



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

**Det tverrfaglige temaet folkehelse og
livsmestring**

– Møtet mellom læreplan og skole

**The interdisciplinary topic health and
life skills**

– The connection between curriculum and school

Kristin Fluge

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Ingvild Bjørkeng Haugen og Ingridbjørg Kristin
Jonsdottir

01.06.2021

Sammendrag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 formidler at skoler skal arbeide med tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Denne studien tematiserer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med det formål å få innsikt i møtet mellom læreplan og skole, sett fra et lærerperspektiv. Gjennom en kvalitativ studie undersøkes følgende problemstilling: *Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*

Problemstillingen belyses fra et konstruktivistisk ståsted, med vekt på at kunnskap genereres i interaksjonen mellom meg som forsker og mine fire informanter. Læreplanteori og teori om tverrfaglig arbeid danner grunnlaget for de teoretiske perspektivene studiens empiri blir sett i lys av. Oppgaven baserer seg på fire semistrukturerte forskningsintervju av lærere ansatt på barnetrinnet. For å finne frem til det sentrale innholdet i datamaterialet ble det utført en tematisk analyse, i henhold til Braun og Clarke (2006).

Resultatene viser at lærerne oppfatter det tverrfaglige temaet på ulike måter, men at de har en relativt lik forståelse av hva temaet skal inneholde. De peker på en læreplantetekst som er uklar og lite konkret, og mener det gir utfordringer i implementeringen av emnet. Lærerne uttrykker at de arbeider mye likt som før fagfornyelsen, og opplever at de fortsatt er i «startfasen». I lærernes undervisningspraksis identifiseres det fire ulike måter det tverrfaglige temaet blir iverksatt på: i fag, på tvers av fag, i en avsatt time og gjennom et daglig arbeid. De vanligste tilnærmingene er å arbeide med folkehelse og livsmestring i en avsatt time eller gjennom et daglig arbeid. I lys av teoretiske perspektiver på tverrfaglig arbeid kan det imidlertid argumenteres for at disse måtene ikke vil svare på den tverrfaglige bestillingen som ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Et funn er derfor at samsvaret mellom læreplanens intensjoner og lærernes iverksettelse fremstår som delvis.

Hovedkonklusjonen fra mitt arbeid er at det tverrfaglige aspektet ved emnet er for lite vektet i skolen, og at det kan betraktes som hovedårsaken til at deler av lærernes iverksettelse ikke er i tråd med læreplanens retningslinjer. Alt ansvaret må imidlertid ikke plasseres på lærerne, og studien viser et behov for bedre tilrettelegging lokalt og sentralt ved den enkelte skole og fra utdanningspolitiske myndigheter.

Abstract

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*¹ conveys that schools must work with three interdisciplinary topics: health and life skills, democracy and citizenship, and sustainable development (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 12). This study thematizes the interdisciplinary topic health and life skills with the aim of gaining insight in the connection between curriculum and school, seen from a teacher's perspective. Through a qualitative study, the following research question is investigated: *How do teachers perceive and implement the interdisciplinary topic health and life skills?*

The problem is elucidated from a constructivist perspective, with emphasis that knowledge is being generated in the interaction between me as a researcher and my four participants. Theory within curriculum and interdisciplinary teaching form the basis for the theoretical perspectives. This master thesis is based on four semi-structured interviews of teachers working in elementary school. To find out the central content of the data material, a thematic analysis was performed according to Braun and Clarke (2006).

The results show that the teachers perceive the interdisciplinary topic in different ways, but that their understanding of the content largely corresponds. They express that the curriculum is unclear, and because of this the implementation of the topic is challenging. The teachers point out that they mostly work the same as before the topic was introduced, and they interpret that their implementation is still in the beginning. In the teachers' practice, four different ways in which the interdisciplinary topic is implemented, are identified: in subjects, across subjects, in a scheduled school lesson and through daily work. The most common approaches are to work with health and life skills in a scheduled school lesson or through daily work. Considering theoretical perspectives on interdisciplinary teaching, however, it can be argued that these methods will not respond to the interdisciplinary ambitions contained in the curriculum. One finding is that it appears to be only partial correspondence between the curriculum's intentions and the teacher's implementation.

The conclusion from my work is that the interdisciplinary aspect of the topic is too little weighted in school, and that this can be considered as a main reason why parts of teachers'

¹ The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training 2020

implementation are not in line with the curriculum guidelines. However, all the responsibility cannot be placed on the teachers, and the study shows a need for better facilitation locally and centrally at the individual school and from education policy authorities.

Forord

Innleveringen av masteroppgaven markerer både slutten på en innholdsrik, lærerik og fin studenttilværelse og starten på en spennende yrkeskarriere som lærer i skolen. Det er en liten milepæl i livet! Prosessen har vært alt annet enn enkel, men det ble en oppgave til slutt. I den forbindelse er det flere som fortjener en takk.

Først av alt, en stor takk til veileder Ingvild Bjørkeng Haugen og Ingibjörg Kristin Jonsdottir. Takk for entusiasmen dere har vist for prosjektet, for alle oppmuntrende og støttende ord underveis, for konstruktive tilbakemeldinger og for inspirerende møter. Oppfølgingen har vært enestående, og denne oppgaven hadde aldri blitt det samme uten dere. Jeg vil også rette en takk til lærerne som tok seg tid til å delta på prosjektet i en ellers travel skolehverdag. Jeg er takknemlig for at dere åpent delte tanker og erfaringer, og på den måten gjorde det mulig for meg å belyse et så nytt fenomen i skolen.

I arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har det blitt tilbrakt utallige timer på lesesalen. Takk til Amalie, Anniken, Malin, Madelen, Kristine og Vilde for en fin studiehverdag med gode samtaler, mye latter, mengder av is og litt for mange pauser. Det kommer til å bli savnet.

Helt til slutt vil jeg takke familie og venner, som har vært gode støttespillere gjennom året. Ingen nevnt, ingen glemt! En særlig takk til min far for korrekturlesing av oppgaven, og til min mor for at frysen alltid har vært fylt med pizzaboller. Min romkamerat Hege fortjener også noen rosende ord for at stemningen i leiligheten har vært formidabel, til tross for et år preget av masteroppgaver og en koronapandemi.

Bergen, juni 2021

Kristin Fluge

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord.....	VI
Figuroversikt.....	IX
1 Innledning	1
1.1 <i>Avgrensning og problemstilling</i>	1
1.2 <i>Oppgavens disposisjon</i>	2
2 Kontekst og tidligere forskning.....	4
2.1 <i>En fornyelse av skolen</i>	4
2.2 <i>Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema</i>	5
2.2.1 Et økende behov for folkehelse og livsmestring i samfunnet	7
2.3 <i>Tidligere forskning</i>	10
2.3.1 Relevante funn.....	11
3 Teori.....	15
3.1 <i>Læreplanteori</i>	15
3.1.1 Læreplanen som arbeids- og styringsverktøy.....	15
3.1.2 Fra læreplan til praksis	17
3.1.3 Goodlads læreplanteori	19
3.1.4 Det nye læreplanverket.....	20
3.2 <i>Tverrfaglig arbeid</i>	21
3.2.1 Grader av tverrfaglig arbeid	22
3.2.2 Hvorfor arbeide tverrfaglig?.....	24
3.2.3 En tverrfaglig bestilling i det nye læreplanverket	26
4 Metodologi.....	28
4.1 <i>Filosofisk paradigme</i>	28
4.2 <i>Kvalitativ studie</i>	29
4.3 <i>Metodiske valg</i>	30
4.3.1 Semistrukturert forskningsintervju.....	30
4.3.2 Utvalg	32
4.4 <i>Innsamling av datamateriale</i>	33
4.4.1 Gjennomføring av intervju	34
4.5 <i>Analyse av datamaterialet</i>	35
4.5.1 Analysestrategi	35
4.6 <i>Kvalitetssikring av prosjektet</i>	41
4.6.1 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	41
4.6.2 Refleksivitet og forforståelse.....	45

4.6.3	Etiske betraktninger.....	46
5	Resultater	48
5.1	<i>Presentasjon av informantene</i>	48
5.2	<i>Den oppfattede læreplanen</i>	48
5.2.1	Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet.....	49
5.2.2	Lærernes arbeid med læreplanen.....	52
5.3	<i>Den iverksatte læreplanen</i>	58
5.3.1	Forskjellige måter å iverksette det tverrfaglige temaet på	58
5.3.2	Lærerne må være trygge og kompetente	63
5.3.3	Kontinuitet og brudd ved lærernes praksis.....	65
6	Diskusjon.....	68
6.1	<i>Hvordan blir det tverrfaglige temaet oppfattet?</i>	68
6.1.1	Læreplanarbeid.....	69
6.1.2	Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet.....	70
6.2	<i>Hvordan blir det tverrfaglige temaet iverksatt?</i>	72
6.2.1	En iverksettelse preget av usikkerhet	72
6.2.2	En langsom prosess	73
6.2.3	Fire ulike måter å iverksette temaet på.....	75
6.3	<i>En iverksettelse i tråd med læreplanens retningslinjer?</i>	80
6.3.1	Tverrfaglighet – et forsømt aspekt?.....	82
6.3.2	Implikasjoner for praksis.....	85
7	Avslutning	87
	Litteraturliste.....	90
	Vedlegg 1: Intervjuguide	1
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	3
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	5
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	6

Figuroversikt

Figur 1: Frekvensen etter av ordet "livsmestring" i norske aviser.	7
Figur 2: Fire grader av tverrfaglighet etter Drake og Reid (2018).....	24
Figur 3: Utforming av intervjuguide	31
Figur 4: Et utsnitt av en kode med tilhørende sitater	38
Figur 5: Et utsnitt av underkategorien "En åpen læreplan"	39
Figur 6: En tematisk fremstilling av hovedtemaet "Den oppfattede læreplanen"	40
Figur 7: En tematisk fremstilling av hovedtemaet "Den iverksatte læreplanen"	40

1 Innledning

Høsten 2020 ble et nytt tverrfaglig tema innlemmet i skolen gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Folkehelse og livsmestring ble det kalt, og hadde som hensikt å fremme elevers folkehelse og skape gode muligheter til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Arbeidet med folkehelse og livsmestring var ikke lenger et krav som lå implisitt i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998), men ble for første gang eksplisitt nevnt som et eget tema i læreplanene.

Selv om de nasjonale læreplanene legger føringer og skaper forventninger om hvordan elevenes opplæring skal se ut, kan det være en lang vei mellom intensjonene i læreplanene og realiteten i klasserommene (Blikstad-Balas, 2020, s. 10). I arbeidet med å implementere de nye læreplanene er lærerne nøkkelpersoner, og Folgerø (2020, s. 34) uttrykker at det er de som må konkretisere fagfornyelsens intensjoner. Dette er imidlertid lettere sagt enn gjort, og hvordan lærere helt konkret skal iverksette det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen blir ikke formidlet. Retningslinjene for arbeidet gir få konkrete føringer for innhold og metodikk, med unntak av at det skal inkluderes på en tverrfaglig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det blir derfor et spørsmål om hvordan lærere skal oversette disse retningslinjene til konkret og virkelig praksis i klasserommet. Vil deres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet være i tråd med læreplanens retningslinjer, eller vil det være lang *vei* mellom læreplanens intensjoner og virkeligheten i skolen?

