birger er en lærer som også kan oppfatte norskfaget fra et redskapsperspektiv, men samtidig befinne seg i en flytende sone mellom de to ettersom både skrivning og muntlighet kan vektlegges ved ulike undervisningssituasjoner. Han beskriver og den muntlige delen av faget, hvilket gjør at jeg tolker han som en lærer litt på midten av skalaen mellom norsk som redskapsfag og norsk som danningsfag.

Erfaring og refleksjon rundt litteratur

Innenfor kjerneelementet “Tekst i kontekst” i norsk, beskriver Kunnskapsdepartementet (2019) at elevene [...]skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk[...] (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Informantene beskriver en læringsarena der drøfting og refleksjon rundt ulike former for litteratur finner sted i deres klasserom. Jeg forstår deres beskrivelse av det, som at informantene finner refleksjonen og drøftingen i et fellesskap som noe de forstår som naturlig når en leser bøker sammen med klassen sin, både i timene og i spisingen. Ved å for eksempel gjennomføre lesestopp underveis i lesingen, der en kan stille spørsmål eller oppklare ulike aspekter ved litteraturen som kanskje var vanskelig å forstå, kan det være med på å øke forståelsen hos de som lytter til teksten slik at det og kan være lettere å henge med i helheten av fortellingen. Hvis vi ser på Biestas subjektiveringsdimensjon innen norsk, så omfatter den blant annet nettopp at elevene skal kunne forstå seg selv som et subjekt med sine egne tanker og erfaringer i et sosialt fellesskap. (Danielsen, 2021, s. 185). Ved å høre andres ulike erfaringer og tanker angående teksten, er det muligheter for at elevene tenker helt motsatt fra hverandre eller likt, og dermed og kan forstå at sine tanker og erfaringer kun er en del av et større fellesskap der en kan mene ulikt og oppfatte forskjellig fra hverandre. Det kan også være med å skape empowerment blant elevene, der ulike erfaringer både kan bli bekreftet eller utfordret, og ettersom læreren legger til rette for at slike situasjoner kan finne et naturlig sted i undervisningssituasjonen. Læringen

skjer i et sosialt fellesskap, der tanker og meninger blir tatt i betraktning og diskutert for dypere forståelse av det de har blitt presentert. Ut fra analysen fant jeg at lærerne i stor grad anvender tilnærmingen til litteraturen i samhandling med folkehelse og livsmestring i en fellesskapeleg kontekst. I min analyse kommer det frem hvordan lærerne benytter muntlighet og fellesskapelege diskusjoner i tilnærmingen til litteratur innenfor arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk.

En tendens som går igjen og som ble gjort som funn tidligere i analysen, var hvordan samtlige lærere anvender muntlighet og klasseromsdiskusjoner i sin operasjonalisering. Lærerne viser her til undervisningsmetoden *litterær samtale*. Undervisningsmetoden blir brukt som en mulighet til å kollektivt kunne reflektere og drøfte ulike temaer og aspekter ved litterære verk som er blitt presentert. Lærerne stilte seg positive til denne type tilnærming og fortalte at denne metoden stadig blir brukt i tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Et utfordrende tidspress

Som jeg har henvist til tidligere, skriver Hamre (2017) om hvor mye tid elever tilbringer med norskfaget i løpet av grunnskoleløpet, nemlig 1770 timer. Det kan kanskje virke rart, at tidspress er noe som kan være av bekymring i et så stort fag som norsk faktisk er. Samtidig har analysen beskrevet hvordan blant annet Anna kan kjenne på å ikke ha nok tid til det de har tenkt å gjøre, og at enkelte deler av undervisningen må vike for å komme seg igjennom pensumet elevene er tenkt å tilegne seg. Sett fra et annet perspektiv, nevnes det og fra informanter at faget enkelt kan integreres i deler av undervisningen så lenge en har et slikt syn i bakhodet under planleggingen. Til tross for at lærerne møter et stort press på tid med et stort pensum i blant annet norskfaget, kommer Anna med en ytring om hvordan tidspresset ikke nødvendigvis trenger å være en bekymring. Jeg tolker en ytring hun kommer med som at når det gjelder planleggingsfasen for undervisningen, behøver ikke emnet å kreve mer tid av undervisningen, men fint kunne integreres som en del av den allerede satte undervisningspraksisen. En kan for eksempel anvende historiske litterære verk med en gitt tematikk, for å samle det norskfaglige sammen med det tverrfaglige emnet uten å være redd for at det går utover den satte tidsrammen.