1.1 Avgrensning og problemstilling

Denne studien retter søkelyset mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Forskningsprosjektet tar for seg møtet mellom læreplan og skole med det formål å undersøke det tverrfaglige emnet på ulike læreplannivå. For å avgrense forskningsarbeidet var Goodlad (1979a) sine læreplannivå hensiktsmessig å benytte. Denne masteravhandlingen omhandler hovedsakelig det tredje og fjerde nivået, den oppfattede læreplanen og den iverksatte læreplanen, sett fra et lærerperspektiv. Problemstillingen er følgende:

Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

For å besvare forskningsspørsmålet har det blitt gjennomført en kvalitativ studie, hvor semistrukturerte forskningsintervju ble benyttet som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av fire kontaktlærere på barnetrinnet, ansatt i ulike kommuner i Norge. Det er viktig å fremheve at datamateriale kun representerer fire lærere sine tanker og erfaringer tilknyttet det tverrfaglige temaet. Resultatene fra et så lite utvalg vil ikke kunne generaliseres, og det hevdes ikke at funnene er uttrykk for et gjennomsnitt. Å kunne si noe om alle læreres oppfattelse og iverksettelse er ikke målet med denne studien, men heller å trekke frem noen individuelle tanker og erfaringer formidlet av fire utvalgte informanter.

For å kunne undersøke læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. I forskningsprosjektet var det ønskelig å undersøke det tverrfaglige temaet i sin helhet, og det ble derfor valgt å ikke se temaet fra ulike fagperspektiver. På bakgrunn av dette er oppgavens beskrivelser av det tverrfaglige temaet basert på overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og andre utdanningsdokumenter (Innst. 19 S (2016–2017), 2016; Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8), og inkluderer ikke de ulike innholdsbeskrivelsene i læreplanene for fag. Folkehelse og livsmestring er to store temaer, som henviser til hvert sitt fagfelt henholdsvis medisinsk og psykologisk. For å kunne behandle temaet som et pedagogisk fenomen var det hensiktsmessig å holde det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring samlet, og ikke fragmentere tematikken. På den måten kan teori fra pedagogisk fagfelt trekkes inn, i tillegg til at det gir mulighet å forholde seg til de pedagogiske utfordringene temaet bringer med seg i utdanningssammenheng. I arbeidet med å finne frem til studiens teoretiske grunnlag var det også behov å gjøre en avgrensning, ettersom det var mange relevante teoretiske perspektiver på tematikken. Valget endte på læreplanteori og teori om tverrfaglig arbeid, ettersom de kunne gi noen interessante innfallsvinkler på læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet.

1.2 Oppgavens disposisjon

I denne masteravhandlingen vil først konteksten for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring omtales, hvor forhold i skolen og samfunnet som er relevante for forståelsen av oppgavens tematikk blir beskrevet. Oppmerksomheten rettes mot fagfornyelsens vei inn i skolen, innholdsbeskrivelsene av det tverrfaglige temaet i læreplanverket LK20 og temaets aktualitet i samfunnet. Deretter vil det bli gitt en oversikt over forskningsfeltet, hvor tidligere

forskning blir presentert. I kapittel 3 omtales de teoretiske perspektivene for forskningen, som fungerer som *verktøy* for å belyse studiens empiri. Læreplanteori og teori om tverrfaglig arbeid har blitt vurdert som formålstjenlige perspektiver i møte med oppgavens problemstilling. I kapittel 4 vil studiens metodiske tilnærming være i søkelys, hvor det blir redegjort for metodiske valg med den hensikt om å gi leseren et innblikk i selve forskningsprosessen. Dernest vil intervjuprosessen og analysen teoretiseres, før prosjektets kvalitet diskuteres. I kapittel 5 presenteres de viktigste funnene fra datainnsamlingen i en tematisk fremstilling, og videre i kapittel 6 vil disse bli drøftet opp mot de valgte teoretiske perspektivene og tidligere forskning i lys av problemstillingen. I det siste kapittelet trekkes problemstillingen frem en siste gang, hvor det blir gitt en mulig konklusjon på spørsmålet. Mot slutten av kapittel 7 rettes fokuset mot områder som kan være aktuelle for videre forskning.

2 Kontekst og tidligere forskning

I det følgende vil konteksten for det tverrfaglige temaet bli beskrevet mer omfattende med søkelys på fagfornyelsen, læreplankosten knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og temaets aktualitet. Deretter vil det bli gitt en oversikt over forskningsfeltet, samt en presentasjon av relevante funn fra empirisk forskning.

2.1 En fornyelse av skolen

Ti år etter at Kunnskapsløftet (LK06) trådte i kraft ble det meldt kommende endringer i den norske skole (Innst. 19 S (2016–2017)). Utdanningens innhold, organisering og struktur skulle fornyes, samtidig som hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skulle stå fast. Dette arbeidet fikk merkelappen *fagfornyelsen*, og resulterte i nye læreplaner samt ny overordnet del av læreplanverket. Disse ble iverksatt i grunnopplæringen fra starten av skoleåret 2020/2021. Dokumentene som lå til grunn var to statelige rapporter fra Norges offentlige utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), en melding til Stortinget (Meld. St. 28 (2015–2016)), en innstilling til Stortinget (Innst. 19 S (2016–2017)) og Kunnskapsdepartementets (2019) strategi for fagfornyelsen.

For å få et innblikk i hvordan fagfornyelsen ble til er det nyttig å vende blikket tilbake et par år. I 2013 fremmet regjeringen et ønske om å nedsette et utvalg som skulle utrede fremtidens kompetansebehov (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 13). Regjeringens forslag fikk gjennomslag, og et utvalg ledet av Sten Ludvigsen ble oppnevnt (heretter navngitt Ludvigsen-utvalget). Utredningsarbeidet resulterte i to rapporter (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), som var påvirket av globale reformidéer og trender i utdanningsfeltet. Deres forslag om fornyelser i norsk skole dannet det faglige grunnlaget for den nye læreplanreformen fagfornyelsen. Regjeringens forslag til endringer, på bakgrunn av de to utredningene, ble formidlet i Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Der ble det foreslått en fornyelse av skolens innhold for å gi elevene bedre utbytte av opplæringen. Disse endringene skulle skje innenfor rammen av Kunnskapsløftet, noe som tydeliggjøres i følgende sitat: «Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Denne meldingen ble videre behandlet av Stortinget i 2016, og med et par endringer, vedtatt i Inst. 19 S (2016-2017).

En av de intenderte endringene var at den generelle delen av læreplanen fra Kunnskapsløftet (LK06) skulle fornyes (Innst. 19 S (2016–2017), 2016, s. 1). En ny overordnet del ble utarbeidet med den hensikt å kunne bidra til en bedre sammenheng mellom de ulike delene i læreplanverket, og fremheve skolens dannelsingsoppdrag. At skolens brede samfunnsmandat skulle få økt oppmerksomhet synliggjøres i følgende ytring:

Den [fornyte generell del] skal få tydelig frem at skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 19)

Med den nye delen kom det inn tre tverrfaglige temaer som skoler skal arbeide med: 1) folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap og 3) bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne oppgaven skal undersøke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring nærmere.

2.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema

Overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 formidler at skolen skal tilrettelegge for læring innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette skal foregå gjennom arbeid med problemstillinger fra forskjellige fag, hvor ulike perspektiv skal utfylle hverandre og sørge for at alle sidene ved det tverrfaglige temaet ivaretas. Arbeidet skal således bidra til at elevene får kunnskap om utfordringer og dilemmaer innenfor folkehelse og livsmestring, samt oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det tverrfaglige temaet beskrives på følgende måte i overordnet del av læreplanverket:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

[...]

Aktuelle områder innenfor tema er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette

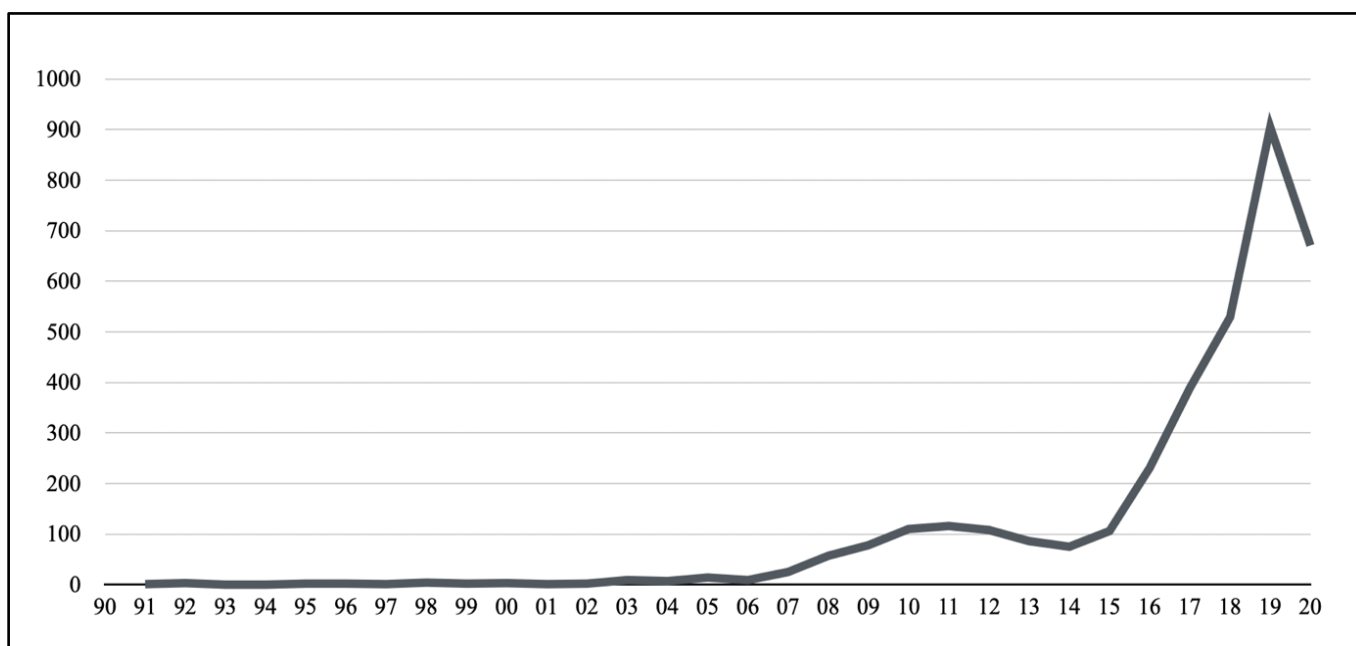
grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

I denne fremstillingen kommer det tydelig frem at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema er et bredt felt. Kunnskapsgrunnlaget for arbeidet finnes i mange fag, og hvilket innhold som er relevant i de ulike emnene blir formidlet i fagplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om det hadde vært interessant å undersøke hva som formidles om det tverrfaglige temaet i de ulike fagene, har forskningsarbeidet blitt avgrenset til å belyse temaet i sin helhet. Søkelyset rettes derfor mot overordnet del av læreplanverket, ettersom denne gir en generell innholdsbeskrivelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Et viktig aspekt ved temaet folkehelse og livsmestring er at det skal være tverrfaglig, noe som retningslinjene i læreplanverket og tittelen «tverrfaglig tema» fremhever. Tverrfaglige temaer var også en del av innholdet i L97, men der var det ikke oppgitt hvilke tema det skulle kastes lys over. I følge Imsen (2020, s. 292) er det første gang tverrfaglighet har blitt så tydelig definert i en nasjonal læreplan. Andre land har også gitt tverrfaglighet økt oppmerksomhet de siste årene, og Lenoir og Hasni (2016) uttrykker at de fleste nye læreplaner i de vestlige landene inkluderer tverrfaglig arbeid. Valget om å innføre folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema er basert på en anbefaling fra Ludvigsen-utvalget. I NOU 2015: 8 (s. 49) fokuseres tre flerfaglige temaer som spesielt betydningsfulle i fremtidens skole. Disse tre temaene, bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet samt folkehelse og livsmestring, mente de måtte være tydelige i det nye læreplanverket. Det er imidlertid viktig å merke seg at utvalget benytter begrepet flerfaglig, mens læreplanverket snakker om tverrfaglighet. Disse to begrepene har ikke samme innhold, og hvilke konsekvenser byttet fra flerfaglighet til tverrfaglighet har for iverksettingen er usikkert. Likevel peker Ryssevik (2018, s. 17) på at en flerfaglig tilnærming kanskje ville gitt elevene en mer helhetlig forståelse av temaene.

Innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring for grunnskole og den videregående skole må sees i lys av formålsparagrafen, ettersom norske læreplaner er basert på denne retningsgivende paragrafen i opplæringsloven (Imsen, 2020, s. 304). Formålsparagrafen § 1-1 formidler at skolens overordnede oppgave er å sørge for at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Arbeid med folkehelse og livsmestring er i den sammenheng viktig, og har således vært en overordnet oppgave i skolen lenge før

inkluderingen av det tverrfaglige temaet. De siste årene har særlig livsmestringsbegrepet fått mye oppmerksomhet, selv om det implisitt har vært tematisert i formålsparagrafen siden den ble vedtatt av Stortinget i 2008 (Besl. O. nr. 42 (2008–2009)). Likevel fremstår livsmestringsbegrepet som relativt nytt i den norske allmennheten, og et søk i «Atekst (Retriever)» viser at det ikke ble omtalt i norske aviser før i 1991 (fig. 1). De påfølgende femten årene ble ordet sjeldent brukt, og det ble aldri nevnt mer enn 14 ganger. Deretter kom det et oppsving i omtalelser, og fra 2007 til 2011 hadde antallet mer enn firedoblet seg. I flere år lå antallet på rundt 100 i året, men etter 2015 økte frekvensen av ordet i norske aviser dramatisk. Denne voldsomme økningen kan være forårsaket av at det første utdanningspolitiske styringsdokumentet som benyttet livsmestringsbegrepet ble publisert i 2015 (NOU 2015: 8). Grafen under viser frekvensen av ordet «livsmestring» i norske aviser fra 1. januar 1990 til 17. oktober 2020, og er basert på et søk i «Atekst (Retriever)» (fig. 1).



Figur 1: Frekvensen etter av ordet "livsmestring" i norske aviser.

2.2.1 Et økende behov for folkehelse og livsmestring i samfunnet

De tre tverrfaglige temaene som har kommet inn i skolen med de nye læreplanene berører noen vesentlige utfordringer samfunnet vårt står ovenfor i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse utfordringene vil være aktuell over en lengre tidsperiode, og derfor har temaene blitt vektlagt i opplæringen. At dette arbeidet skal skje tverrfaglig kan sees i lys av at tematikkene er

komplekse, og at arbeidet med samfunnsutfordringene derfor krever kompetanse og perspektiver fra ulike fag (Karseth et al., 2020, s. 48; Melby, 2019).

Kvam (2016, s. 12) fremhever at forhold og hendelser i samfunnet former skolen, endrer læring og gir nye pedagogiske ideretninger. Det er flere forhold ved samfunnet i det 21. århundre som skaper grunnlag for å inkludere et tverrfaglig tema knyttet til folkehelse og livsmestring. Ludvigsen-utvalget peker på en økt individualisering, den store mengden informasjon man har tilgang til i samfunnet og et behov for mer kunnskap om kropp og helse som begrunnelser (NOU 2015: 8, s. 50). Emnet kan også betraktes som et svar på en økt psykisk uhelse i dagens samfunn. De siste årene har det vært et oppsving i forekomsten av psykisk helseplager blant barn og unge i Norge (Bakken, 2020, s. 2; Potrebny, 2020; Reneflot et al., 2018), og en tematisering av psykisk helse har derfor vært etterspurt i flere år (Wiker, 2015). I rapporten til Rampazzo et al. (2016, s. 119) kommer det frem at andelen barn og unge i Norge med psykiske problemer, som påvirker deres funksjonsnivå negativt, er mellom 15 - 20 prosent. Rundt halvparten av disse har en psykisk lidelse med alvorlige symptomer. Selv om trenden for psykiske plager har vært økende, viser likevel resultatene fra undersøkelsen «Ungdata» at utviklingen ikke har vokst ytterligere. I rapporten konkluderes det med at antall rapporteringer av ensomhet, psykiske plager, mistriivsel i skolen og manglende fremtidsoptimisme er relativt likt som i fjor (Bakken, 2020).

Den store andelen psykiske helseplager blant barn og unge er et samfunnsøkonomisk og etisk problem i dagens samfunn. Ekornes (2018, s. 16) formidler at en dårlig psykisk helse kan føre til lavere læringskapasitet, samt gjøre det vanskeligere for individet å være en del av et sosialt og faglig fellesskap. Å redusere antall psykiske helseplager vil være av betydning for den enkelte og for samfunnet. Verdens helseorganisasjon peker på skolen som en forebyggende arena, og trekker frem deres viktige rolle i arbeidet med å fremme befolkningens helse. De mener at tidlig helsefremmende arbeid i skolen vil være formålstjenlig for den enkelte elev, deres familier og for samfunnet i sin helhet (World Health Organization, 2018, s. 3). Skolens rolle i dette arbeidet vektlegges også hos Hendren et al. (1994) og Barry et al. (2017). Hendren et al. (1994, s. 3) uttrykker at det er en god arena for å fremme mental helse og forebygge psykiske helseplager, mens Barry et al. (2017, s. 435) formidler følgende: «The school is a unique setting within which people's social and emotional wellbeing can be promoted and critical skills for school, work and life can be taught and learned». Basert på disse uttalelsene kan det se ut til at det å drive helsefremmede arbeid på universelt nivå i skolen vil være

hensiktsmessig, og trolig føre til en befolkning med bedre folkehelse og flere muligheter til å mestre egne liv. Dette arbeidet vil også være i tråd med Partnership for 21st Century Skills (2015), som mener elevene trenger livs- og karriereferdigheter og kompetanse innen helse for å lykkes i livet. Å arbeide med folkehelse og livsmestring i skolen kan være med å styrke disse områdene hos elevene, og på den måten gjøre dem mer forberedt på livet ved å gi dem fremtidsrettet kompetanse.

Forskning viser et behov for å bedre befolkningens folkehelse og muligheter til å mestre egne liv (Bakken, 2020, s. 2; Potrebny, 2020; Rampazzo et al., 2016; Reneflot et al., 2018), og en rekke fagfolk og organisasjoner peker på skolen som en viktig arena å gjøre dette arbeidet på (Barry et al., 2017; Hendren et al., 1994; World Health Organization, 2018, s. 3). Til tross for dette stiller mange seg kritisk til inkluderingen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Madsen (2020a) mener livsmestring på timeplanen bidrar til en individualiserende samfunnsutvikling, ettersom ansvaret for å mestre livet legges på den enkelte eleven. Bøe og Nome (2020) uttrykker at «Skolen trenger mer demokrati, ikke mer terapi», og problematiserer tematiseringen av psykisk helse i skolen gjennom innføringen av folkehelse og livsmestring. Denne skepsisen finnes også hos psykolog Jørgen Flor, som i en reportasje om livsmestring advarer mot at livsmestring som tverrfaglig tema innføres som gruppeterapi i skolen (Vedvik & Holterman, 2020). Andre fagfolk stiller seg imidlertid positiv til innføringen. Blant dem er Brandtzæg et al. (2017), som mener det kan øke oppmerksomheten mot psykisk helse. Klomsten og Uthus (2019) peker også på at livsmestringsundervisning kan føre til kortere ventelister hos psykologer og flere aktive samfunnsborgere.

Disse motstridende synspunktene viser at livsmestring i skolen er et omdiskutert tema, som har vekket en debatt blant ulike fagmiljøer. Det er interessant at diskusjonen knyttet til det tverrfaglige temaet i stor grad omhandler livsmestring, og Madsen (2020b) peker på at folkehelse ofte er utelatt. Det ser derimot ut til at det tverrfaglige aspektet ved emnet er enda sjeldnere oppe til diskusjon. At debatten fragmenterer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er interessant, og det er ikke utenkelig at det kan ha innvirkning på læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet.

2.3 Tidligere forskning

Forskningsfeltet tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er begrenset, fordi det nylig ble innført i norsk skole. Et søk i ulike databaser² viser at tematikken er i en tidlig utviklingsfase. Selv om det finnes internasjonal forskning som kan belyse studiens tematikk har det blitt valgt å fokusere på norske forhold, ettersom det vil være mest relevant. I denne delen vil det først bli gitt en oversikt over forskningsfeltet, og deretter vil aktuell forskning bli presentert.

I de siste årene er det publisert en rekke studier som undersøker livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet. Mannsverk (2020) belyser skolelederens oppfattelse av livsmestring, og hvordan de tenker å implementere det i skolen. Narvesen (2019) retter fokus mot forståelsen av livsmestringsbegrepet fra et lærerperspektiv, og undersøker hvordan lærere ser på livsmestring som et tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag. Brandlistuen (2019) setter søkelys på hva skoler legger vekt på for å fremme livsmestring hos elevene, og trekker videre tråder til det tverrfaglige temaet. I det begrensede forskningsfeltet finnes det en overvekt av studier som retter seg mot livsmestringsbegrepet, men det er derimot lite empirisk forskning som undersøker hele det tverrfaglige temaet samlet. To forskningsprosjekt som omfavner hele temaet er Røros (2019) og Mullaliu (2020) sine studier. Mullaliu (2020) omtaler læreres forståelse, tolkning og tenkt implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, men fokuserer likevel mest på livsmestringsdelen. I masteravhandlingen formidler forfatteren at ordet «livsmestring» i noen tilfeller brukes som forkortelse for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Om de presenterte funnene handler om livsmestring eller det tverrfaglige temaet er vanskelig å vurdere, men det er tilsynelatende størst oppmerksomhet mot livsmestring. I Røros (2019) sin studie undersøkes læreres tanker om egen rolle, og praksis opp mot fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selv om begge disse studiene undersøker hele emnet, er det tverrfaglige aspektet viet lite fokus. Det er viktig å påpeke at alle de presenterte studiene er gjennomført før det nye læreplanverket (LK20) trådte i kraft, og de belyser derfor kun tanker, holdninger og praksis blant ansatte i skolen før det tverrfaglige temaet *faktisk* ble innført.

² Databasene Google Scholar og Oria er benyttet, med søkeordene «tverrfaglig tema» og «folkehelse og livsmestring».

Det er altså få studier som tar for seg hele det tverrfaglige temaet, og denne mangelen kan betraktes som et *forskningshull*. I håp om å kunne bidra med å tette dette *hullet* ble det valgt å forske på det tverrfaglige temaet i sin helhet. En undersøkelse om hvordan lærere oppfatter og iverksetter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen er interessant av flere grunner. For det første kan en studie om et så nytt fenomen belyse noen uoppdagede sider ved tematikken. For det andre kan forskningen gi innsikt i skolens implementering av det tverrfaglige temaet sett fra et lærerperspektiv. I tillegg viste litteraturgjennomgangen at det er få studier som undersøker tverrfagligheten ved temaet, og det ble derfor interessant å inkludere dette aspektet i oppgaven. Selv om det finnes minimalt med tidligere forskning som retter seg direkte mot tematikken, vil det likevel være noe forskning som det er interessant å se funnene i lys av.