Motsigelser og usikkerhet

Goodlads oppfattede læreplan samt den operasjonaliserte læreplanen har stor betydning for hvordan undervisningen blir gjennomført. Garmannslund et. al. (2011) beskriver disse læreplanene som det læreren selv forstår læreplanen som, og hvordan læreren operasjonaliserer den forståtte læreplanen i praksis (Garmannslund et. al., 2011, s. 3-4). Som masterstudent betrakter jeg informantenes ytringer fra et utenfra-perspektiv, samtidig som jeg kjenner igjen aspekter informantene nevner fra å selv jobbe som vikar i skolen og samtale med kollegaer der. En holdning jeg har erfart både utenfor studiet i jobb og innen arbeidet med denne oppgaven, er noen hvor usikre lærere kan være med tanke på de nye tverrfaglige emnene. Hvordan er lærere ment å operasjonalisere målene de tverrfaglige emnene legger føringer for, uten å blant annet stjele tid fra annen undervisning? Lærere, som blant annet Anna, har til tider i denne studien vist tendenser til selvmotsigelser, og kan dette grunne i en underliggende usikkerhet hos profesjonen? En slik usikkerhet vises og i studien fra Lauritzen et al. (2019), der lærerne viser utfordringer med hvordan emnet er ment å forstås og operasjonaliseres. Min oppgave viser at lærerne blir stilt til ansvar for å selv forstå, tolke og operasjonalisere det tverrfaglige emnet i deres undervisning. Det hersker og en usikkerhet rundt ulike tilnærminger blant lærerne, som og kan plukkes opp som motsigelser fra informantene. På en annen side er det opp til læreren i mange tilfeller å både tolke, forstå og å operasjonalisere ulike faglige tilnærminger i undervisning i andre etablerte fag i skolen. Ettersom folkehelse og livsmestring er såpass nytt i skolen og for lærere, tolker jeg informantenes betraktninger dithen at dette kan være en vesentlig faktor til lærernes usikkerhet.

6.0 Avsluttende betraktninger

Formålet med denne studien har vært å belyse hvilke tanker som befinner seg blant lærere i dagens skole om det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. I tillegg har oppgaven hatt som formål å se på hvilke holdninger og syn på norskfaget som kan ligge til grunn for deres tankemønstre samt hvordan de betrakter det tverrfaglige emnet integrert i faget.

Når det gjelder lærernes ulike måter å tolke og utføre faget på, tyder resultatene av analysen på at lærerne er usikre på hvordan emnet skal oppfattes innen de satte rammene for emnet i både en overordnet og tverrfaglig kontekst. Lærerne viser at de gjør så godt de kan, men usikkerheten kan tyde på at innføringen av emnet foreløpig ikke er godt nok forankret verken hos dem selv, i kollegiet eller i skolen generelt.

Informantenes syn og vektlegging inkluderer både likheter og ulikheter. Det ligger blant annet en bekymring blant noen informanter rundt hvordan emnet blant annet kan frembringe en økt individualisering blant elevene. Hvor stort ansvar skal elevene ha for egen psykiske helse og deres mestring av denne? Det blir og problematisert hvordan lærerprofesjonen kan få en *terapeutisk rolle* uten tilstrekkelig kompetanse innen blant annet psykisk helse.

Samtidig fremmer informantene tanker om hvordan emnet kan fungere helsefremmende og inngå i arbeidet med å bedre arbeids- og klassemiljøet gjennom klasseromssamtaler og elevmedvirkning. Synene som presenteres har likheter med hvordan læreplanen overordnet presenterer emnet. Det legges også vekt på hvordan emnet kan bidra til å lære elever ulike måter å bli kjent med egen fysiske og psykiske helse på, og være en bidragsyter i hvordan takle utfordringer og stress på bedre måter. Lærerne reflekterer og rundt hvordan lærerne selv står ansvarlige for undervisningen og hvordan overordnede føringer samt deres egne syn og prioriteringer blir avgjørende for hvordan undervisningen gjennomføres i praksis.