2.3.1 Relevante funn

Tidligere forskning viser at lærere opplever begrepene tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som uklare. I studien til Røros (2019) kommer det frem at lærerne oppfattet dem som abstrakte, omfattende og u håndgripelige, og at de møtte tematikken med en usikkerhet. Dette finner jeg også igjen i Mullaliu (2020) og Narvesen (2019) sine undersøkelser. Begge forskerne konkluderer med at begrepet fremstår som utydelige for lærerne, og at de dermed har ulike oppfattelser av det. Flere peker på at de uklare begrepene ga utfordringer for praktisk implementering. Mullaliu (2020) mener implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er preget av usikkerhet og forvirring, og knytter denne usikkerheten til den utydelige og abstrakte oppfattelsen av tematikken. Dette samsvarer med funnene til Røros (2019), hvor det viste seg at lærerne hadde vanskeligheter med å forstå hvordan det tverrfaglige temaet skulle inkluderes i egen undervisningspraksis. Narvesen (2019) trekker også frem det utydelige livsmestringsbegrepet, og hevder det gir lærerne utfordringer med hvordan det skal integreres i undervisningen.

Selv om denne forskningen tydelig viser en prosess preget av usikkerhet, trekker flere frem lærernes positive innstilling til at folkehelse og livsmestring er inkludert i det nye læreplanverket (LK20). Både Mullaliu (2020) og Røros (2019) påpeker at lærerne var positive til innføringen, men understreker samtidig pedagogenes ønske om mer veiledning og anbefalinger. Røros (2019) mener det trengs en tydeliggjøring av hva som legges i begrepene folkehelse og livsmestring, og hvordan utdanningspolitiske myndigheter tenker at lærere skal

implementere det i undervisningen. I tillegg ser hun at lærerne har behov for mer kunnskap og verktøy i møte med tematikken. Alvestad og Rognan (2020) trekker også frem behovet for kunnskap i møte med implementeringen av fagfornyelsen. De undersøkte fagfornyelsens reise inn i praksisfeltet ved en videregående skole, og konkluderer med at det vil ta tid før reformen er implementert på den aktuelle skolen. De hevder lærerne har en delvis forståelse av de nye begrepene i fagfornyelsen, men at det er behov for ytterligere opplæring i ny metodikk og didaktikk. På bakgrunn av dette spår de at pedagogene kommer til å følge læreplanmålene i fagene, men at metodikken vil tilpasses dagens undervisning. De anser det som sannsynlig at lærerne kommer til å trekke ut det *beste* fra fagfornyelsen, og adaptere det til egen lærerpraksis.

Som nevnt er det få studier som undersøker det tverrfaglige aspektet ved temaet folkehelse og livsmestring, og det er derfor nyttig å løfte blikket utover forskningsfeltet. Holmbukt (2007) har i sin masteravhandling undersøkt norske og engelske lærere sin forståelse av tverrfaglighet, og kommer frem til noen interessante funn. Deltakerne forstod tverrfaglighet på lignende måter, og oppfattet det som et prosjekt eller et tematisk arbeid der ulike fag er involvert. Studien til Holmbukt (2007) viser at lærerne var positive til tverrfaglig arbeid, og mente det kunne gi elevene økt motivasjon, føre til mer variert læring og redusere uønsket atferd i klasserommet. Deltakerne uttrykte også at tverrfaglighet kan bygge broer mellom skolen og den virkelige verden, hvor elevene lærer å se sammenhenger. Til tross for lærernes positive holdning viser forskningen at deres undervisningspraksis ikke reflekterte dette. De pekte på manglende tid og utfordringer knyttet til organisering, som de største hindrene for å arbeide tverrfaglig. Blant de norske lærerne nevnte fem av seks deltakere at det manglet tydelige retningslinjer for tverrfaglig undervisning i skolen. Dette mener Holmbukt (2007) indikerer at arbeidsmåten ikke er mye brukt, eller at det ikke er en del av kulturen på den aktuelle skolen. Det er imidlertid viktig å påpeke at denne studien ble publisert i 2007, og at det derfor kan være andre forhold som preger norske skoler i dag.

Selv om den presenterte forskningen belyser flere interessante aspekt ved oppgavens tematikk, er alle studiene gjennomført før det nye læreplanverket (LK20) ble iverksatt i skolen. Forskning som er gjort etter at de nye læreplanene ble gjeldende vil være av særlig interesse. Høsten 2020 ble det gjennomført en studie med hensikt å undersøke fagfornyelsen og koronapandemien fra et lærerperspektiv (Vika, 2021). Forskningsprosjektet som ble gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag av Utdanningsdirektoratet og Universitetet i Oslo, gir verdifull innsikt i skolers arbeid med læreplanene, deres

organisering av de tverrfaglige temaene og utfordringer knyttet til koronapandemien. 614 grunnskolelærere og 965 lærere i den videregående skole deltok på en spørreundersøkelse i tidsrommet 5. oktober til 16. november 2020.

En del av undersøkelsen til Utdanningsdirektoratet ser nærmere på hvordan skolene arbeidet med læreplanen i forkant av fagfornyelsen, og det viste seg at fellesmøter var den vanligste måten dette arbeidet skjer på. 76 prosent av lærerne svarte at de i stor eller svært stor grad hadde hatt fellesmøter knyttet til det nye læreplanverket, og det var ingen grunnskolelærere som rapporterte at skolen deres ikke hadde arbeidet på denne måten. I møte med de nye tverrfaglige temaene mente flertallet av lærerne i grunnskolen at de nye læreplanene ga tydelig retning for arbeidet, og hele 59 prosent av barneskolelærerne følte seg godt eller veldig godt forberedt på å inkludere temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen sin. Spørreundersøkelsen retter også oppmerksomheten mot skolens organisering av de tverrfaglige temaene, hvor lærerne måtte ta stilling til fem forskjellige måter å organisere undervisningen på. Et hovedfunn er at de fleste lærerne tilknyttet barnetrinnet mente de dekket de tverrfaglige temaene gjennom undervisning i enkeltfag eller gjennom samarbeid på tvers av flere fag. Blant de presenterte metodene var det minst vanlig å sette av egne timer, dager eller uker hvor tverrfaglige temaer er særlig vektlagt.

I rapporten til NIFU belyses også utfordringer lærere hadde knyttet til implementeringen av fagfornyelsen. Lærerne betraktet koronapandemien som det største hindret for en god oppstart av fagfornyelsen, hvor en tredjedel av alle pedagogene på barnetrinnet mente at pandemien har svekket skolens arbeid med fagfornyelsen i svært stor grad. Et flertall av lærerne hevdet også at lite tid til samarbeid med andre lærere, til egne forberedelser og til opplæring hindret implementeringen. Det var derimot varierende hvorvidt lærerne opplevde manglende læremidler og utstyr som et hinder. Utfordringen som ble vurdert som minst gjeldende var uklare læreplaner, hvor nesten halvparten av barneskolelærerne mente det i liten grad hindret en god oppstart av fagfornyelsen.

Oppsummert er det særlig empiriske funn fra spørreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet (Vika, 2021) som er interessant for oppgaven. Avslutningsvis er det betydningsfullt å fremheve at det ble publisert en del ny forskning, mens denne studien pågikk. For å sikre at nye, relevante funn ble inkludert i oppgaven har det gjennom hele forskningsprosessen blitt utført søk på databaser for å holde seg oppdatert over forskningsfeltet. Likevel er det viktig å ta høyde for at

det kan være studier med interessant innhold som ikke har kommet med. Det er også viktig å nevne at det finnes flere studier og fagbøker om oppgavens tematikk som er under arbeid, og som ikke var publisert da dette forskningsprosjektet holdt på.

3 Teori

Ovenfor har det blitt redegjort for konteksten til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og det har blitt gitt en oversikt over tidligere forskning på utdanningsfeltet. I dette kapitlet vil de teoretiske perspektivene for forskningsprosjektet være i søkelyset. Her vil teori knyttet til læreplaner og tverrfaglig arbeid presenteres. Disse feltene kan bidra til å belyse ulike sider ved problemstillingen, og gi en større forståelse for tematikken.

3.1 Læreplanteori

Denne studien tar for seg møtet mellom læreplan og skole, og i den forbindelse vil læreplanteori være sentralt. Dette teoretiske grunnlaget kan gi innsikt i hvordan læreplaner blir implementert i skolen, og slik gi en bedre forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring sin *reise* inn i skolen. Læreplanteori er imidlertid et stort felt innen skole og utdanning, og det vil ikke være mulig å ta for seg alt. Følgende delkapittel vil formidle læreplanens ulike funksjoner, veien fra læreplan til undervisningspraksis og Goodlad (1979a) sin læreplanteori. Til slutt vil også det nye læreplanverket LK20 være gjenstand for oppmerksomhet.

3.1.1 Læreplanen som arbeids- og styringsverktøy

Før læreplanens mange funksjoner blir formidlet er det nyttig å undersøke hva en læreplan er. Læreplanbegrepet er vanskelig å definere, ettersom innholdet varierer i ulike didaktiske tradisjoner (Imsen, 2020). I nordisk sammenheng blir læreplaner ansett som skriftlige dokument, som beskriver hva som skal skje i skolens undervisning. Det engelske ordet har en bredere betydning enn læreplanbegrepet i nordisk tradisjon. *Curriculum* omfatter ikke bare det som skal skje i undervisningen, men også det som faktisk skjer av læring ved elevenes opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper (Gundem, 1990, s. 21). En definisjon som retter seg mer mot den nordiske betydningen av begrepet er formulert av Stenhouse (1975, s. 4). Han uttrykker at en læreplan er: «[...] *an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice*». Denne definisjonen får frem at læreplaner er et kommunikasjonsmiddel til forskjellige aktører i og utenfor skolen, at den må kunne etterprøves og at innholdet i den må være realiserbart. At læreplaner er et kommunikasjonsmiddel har også Imsen (2020, s. 297-302) fokus på når hun beskriver formålet. De nasjonale læreplanene mener hun har tre funksjoner: 1) et statlig styringsredskap, 2) veiledning overfor lærere og 3)

informasjon til foreldre. Hun understreker videre at læreplanen er pedagogens viktigste arbeidsdokument, og trekker, i likhet med Stenhouse (1975), frem realistisk innhold som et vesentlig krav til læreplanteksten.

Læreplaner er viktige politiske dokumenter, som styrer skolens innhold, struktur og organisering. Dokumentenes utforming og innhold gir føringer for hvordan morgendagens samfunn skal formes, og ulike aktører ønsker derfor å få gjennomslag for sine syn på skole, undervisning og læring. Når læreplandokumentene skal utarbeides vil det ofte oppstå konflikter og uenigheter mellom politisk, pedagogisk og offentlig interesse (Westbury, 2008, s. 48). For å løse disse uenighetene mener Engelsen (1993, s. 153) at læreplandokumenter ofte utformes i, det hun kaller, «pluralistiske kompromissformuleringer». Formuleringene blir generelle, vage og vide, og gir et inntrykk av enighet. At læreplandokumenter bærer preg av kompromisser, kan gjøre lærernes tolkningsarbeid mer utfordrende. Det kan ligge verdikonflikter skjult i planenes formuleringer, som pedagogene blir overlatt til å ta stilling til. For å oppdage disse konfliktene er det en forutsetning at lærere kan analysere og tolke læreplaner.