Lærerne er i stor grad enige om hvordan litteratur kan bidra til god tverrfaglig undervisning. Undervisningen ved bruk av litteratur foregår ofte i møte med klasseromssamtaler i ettertid og skriftlige tilnærminger for å la elever som lettere kan uttrykke seg gjennom skrift komme med sine bidrag. Imidlertid var det ulik vektlegging på muntlighet og skriftlighet blant informantene i deres undervisning. Jeg finner det interessant at lærere innen samme fag, vektlegger disse aspektene så ulikt. Samtidig var en felles faktor undervisningsmetoden *litterær samtale*, der refleksjon og erfaringsdeling var viktige nøkkelord. Hos alle

informantene ble dette beskrevet som en relevant metode for integreringen av det tverrfaglige emnet i norsk.

Sett opp mot Hamres perspektiver for hvordan man kan se på norskfaget i en tverrfaglig kontekst, viser oppgaven at informantene lener seg i større grad mot dannelsesaspektet i det tverrfaglige arbeidet, men at redskapsperspektivet også står sterkt, blant annet hos Birger. Biestas ulike dimensjoner har blitt drøftet i lys av ulik vektlegging fra lærernes side samt tilnærmingene informantene reflekterte rundt. Refleksjonene resulterte i en forståelse av at det ble gjennomført ulike praksiser i undervisningen, der blant annet Birger vektla det skriftlige ferdigheter og uttrykksform i større grad enn de andre informantene.

Informantene er overveiende positive til emnet og bidraget emnet har ved integreringen i norskfaget. De presenterte i større grad fordelene ved emnets inngang i skolen, og omfanget omkring disse ytringene har dermed blitt beskrevet mer enn utfordringene ved emnet i praksis. Samtidig var tidspress og flerspråklighet utfordringer som ble kommentert, og blant annet Anna kommenterte hvordan det var utfordrende å se grammatikkarbeid som en del av arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Veien videre

Ettersom studien har sitt empiriske grunnlag basert på tre informanter, gir dette i mindre grad muligheten for å generalisere funnene, enn om en hadde benyttet et større utvalg. Min ideelle tanke med dette prosjektet var å intervju flere lærere, å skape dialog og diskusjoner informantene imellom. På denne måten kunne syn, motsetninger, tanker og holdninger ha vist seg på en mer naturlig måte lærerne imellom. Selv om dybdeintervju gir et godt innblikk i den enkeltes refleksjoner, kunne det og være interessant å gjøre en lignende studie, men med flere informanter med en annen metodisk tilnærming enn denne oppgaven har hatt. Ettersom denne oppgaven har intervjuet lærere om dette emnet når det er så ferskt som det er, ville det vært interessant å undersøke hvordan lærere tenkte om tilsvarende problemstilling om noen år. Da kan lærere ha gjort seg opp en tydeligere formening og flere erfaringer ettersom emnet har fått lengre tid på å rotfeste seg i skolen.

Nå som jeg straks er ferdigutdannet lærer, har denne oppgaven bidratt til å gi meg en ny innsikt i hvordan ulike lærere jobber med det nye tverrfaglige emnet. Den har bidratt med å gi meg en ny forståelse for hvordan emnet kan anvendes i en tverrfaglig situasjon på flere ulike

måter. Samtidig har jeg fått en ny forståelse innenfor ulike problematikker emnet kan medføre, samt blitt mer observant og informert innen ulike måter å anvende emnet på i praksis. Jeg har lært meg hvilke fordeler bruk av litteratur og muntlighet kan ha innen tverrfaglig undervisning, samtidig som jeg har blitt klar over ulike utfordringer som kan dukke opp i tverrfaglige undervisningssituasjoner. De ulike utfordringene og fordelene jeg har presentert i denne oppgaven, kan være med på å gjøre meg til en mer kritisk bevisst lærer innen tverrfaglig undervisning når jeg nå går inn i yrket som lærer selv.