Gjennom læreplanenes innhold regulerer og påvirker myndighetene læreprofesjonens handlingsrom, og skaper betingelser for skolens undervisning (Dahl et al., 2016, s. 78). I norske læreplaner er det formulert ulike mål for opplæringen, som setter føringer for arbeidet i skolen. Imsen (2020, s. 330) skiller mellom to ulike typer mål; *åpne* og *lukkede*. Lukkede mål gir beskrivelser av hva som skal skje i skolen på detaljnivå, mens åpne mål er mer generelle. De gir kun retning for skolens arbeid, og åpner derfor opp for kreativitet og improvisasjon underveis. Om målene i en læreplan er åpne eller lukkede vil være avhengig av hvor mye styring myndighetene vil ha i skolen. Lukkede mål gir myndighetene mer kontroll, mens åpne mål gir skoleledelsen og lærerne større handlingsrom. En vellykket virksomhet i skolen krever både tillit til lærerne og kontroll fra myndighetene, men forholdet mellom disse er spenningsfylt. Når det er sagt, er det viktig at målene ikke er så lukket at de overstyrer lærernes profesjonelle skjønn. Slik overstyring kan være et uttrykk for manglende tillit til lærerprofesjonen, og svekke kreativitet og initiativ i undervisningen. For læreplanmakere vil det være en vanskelig, nesten umulig, oppgave å utarbeide en læreplan som både er preget av politisk konsensus, som gir lærerprofesjonen tilstrekkelig autonomi og handlingsrom, som fungerer som et entydig styringsdokument for lærere og som samtidig gir myndighetene nok kontroll over skolens virksomhet gjennom dokumentet.

3.1.2 Fra læreplan til praksis

Nye læreplanreformer er første steg for å kunne endre eller fornye skolens virksomhet, men veien til *faktiske* forandringer viser seg å være både en langsom og komplisert prosess. Ifølge Karseth og Møller (2014) viser en rekke studier at endringer i skolens struktur, praksis og kultur tar tid. En ny læreplan garanterer ikke en forandring, og Gudem (1990, s. 111) presiserer at det må mer til enn et nytt læreplandokument for å kunne endre pedagogens undervisning. Dette synliggjør Kielbard (1988, sitert i Engelsen, 1993, s. 152) når han peker på at flertallet av skolereformene som lanseres i læreplaner har kort levetid, og begrunner dette med at mange lærere fortsetter sin praksis omtrent som tidligere til tross for forandringer i læreplanen. Levin (2008, s. 20) uttrykker også at endringer i læreplanen stort sett har lite innvirkning på det som skjer i klasserommet, og understreker at mer signifikante endringene ofte har mindre effekt på lærernes praksis. Dette viser viktigheten av en god og gjennomtenkt implementeringsprosess, hvor ledelsen i skolen forstår å balansere implementering av sentrale retningslinjer og den enkelte lærers behov for individuell pedagogisk kontroll. Samtidig er det viktig å presisere at implementeringen av en læreplan tar tid. Dette synliggjør Gudem (1990, s. 116) når hun trekker frem forskningen til Gress (1988), hvor det konkluderes med at det tar tre til fem år å implementere en ny læreplan under gunstige forhold.

Når læreplaner skal implementeres er lærerens rolle helt avgjørende. Pedagogens viktige funksjon i implementeringsarbeidet trekker Gudem (1990, s. 113-114) frem når hun sier: «For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Dette gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen». Det er lærerne som må oversette dokumentet til praksis, slik at innholdet i læreplanen blir til en levende realitet i skolen. En forutsetning for dette vil være at lærere får nok tid til å kunne analysere og tolke læreplanteksten grundig. Det kan imidlertid være vanskelig å oppfylle alle intensjoner og mål med planen, fordi læreplanimplementering er en dynamisk prosess. Selv om det er rettet oppmerksomhet mot lærernes rolle i implementeringsprosessen i denne oppgaven, er det betydningsfullt å nevne at utdanningspolitiske myndigheter, skoleledelsen og hele lærerkollegiet sammen har et ansvar om å realisere læreplanens retningslinjer.

Læreplaner er nyttige arbeidsredskap for lærere, men både Shulman (1990) og Connelly (1972) uttrykker at dokumentene aldri vil være fullt ut adekvate. Planene vil ikke kunne tilpasses de uendelige variasjonene av elever, lærere og kontekster som finnes i skolen, eller forutsi alle

undervisningssituasjonene som oppstår. På bakgrunn av dette mener Shulman (1990) at det er behov for et samarbeid mellom lærer og læreplan, der pedagogene forvandler læreplanens potensial og ideer til aktiviteter og representasjoner som er tilpasset elevene. Denne rollen som læreplanfortolkere understrekes når hun uttrykker at:

Teachers must be prepared to serve as acute critics, analysts and adaptors of curriculum. They must learn to understand curriculum as providing the raw material from which they can craft and shape the instruction of their pupils. (Shulman, 1990, s. ix)

Connelly (1972) vektlegger også samarbeidet mellom lærer og læreplan, og hevder pedagogene både er brukere og skapere av dokumentet. Lærernes uvurderlige rolle i arbeidet med å videreutvikle læreplanen presiserer han i følgende sitat:

It is here that the teacher's experience and wisdom enter into curriculum planning in a way that cannot adequately be replaced. The characteristics and needs of the actual classroom situation are the first and final factors determining what should be done in that classroom. The teacher is inescapably the arbiter between the demands of curriculum materials and of the instructional situation. (Connelly, 1972, s. 164)

Selv om både Shulman (1990) og Connelly (1972) fokuserer på viktigheten av å oversette de generelle samfunnsvedtakene til mer konkret betydning, uttrykker Goodlad (1979b, s. 34) at denne aktiviteten skjer sjeldnere enn man antar. Dette kan ha sammenheng med at det å tolke læreplaner er en krevende aktivitet (Engelsen, 1993, s. 152). I likhet med Goodlads (1979b) funn, viser også undersøkelser at læreplandokumentene ikke blir brukt som utgangspunkt i lærernes daglige arbeid med undervisning (Engelsen, 1993, s. 149-151). På grunn av manglende bruk av læreplanen som arbeidsredskap understreker Engelsen (1993) betydningen av tolkningsinstanser, og peker på kurs, veiledningshefter fra utdanningsmyndighetene og lærebøker og -midler. Selv om lærebøker blir trukket frem som en sentral tolkningsinstans, er det imidlertid viktig at dette arbeidsredskapet ikke får for stor plass. I studien til Rødnes og De Lange (2011) kom de frem til at lærerne i stor grad planla undervisningen med utgangspunkt i lærebøkene. Det gjorde bøkene til det viktigste planleggingsverktøyet for lærere, i tillegg til at det la føringer for tolkningen av læreplanen. Imsen (2020, s. 442) påpeker at læreboken vil være forfatterens tolkning av læreplanen, og ulike bøker vil derfor representerer forskjellige fortolkninger. For å summere opp kan lærebøker være et nyttig redskap, men det må ikke bli for styrende for lærernes tolkning av de ulike læreplanene.

Så langt har det blitt rettet fokus mot overgangen fra et læreplandokument til dens realitet i skolen. For å kunne undersøke en slik *reise* vil et rammeverk for læreplanteori være hensiktsmessig å benytte. Læreplanfeltet som forskningsfelt er vidt, og det eksisterer en rekke ulike teorier om hvordan læreplandokumenter kan undersøkes. I denne studien har jeg valgt å legge en teori formulert av Goodlad (1979a) til grunn for min læreplanforståelse. Det er imidlertid viktig å understreke at dette rammeverket kun vil være én måte å undersøke læreplanen på. Det betyr at hadde det blitt benyttet et annet rammeverk, så ville jeg trolig kunne ha oppdaget andre sider ved oppgavens tematikk som jeg ikke ser med *brillene* fra Goodlads læreplanteori.

3.1.3 Goodlads læreplanteori

John I. Goodlad (1979a) har utarbeidet et begrepsapparat knyttet til læreplanteori, som har som hensikt å identifisere og avsløre fenomener og forhold som angår læreplanvirkeligheten. Det beskrives på følgende måte: «[...] a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena [...]» (Goodlad & Richter, 1966, s. 1). Dette begrepsystemet kan brukes som redskap for å studere læreplanpraksis (Gundem, 1990, s. 39), og ble i denne studien benyttet som teoretisk rammeverk for å undersøke det tverrfaglige temaet på ulike læreplannivå.

Goodlad et al. (1979, s. 60-64) deler læreplaner inn i fem nivåer: 1) *den ideologiske læreplanen*, 2) *den formelle læreplanen*, 3) *den oppfattede læreplanen*, 4) *den iverksatte læreplanen* og 5) *den erfarte læreplanen*. Disse nivåene mener utdanningsforskerne kan beskrive *reisen* fra en læreplanidé til dens realitet i skolen. Nivå én, *den ideologiske læreplanen*, henviser til idéene bak en læreplan. Læreplanen oppstår ikke i et vakuum, og Gundem (1990, s. 33) uttrykker at den gjenspeiler samfunnets syn på hva som er verdifullt, nyttig, passende og ønskelig. Læreplanteoriens andre nivå, *den formelle læreplanen*, omfatter selve læreplandokumentet. Det tredje nivået er knyttet til fortolkningen lærere, foreldre, skoleledere eller andre foretar av den vedtatte læreplanteksten. Goodlad et al. (1979, s. 61) beskriver *den oppfattede læreplanen* som «[...] curricula of the mind». Tekst er ikke entydig, og det vil derfor være ulike oppfatninger av samme læreplantekst. Det fjerde nivået i Goodlads læreplanteori omtaler han som *den iverksatte læreplanen*, og forklarer det som «what goes on hour after hour, day after day in school and classroom» (Goodlad et al., 1979, s. 63). Dette vil være den oppfattede læreplanen omsatt til praksis. Det siste nivået, *den erfarte læreplanen*, er knyttet til elevenes egne

opplevelser, erfaringer og læring i skolen. Om den erfarte læreplanen samsvarer med den ideologiske læreplanen er vanskelig å si helt sikkert, men de ulike læreplannivåene til den amerikanske forskeren impliserer at det kan være stor forskjell mellom læreplanens intensjoner og virkeligheten i klasserommet (Imsen, 2020, s. 297).

Læreplannivåene, slik de blir presentert av Goodlad, var formålstjenlig for å avgrense dette forskningsarbeidet. I studien ble den oppfattede læreplanen (3) og den iverksatte læreplanen (4) analysert empirisk, for å undersøke læreres forståelse og læreplanpraksis i møte med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Goodlad et al. (1979, s. 62) uttrykker at lærernes oppfattelse er den mest signifikante, og begrunner dette med at det er de som er i den beste posisjonen til å kunne foreta endringer. Å studere deres forståelse av læreplandokumentene og deres syn på virkeligheten fra klasserommet er av interesse, ettersom det kan gi forskeren verdifull innsikt i skolehverdagen. Det er viktig å få frem at slike undersøkelser kun vil vise et utsnitt av virkeligheten, og Gudem (1990, s. 32) presiserer at det ikke kan settes likhetstegn mellom læreplanundersøkelser og læreplanvirkelighet. Avslutningsvis er det betydningsfullt å understreke at det å benytte en læreplanteori utviklet med utgangspunkt i et amerikansk skolesystem ikke er helt uproblematisk. Blant annet brukes begrepet *curriculum* i Goodlads læreplanteori, som har en bredere betydning enn læreplanbegrepet i nordisk tradisjon. Denne forskjellen i begrepsinnholdet er det viktig å være oppmerksom på når læreplanteorien blir benyttet under norske forhold.

3.1.4 Det nye læreplanverket

Til nå har teoretiske perspektiver tilknyttet læreplanfeltet blitt omtalt, og i det følgende vil det rettes oppmerksomhet mot det nye læreplanverket LK20.

I *Framtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* anbefaler Ludvigsen-utvalget at skolenes profesjonelle ansvar skal bli mer vektlagt ved en fremtidig læreplanfornyelse. De mener lærernes profesjonelle handlingsrom må utvides, slik at pedagoger har frihet til å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset egen elevgruppe og basert på forskning (NOU 2015: 8, s. 13). Det kan se ut som at denne anbefalingen har blitt fulgt opp i de nye læreplanene i LK20, ettersom retningslinjene gir lærere større handlingsrom og mer autonomi. Dette understreker Lode (2019) når hun uttrykker at «læreprofesjonens rolle og påvirkning blir løftet fram på en helt ny måte [i de nye læreplanene], nå er det rom for profesjonen å prege

skolen, og gi den ny retning». Beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), inneholder få konkrete føringer. Målene kan derfor, med utgangspunkt i Imsen (2020, s. 330) sine kriterier, kategoriseres som åpne. Denne friheten skaper rom for kreativitet og improvisasjon i lærernes undervisning, men det er ikke helt uten problemer. Folgerø (2020, s. 32) mener abstrakte formuleringer av innholdet i læreplandokumentet kan gjøre iverksettingen utfordrende, og uttrykker videre at et slikt abstraksjonsnivå kan føre til at det blir krevende å få øye på selve oppdraget i læreplanen. Skal fagfornyelsen bli vellykket fremhever hun at formuleringene i læreplanteksten må være tydelig nok til å føre til tilsiktet undervisningspraksis (Folgerø, 2020, s. 30).

Å virkeliggjøre læreplanens intensjoner ved å iverksette det tverrfaglige temaet på en faglig forsvarlig måte er et krevende arbeid. Saus og Wara (2021, s. 215) peker på at en stor andel lærere opplever temaene folkehelse og livsmestring som fremmede, og erfarer at det er vanskelig å operasjonalisere dem i skolen. På bakgrunn av dette vil læreplanarbeid være av betydning. Blikstad-Balas (2020, s. 13) presiserer viktigheten av at ledelsen i skolen legger til rette for at lærerne får tid og rom til å diskutere de nye læreplanene, og hvordan de konkret skal iverksette dem. Det hevder hun er en forutsetning for at lærerne skal kunne arbeide med de tverrfaglige temaene i skolen. Haug (2020, s. 36) retter også oppmerksomheten mot skolens utviklingsarbeid, og mener dette arbeidet vil influere hvordan det nye læreplanverket vil se ut i lærernes undervisningspraksis.

3.2 Tverrfaglig arbeid

I de nye læreplanene (LK20) formidles det at skolen skal tilrettelegge for læring innen tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I retningslinjene for dette arbeidet ligger det en tverrfaglig bestilling, som legger føringer for hvordan lærere skal organisere undervisningen. Kan denne bestillingen sees i lys av noen teoretiske perspektiver på tverrfaglighet, eller er den så vag at skoler selv må avgrense og fylle begrepet med innhold? I denne delen av oppgaven vil søkelyset være rettet mot tverrfaglige tilnærminger til undervisning, samt tverrfaglighetsbegrepet i overordnet del av læreplanverket. Dette har blitt inkludert i teorikapittelet, fordi det kan belyses en vesentlig side ved det tverrfaglige temaet. Som nevnt tidligere (2.3) viser det seg at det finnes minimalt med forskning som retter oppmerksomheten

mot det tverrfaglige aspektet ved temaet folkehelse og livsmestring. Teoretiske perspektiver på tverrfaglig arbeid vil derfor kunne gi meg nyttige innfallsvinkler når læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet undersøkes.

Å definere begrepet tverrfaglighet er ingen enkel sak, og det har siden begynnelsen av 1900-tallet vært et diskusjonstema (Drake & Burns, 2004, s. 8). Jacobs (1989a, s. 6-8) understreker at det eksisterer et bredt spekter av definisjoner og tilnærminger. En vid forståelse av begrepet finnes hos Drake og Burns (2004, s. 7), som hevder at tverrfaglighet handler om å danne koblinger: mellom ulike fag, på tvers av fag og til livet utenfor skolen. Deres definisjon impliserer at det finnes ulike måter å arbeide tverrfaglig på.

3.2.1 Grader av tverrfaglig arbeid

Internasjonal forskning er tydelig på at det finnes ulike grader av tverrfaglighet, men begrepene som brukes og inndelingen av dem varierer mellom utdanningsforskerne (Drake & Burns, 2004; Drake & Reid, 2018; Jacobs, 1989a, s. 8; Meeth, 1978). I denne masteravhandlingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Drake og Reid (2018) sin nivåinndeling for tverrfaglig arbeid. I forskningsartikkelen «Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities» presenterer de fire ulike grader av tverrfaglighet: *fusion*, *multi-disciplinary*, *inter-disciplinary* og *trans-disciplinary*. Disse begrepene oversettes til fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet etter Bolstad (2020, s. 30).

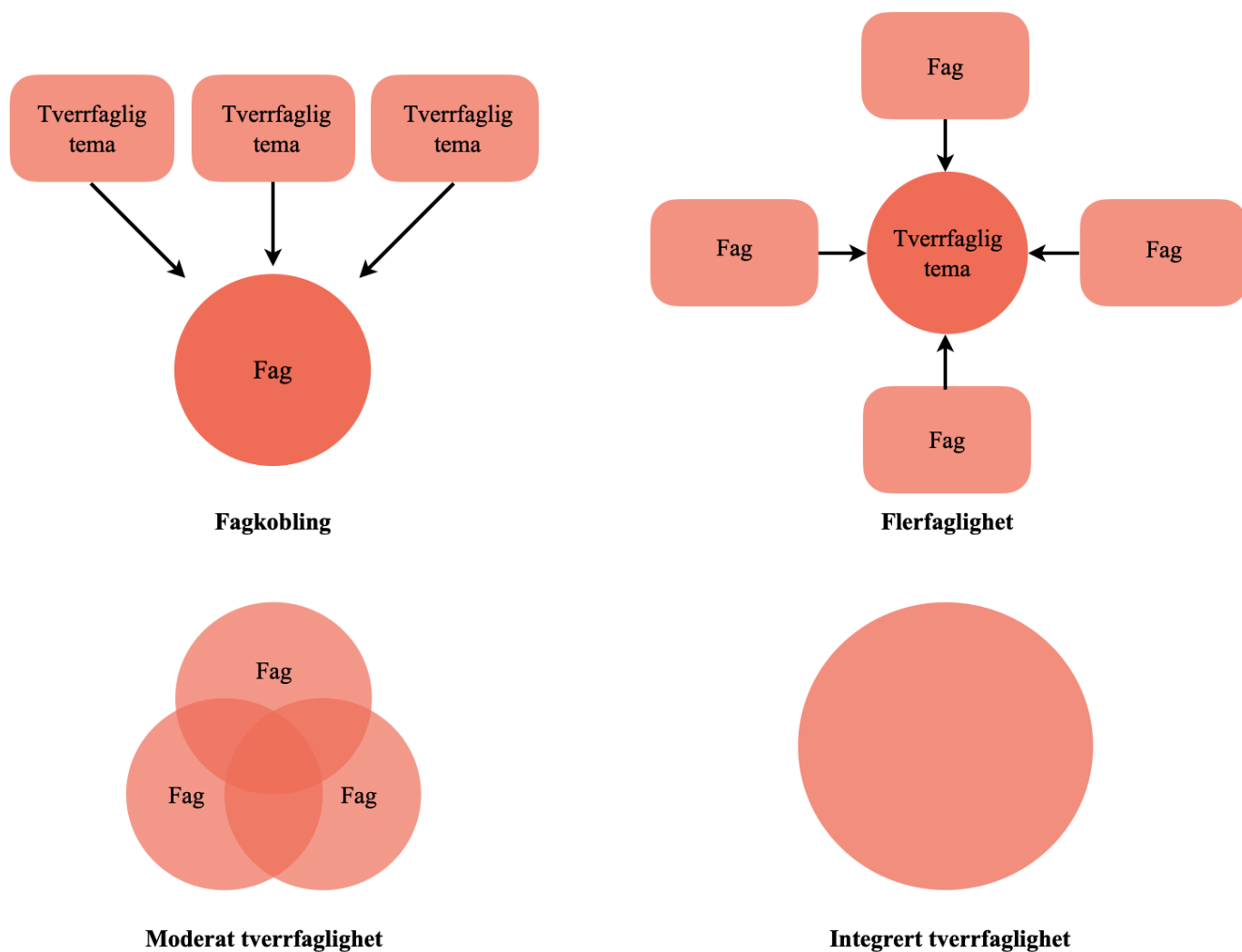
Det laveste nivået for tverrfaglig arbeid er *fagkobling*, og Drake og Reid (2018) understreker at dette er den vanligste formen initialt. Da blir samme tema, ferdighet eller kunnskap dratt inn i ulike skolefag, men fagene samordnes ikke (Drake & Burns, 2004, s. 9). Eksempler på fagkobling kan være en lærer som etablerer tverrfaglighet innenfor et skolefag, eller en hel skole som drar inn samme tematikk i ulike fag uten at fagene koordineres.

Flerfaglighet er den neste graden av tverrfaglighet. Denne tilnærmingen vil, i likhet med fagkobling, organisere undervisningen i de ulike skolefagene. Elevene arbeider med felles temaer eller ferdigheter i atskilte fag, men fagene samordnes. Hvert fagområde bidrar med sin egen kunnskap, struktur og metode til undervisningen, for å belyse ulike sider ved det aktuelle temaet. Meeth (1978, s. 10) formidler at denne formen for tverrfaglig arbeid ikke har som mål å integrere eller relatere tematikken til andre fag, og understreker derfor at denne tverrfaglige tilnærmingen krever at elevene ser sammenhengene selv.

Moderat tverrfaglighet er den tredje graden i modellen til Drake og Reid (2018), og på dette nivået vil undervisningen organiseres rundt felles læringsområder på tvers av skolefagene. To eller flere fag vil være tett sammenkoblet, og legge til rette for at elevene lærer ferdigheter og forståelse gjennom disse. På dette nivået er fokuset rettet mot tverrfaglige ferdigheter, men gjennom opplegget vil de aktuelle skolefagene være identifiserbare for elevene. Hovedforskjellen mellom denne graden av tverrfaglighet og flerfaglighet understreker Meeth (1978, s. 10), som uttrykket at læreren ved moderat tverrfaglighet forsøker å trekke inn bidrag fra flere disipliner i møte med den aktuelle problemstillingen eller temaet.

Den øverste graden for tverrfaglig arbeid blir kalt *integrert tverrfaglighet*. I motsetning til moderat tverrfaglighet, som tar utgangspunkt i disiplinen, starter integrert tverrfaglighet med et spørsmål, en utfordring eller et samfunnsproblem. For å finne løsningen må elevene trekke inn kunnskap fra to eller flere fag samtidig (Meeth, 1978, s. 10). Denne elevsentrerte tilnærmingen til tverrfaglighet er sentrert rundt en tematikk eller problemstilling, hvor skolefagene integreres inn i arbeidet. Konteksten knyttes ofte til virkeligheten, og skal således sørge for at elevene utvikler livsferdigheter (Drake & Burns, 2004, s. 13). Integrert tverrfaglighet er den vanskeligste å undervise, fordi det krever at læreren har kjennskap til ulike problemløsningsteknikker, samt god faglig innsikt og oversikt over innholdet i de forskjellige læreplanene (Meeth, 1978, s. 10).