7.0 Litteraturliste:

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Berg, N. B. J. (2005) *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2015). *Beautiful Risk of Education*. Routledge Taylor & Francis group.
- Danielsen, A. G. (2021) *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Ertzeid, I. & Løvland, A. (2023) *Skaparglede i norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011) *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*. Oxford Research.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I: J.I. Goodlad (red.), *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Halvorsen, P. (2020, 3. august). *Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag* Psykologtidsskriftet.no. <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s.13-43). Samlaget.
- Iglund, M. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Kapittel 3: Randi Neteland. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa(Ed.), *Master i norsk; metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Lauritzen, L. -M. (2019) En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. *Norsk litterær årbok 2019*, s. 185-198.
- Lauritzen, L. -M., Antonsen, Y., Nesby, L. (2021). "Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene." Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget: *Acta Didactica Norden*, 15(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lønne, Audhild: *salutogenese* i *Store medisinske leksikon* på snl.no. Hentet 1. februar 2023 fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?*. Spartacus Forlag AS.
- Moen, T. (2016). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid: for elevens læring* (3. utg., s. 131-144). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s.40-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa(Red.), *Master i norsk; metodeboka 2* (s. 12- 22). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Formålet med opplæringen*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=3>
- Randi Neteland. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa(Red.), *Master i norsk; metodeboka 2* (s.50-67). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. & Midttveit, I. (2022, 6. mars). *Er livsmestring i skolen rett medisin mot psykisk uhelse? Forskning.no* <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/er-livsmestring-i-skolen-rett-medisin-mot-psykisk-uhelse/1989274>
- Sander, K. (2021, 14. november). *Sosialiseringsprosessen*. eStudie.no.
<https://estudie.no/sosialiseringsprosessen/>

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Universitetsforlaget

Språkrådet. (2023, 30. januar). *Empowerment*.

<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>

Stai, S. (2020, 20. desember). *Lekens betydning for læring og utvikling*. NDLA.

<https://ndla.no/article/27679>

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.)

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.) Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal akademisk.

Universitetet i Oslo. (2023, 7. februar). *Psykologisk institutt: Ole Jacob Madsen*.

<https://www.sv.uio.no/psi/personer/vit/olejm/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

15.05.2023, 12:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Norsk UiA](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

277090

Vurderingstype

Automatisk

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Norsk UiA

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig

Lene Anundsen

Student

Kristian Skogheim Pedersen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63441b9a-725c-42ca-94a1-9d43d5f8e4fa/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet *Læreres holdninger og tanker rundt Folkehelse og livsmestring i Norskfaget på barneskolen.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva norsklærere på barnetrinnet tenker om folkehelse og livsmestring i norskfaget i dag, og hvordan operasjonaliserer de det i sin lærerhverdag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å skrive en oppgave omkring læreres tanker omkring folkehelse og livsmestring innen norskfaget og hvilke tanker de gjør seg i forhold til anvendelse av dette. Jeg opplever at lærere på dette tidlige stadiet kan være usikre på akkurat hva slags teknikker og måter å bruke dette på i undervisning, noe som og har å gjøre med at dette er et relativt nytt emne i skolen og kom under en krevende periode i skolens og verdens historie, med tanke på corona-skolen. Jeg lurer på hvilket stadiet lærere er i å aktivt ta i bruk det nye emnet fra LK20, og da hvorfor/hvorfor ikke dette er gjort. Har de noen måter de har brukt tidligere som passer rammene til det nye emnet, eller tar det bare tid å få inn en slik rutine i et allerede satt fag. Dette er til innsamling i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har gjort dette utvalget basert på lærere som passer inn under kategorien norsklærer, og som jobber på barnetrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal bruke kvalitativ metode der jeg skal gjøre fokusgruppeintervju, der samtalen vil dreie seg om ulike tanker og holdninger lærere har til det nye emnet, samtidig som vi kan snakke om hvordan det operasjonaliseres/ikke operasjonaliseres i deres lærerhverdag. Jeg skal ta opp lyd på en båndopptaker for videre transkripsjon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Jeg, Kristian Skogheim og Lene Anundsen (veileder) vil ha innblikk i disse intervjuene, ved veiledning og arbeid med oppgaven.*
- *Lyddopptaket oppbevarer jeg (Kristian) trygt i mitt hjem til studien er over. Deretter slettes alle data, og ingenting vil kunne spores tilbake til deg. Jeg er ikke interessert i navn eller noe som kan identifisere deg spesifikt i denne studien.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai, 2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Dersom datamaterialet med personopplysninger skal arkiveres/lagres for f.eks. videre forskning må du ha med følgende informasjon:

- *Datamaterialet lagres inntil prosjektslutt for å kunne gå tilbake til intervjuene mens jeg jobber med oppgaven slik at jeg kan være sikker på at jeg får med meg hele intervjuet under arbeidsprosessen.*

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Universitetet i Agder ved Kristian Skogheim, kristianskogheim@gmail.com. Eller Lene Anundsen, Lene.anundsen@uia.no*

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

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

Med vennlig hilsen Kristian Skogheim

Prosjektansvarlig

Kristian Skogheim

Samtykkeerklæring

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

- å delta i *fokusgruppeintervju med båndopptaker.*
- *at mine personopplysninger slettes etter prosjektslutt*
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)