Avslutningsvis er det viktig å fremheve at både Drake og Reid (2018) og Jacobs (1989b, s. 19) anbefaler å innføre tverrfaglighet gradvis i skolen. Bolstad (2020, s. 29) påpeker også at graden av tverrfaglighet vil være avhengig av variabler som kontekst og målet med læringen. Figuren nedenfor illustrerer forskjellene mellom de ulike gradene av tverrfaglighet (fig. 2). Fremstillingen har tatt utgangspunkt i modellen til Drake og Reid (2018, s. 36), men det har blitt gjort små tilpasninger for å tydeliggjøre denne oppgavens tematikk.



Figur 2: Fire grader av tverrfaglighet etter Drake og Reid (2018)

3.2.2 Hvorfor arbeide tverrfaglig?

«Verden er ikke delt inn i fag, og det er sjelden at et virkelig problem kan løses kun ved hjelp av ett skolefag» (Overvoll, 2020). At tverrfaglighet speiler den virkelige verden bedre er et argument for å arbeide tverrfaglig i skolen, men utdanningsforskerne trekker også frem en rekke andre begrunnelser for hvorfor lærere bør ta i bruk dette pedagogiske prinsippet. Holmbukt (2018) hevder tverrfaglig arbeid oppmuntrer elevene til læring, utvider deres kunnskap og legger til rette for at de kan oppdage sammenhenger mellom ulike fag. Sill (2001) kommer frem til at arbeidsmetoden utvikler evnen til kritisk tenking, kreativitet og høyere ordens tenking, mens Glenn (2003) uttrykker at tverrfaglige tilnærminger motiverer elevene. Drake og Reid (2018) argumenterer for at tverrfaglig arbeid gjør elevene bedre forberedt på livet i det 21 århundre, fordi det lærer dem ferdigheter de trenger for fremtiden. Tverrfaglighet som

virkemiddel for å gi elevene en helhetlig forståelse trekkes frem av Scheie og Korsager (2014, s. 46). De uttrykker følgende: «Tverrfaglighet kan gi sær-lige muligheter for grenseoverskridende og innovativ kunnskap på grunn av den fruktbare utvekslingen mellom ulike fag».

Det blir også trukket koblinger mellom dybdelæring og tverrfaglighet. I en analyse av de politiske dokumentene³ som ligger til grunn for de nye læreplanene i LK20, kommer Holmbukt (2018) frem til at læringsforholdene i den fremtidige skolen skal legge til rette for at elevene utvikler kunnskaper og verdier de trenger for fremtiden. Utdanningsforskeren løfter dybdelæring frem som et nøkkelbegrep i den sammenheng, og trekker videre paralleller til tverrfaglighet. Hun antyder at det er et potensial for å oppnå dybdelæring gjennom tverrfaglige aktiviteter, og uttrykker « [...] interdisciplinarity and deep learning are concepts that work in concert, where the one empowers the other» (Holmbukt, 2018, s. 19). Forbindelsen mellom dybdelæring og tverrfaglighet peker også Bolstad (2020, s. 20, 33) på, og mener den tverrfaglige arbeidsmetoden kan hjelpe elevene med å forstå sammenhenger og utvikle en helhetlig forståelse.

En del forskere hevder det er hensiktsmessig å organisere undervisningen etter den høyeste graden av tverrfaglighet. En begrunnelse for dette finnes hos Moss, Osborn og Kaufman (2003, s. 7), som anfører at læring i sin natur likner integrert tverrfaglighet. De mener lærere må ta hensyn til dette når de skal tilnærme seg læreplaner, pedagogikk og vurdering. Vars (2001, s. 9) retter også blikket mot integrert tverrfaglighet, og påstår det vil være sosiologiske, psykologiske og filosofiske argument for å arbeide på denne måten i skolen. Basert på andres forskning formidler han at det gjør elevene i bedre stand til å takle livet, øker deres motivasjon ved at arbeidsmåten relaterer og gir gode rammer for å utforske verdier.

Som det fremgår i dette delkapittelet er det stor enighet om at tverrfaglighet som pedagogisk prinsipp i skolen er formålstjenlig. Det er viktig å få frem at selv om mange utdanningsforskere er positive, ser de også potensielle utfordringer lærere kan møte på. Et eksempel på en slik utfordring er det Jacobs (1989a, s. 2) kaller *The Potpourri Problem*, hvor lærere inkluderer for mange fag og fagemner i et tverrfaglig arbeid. Scheie og Korsager (2014, s. 47) trekker frem

³ NOU 2014:7, NOU 2015: 8, Meld. St. 28 (2015-2016), Innst. 19 S (2016-2017)

lite samarbeidstid, samt manglende tilrettelegging for tverrfaglighet i læreplaner og på den enkelte skole, som mulige hindringer.

3.2.3 En tverrfaglig bestilling i det nye læreplanverket

I de nye læreplanene er tverrfaglighet et nøkkelord. Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby (2019) peker på manglende retningslinjer for hvordan skolene skal arbeide for å realisere fagfornyelsens tverrfaglige ambisjoner. En endring i læreplanene er et riktig steg på veien, men det må også få praktisk betydning for skolehverdagen. Hun presiserer at alle lærere ikke kan fortsette å jobbe som tidligere, og mener inkluderingen av tverrfaglighetsbegrepet i de nye læreplanene må få konsekvenser for hvordan skoledagen struktureres. Ministeren uttrykker at fagstrukturen i norske klasserom før fagfornyelsen ikke la til rette for tverrfaglighet eller nytenkning. Hun er derfor bekymret for at skolehverdagen til elever fortsetter å være fragmentert, hvor fagenes kompetansemål er styrende og der lærere får for lite handlingsrom til å kunne gjøre endringer knyttet til fag- og timefordelingen i skolen. Avslutningsvis understreker hun viktigheten av fleksibilitet, og utdypes: «Vi må tåle at det med større frihet kanskje også blir større ulikhet i norsk skole. Det avgjørende er at forskjellene mellom skolene ikke må bli forskjeller i kvalitet» (Melby, 2019).

I overordnet del av læreplanen argumenterer Bolstad (2020, s. 26) for at tverrfaglighet kan oppfattes på to ulike måter. På den ene siden kan begrepet betraktes som en måte å organisere undervisningen på, hvor ulike skolefag kobles sammen i opplæringen. På den andre siden kan tverrfaglighet i overordnet del av læreplanen forstås som et innhold som skal inkluderes i flere skolefag. I praksis vil det si at opplæringen knyttet til de tverrfaglige temaene enten kan organiseres rundt et tverrfaglig tema, hvor ulike skolefag trekkes inn i det tematiske arbeidet. Den andre måten vil være å organisere undervisningen ut fra atskilte fag, hvor innholdet fra temaene blir trukket inn i enkeltfagene. Siden fagene har ulike innholdskomponenter, kan det tenkes at arbeidet samlet sett bidrar til at elevene oppnår en helhetlig forståelse av temaene. Det er tydelige likhetstegn mellom disse to pedagogiske prinsippene som Bolstad (2020) presenterer, og flere av nivåene til Drake og Reid (2018).

Viig et al. (2021, s. 19) retter oppmerksomheten mot hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan inkluderes i skolens praksis. Basert på retningslinjene fra LK20, presenterer forfatterne tre ulike måter de mener lærere kan arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse

og livsmestring i skolen; i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming. To av disse tilnærmingene finnes også hos Bolstad (2020), som hevder at arbeid med de tverrfaglige temaene kan skje i fag og på tvers av fag. En måte å arbeide med det tverrfaglige temaet, som Bolstad (2020) ikke inkluderer, er som en helhetlig tilnærming. Det handler om at *hele* eleven skal ivaretas i opplæringen, og skolen må derfor legge til rette for at elevene erfarer deltakelse, fellesskap og livsmestring i hverdagen. Det må arbeides aktivt med å utvikle pedagogisk praksis og læringsmiljø, hvor «[...] elevene ikke bare lærer om folkehelse og livsmestring, men også erfarer dette i skolehverdagen gjennom trygge mellommenneskelige relasjoner og gjennom å bli utfordret og oppleve mestring i trygge læringsmiljø» (Viig et al., 2021, s. 28). Om denne helhetlige tilnærmingen vil svare på den tverrfaglige bestillingen, som ligger i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er usikkert. Uavhengig av det, viser Bolstad (2020) og Viig et al. (2021) sine ulike tilnærminger at læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet kan oppfattes på forskjellige måter.

Ulike tilnærminger til det tverrfaglige temaet kan ha sammenheng med fremstillingen av tverrfaglighetsbegrepet i læreplanverket. I Karseth et al. (2020) sitt forskningsprosjekt anføres det at innføringen av de tverrfaglige temaene bærer preg av spenninger. De hevder forståelsen av tverrfaglighet og rammen for tverrfaglig arbeid er uklar, og mener dette fører til usikkerhet knyttet til hvordan de tverrfaglige temaene skal iverksettes i skolen. I rapporten retter de søkelyset mot spenningen mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon, og forklarer det på følgende måte:

I fagfornyelsen skal de tverrfaglige temaene på den ene siden inngå i fagene uten å fortrenge annet faglig innhold, samtidig som de forutsetter samarbeid på tvers av fag. Basert på våre analyser identifiserer vi en spenning eller en uklarhet når det gjelder spørsmålet om hvordan prinsippet om tverrfaglige temaer skal tolkes og iverksettes. (Karseth et al., 2020, s. 145)

Forfatterne konkluderer med at det kan virke som at fagfornyelsen vektlegger læring i fag fremfor læring på tvers av fag. De peker også på at fagfornyelsen ikke krever noen endringer i fagstrukturen i den norske skole, og på bakgrunn av dette tror de at mesteparten av arbeidet med de tverrfaglige temaene kommer til å foregå på nivået flerfaglighet.

4 Metodologi

Denne oppgaven tematiserer hvordan lærere oppfatter og iverksetter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I dette kapittelet skal det redegjøres for hvilke metodologiske valg og vurderinger som har blitt gjort for å kunne svare på denne problemstillingen i lys av studiens hensikt. Målet med kapittelet er å vise hvordan hele forskningsprosessen har foregått fra start til slutt. Det innebærer åpenhet rundt studiens metodiske, analytiske og etiske valg, samt innsikt i filosofiske antagelser og egen forforståelse. Burton og Bartlett (2009, kapittel 2) fremhever at forskerens perspektiv og posisjon har betydning for hva slags kunnskap som produseres. Det er viktig å understreke at mitt ståsted er i et konstruktivistisk paradigme, noe som vil påvirke hele prosessen.

4.1 Filosofisk paradigme

Måten en søker svar på forskningsspørsmål er påvirket av et filosofisk paradigme (Punch, 2014, s. 17-18). Det eksisterer ulike paradigmer, som har forskjellige antagelser om verden og syn på hvordan virkeligheten kan undersøkes. E. Guba, G. (1990, s. 18) argumenterer for at et paradigme kan karakteriseres av en ontologisk, epistemologisk og metodologisk dimensjon. Den ontologiske dimensjonen refererer til menneskets oppfatning av virkeligheten – hva virkelighet er, og hva vi kan vite om den. Epistemologi henviser til menneskets syn på hvordan kunnskap kan tilegnes, og retter søkelyset mot forholdet mellom forsker og det som skal studeres. Den metodologiske dimensjonen handler om hvordan den spørrende kan få tilgang til kunnskap, og fokuserer på hvilke metoder som kan benyttes for å studere virkeligheten (E. G. Guba, 1990, s. 18; Punch, 2014, s. 15).

Mine underliggende filosofiske antagelser er konstruktivistiske, og innenfor dette paradigme vil det være en generell konsensus knyttet til syn på ontologi, epistemologi og metodologi. Det ontologiske utgangspunktet er at virkeligheten oppfattes som flerdimensjonal, foranderlig og subjektiv. Det finnes ikke én objektiv virkelighet, men virkeligheter eksisterer i form av mentale konstruksjoner (Hatch, 2002, s. 13; Lincoln et al., 2018, s. 111). Forskere innenfor dette paradigme har en subjektiv epistemologi, der konstruksjon av kunnskap blir betraktet som en demokratisk prosess (E. G. Guba, 1990, s. 27). Kunnskap blir generert i interaksjonen mellom forsker og studieobjektene, og på bakgrunn av dette vil det verken være mulig eller ønskelig å være objektiv og distansert som forsker (Hatch, 2002, s. 15). Når det gjelder metodologi

benytter konstruktivister seg ofte av kvalitative metoder for å forstå individers virkelighet, slik som observasjon, casestudier og intervju (Hatch, 2002, s. 15). Disse vil være hensiktsmessige når målet er å oppnå en dypere forståelse av en spesifikk, sosial kontekst.

4.2 Kvalitativ studie

Forskningsspørsmålet indikerer at det må benyttes en kvalitativ studie. Dette valget er i tråd med Patton (2002, s. 33), som uttrykker at forskningsspørsmål knyttet til menneskers opplevelser eller erfaringer viser til en kvalitativ forskningsmetode. Målet er å forstå verden fra perspektivene til de som lever i den, og forskningsmetoden utforsker derfor opplevelser og erfaringer fra virkelige mennesker i virkelige omgivelser (Hatch, 2002, s. 7). Mens kvantitative studier har en tendens til å forske på et større datamateriale med den hensikt å kunne forklare og forutsi, undersøker ofte kvalitative studier et mye mindre antall tilfeller med fokus på detaljer, nyanser og kontekst (Braun & Clarke, 2013, s. 4). Dette gir en dypere forståelse av de studerte sakene, men reduserer samtidig generaliserbarheten til funnene. Denne elementære forskjellen mellom de to forskningsmetodene tydeliggjør Patton (2002, s. 227) når hun uttrykker at «[...] the differences between quantitative and qualitative methods involve trade-offs between breadth and depth». Formålet med denne studien var å få en dypere forståelse av hvordan skoler oppfattet og iverksatte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og det var derfor hensiktsmessig å benytte en kvalitativ studie for å oppnå dette.

Et viktig kjennetegn ved kvalitative studier er at datamaterialet består av ord, i motsetning til kvantitative som bruker tall (Braun & Clarke, 2013, s. 20). Et datamateriale bestående av ord kan være diffust, upresist, kontekstavhengig og ha mer enn en mening, men det vil nødvendigvis ikke alltid være en ulempe. Collins (1984, s. 353) trekker frem flere fordeler med bruk av ord, og sier:

Words are not only more fundamental *intellectually*; one may also say that they are necessarily superior to mathematics in the *social* structure of the intellectual discipline. For words are a mode of expression with greater open-endedness, more capacity for connecting various realms of argument and experience, and more capacity for reaching into intellectual audiences. (Collins, 1984, s. 353)

Som Collins (1984) påpeker kan ord forstås på ulike måter, og datamaterialet vil derfor ikke tilby ett fasitsvar. Forskeren må tilegne ordene mening, og innehar derfor en aktiv rolle i kunnskapsproduksjonen. På bakgrunn av dette vil refleksivitet være et nødvendig krav innenfor

det kvalitative paradigme (Braun & Clarke, 2013, s. 37), og vil bli diskutert i et eget delkapittel senere i oppgaven (4.6.2).

4.3 Metodiske valg

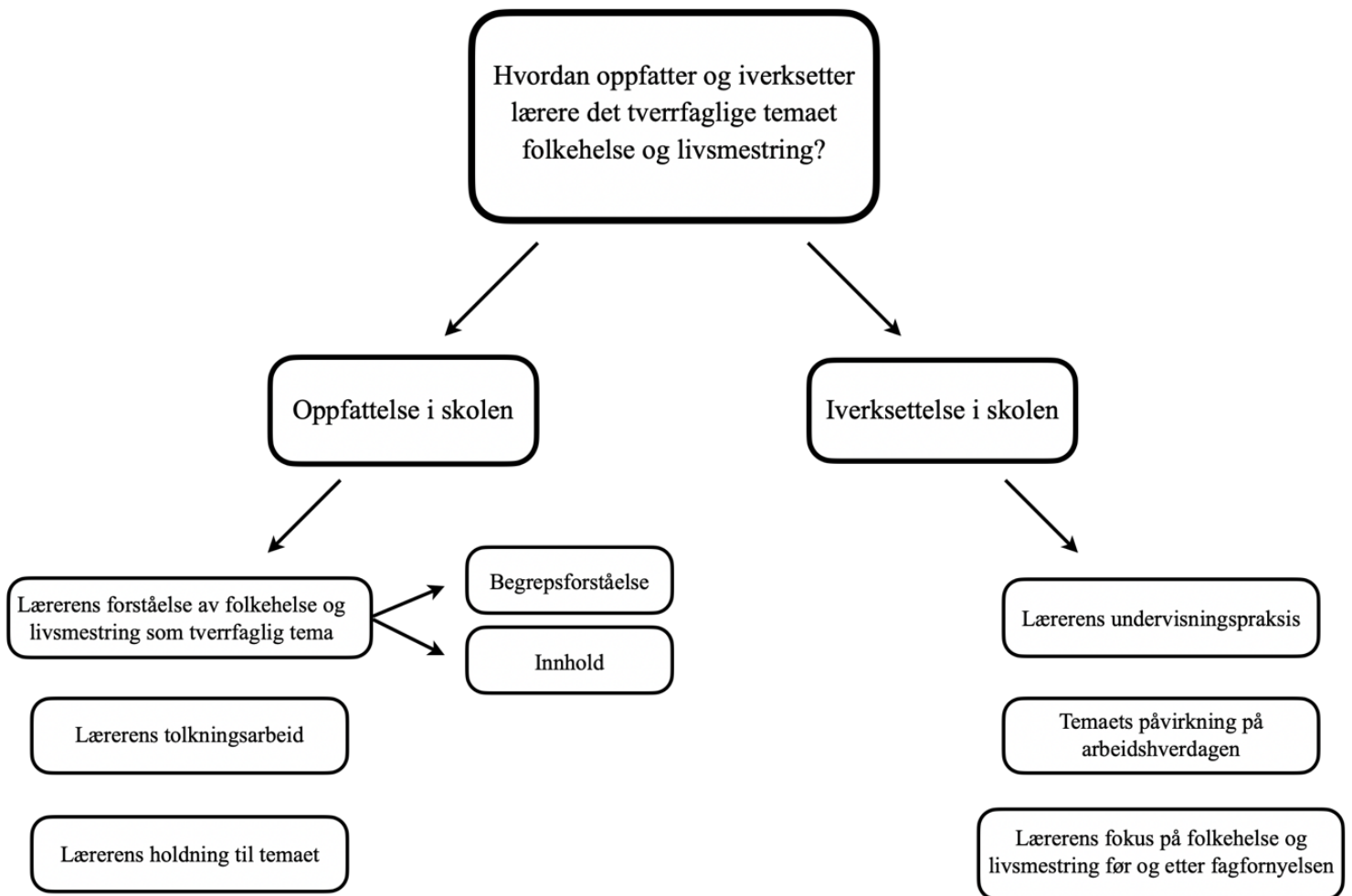
For å kunne undersøke læreres forståelse og undervisningspraksis knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har det blitt gjort noen metodiske valg, som har stor innvirkning på studiens resultater. Metoder viser til samlingen av teknikker som brukes i et forskningsprosjekt for å velge situasjoner, observere sosialt liv, hente inn og sortere datamateriale, analysere dataen og rapportere funnene (Neuman, 2014, s. 2). I denne delen skal de metodiske valgene i forskningsprosessen presenteres og begrunnes. På grunn av omfanget vil redegjørelsen for datainnsamlingen og analysen få egne delkapitler.

4.3.1 Semistrukturert forskningsintervju

I denne studien har det blitt valgt å samle inn datamateriale gjennom semistrukturerte forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) definerer denne intervjuformen som «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Det var med andre ord en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode å benytte når målet var å få tilgang på deltakernes rike beskrivelser av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Semistrukturerte intervju tilbyr også en viss åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156), noe som var gunstig når et helt nytt fenomen i skolen skulle utforskes. Den åpne strukturen ga rom for spontanitet ved at forskeren kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dette var likevel ikke helt uproblematisk, og spontaniteten kan ha ført til at det ble stilt feil spørsmål eller at forskeren rotet seg vekk fra tematikken. Mitt inntrykk er likevel at ingen av disse potensielle farene gjorde seg gjeldende under forskningsintervjuene.

Under forskningssamtalene ble det benyttet en intervjuguide (vedlegg 1), som var retningsgivende for struktur og innhold. Spørsmålene i intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og for å få en oversikt over hva som skulle undersøkes ble problemstillingen fragmentert i mindre deler. Denne oppdelingen, som figur 3 viser, ble brukt i arbeidet med å lage relevante spørsmål. Under utformingen av intervjuguiden var det et mål å lage åpne, presise spørsmål, som kun undersøkte et element om gangen (Patton,

2002, s. 353-361). Ledende spørsmål og faglig språk ble unngått etter beste evne. Det er viktig å nevne at utformingen av intervjuguide kan betraktes som et første steg inn i analysen.



Figur 3: Utforming av intervjuguide

For å kvalitetssikre intervjuguiden ble det gjennomført et pilotintervju av en lærer som oppfylte kriteriene for studiens utvalg. Dette intervjuet var nyttig for å se om noen av spørsmålene var utydelige, vanskelige eller uinteressante, og resulterte i at enkelte spørsmål ble omformulert og endret. Under samtalen kom det frem et aspekt ved det tverrfaglige temaet som jeg ikke var bevisst på. Pedagogen opplevde lærerens rolle i møte med det tverrfaglige temaet som uklart, og denne innsikten var gagnlig å ha med seg inn mot intervjuene. For å kvalitetssikre intervjuguiden ytterligere ble innholdet og strukturen diskutert med veilederne for prosjektet. I forkant av datainnsamlingen ble det også drøftet hvor mye informasjon deltakerne i studien skulle få før intervjuene. Å sende spørsmålene fra intervjuguiden kunne ha ført til mer

utfyllende svar hos informantene, men på den andre siden ville det ha vært en fare for at spontaniteten ved samtalene forsvant. Det var et ønske om å fange opp deltakernes umiddelbare tanker og refleksjoner om tematikken, og på bakgrunn av dette ble det valgt å ikke sende intervjuguiden på forhånd.

I kvalitative studier er forskeren det viktigste instrumentet (Patton, 2002, s. 14). Kvaliteten på kunnskapen som produseres vil i stor grad være avhengig av forskerens kompetanse, ferdigheter, personlige skjønn og rigorisme. For å kunne utvikle dette kreves det både øvelse og praktisering i intervjusituasjoner. Forskningsintervju kan betraktes som et håndverk, og for å tilegne seg håndverksmessig dyktighet vil erfaring være avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Når jeg, med minimalt erfaringsgrunnlag innenfor forskning, inntar rollen som intervjuer, kan det tilsynelatende virke som jeg diskvalifiserer meg selv. Selv om erfaring vil ha betydning for praktisk klokskap, kan god innsikt i handlingsregler og prinsipper for hva som kjennetegner god intervjuforskning være retningsgivende. Dette kan gi nyttige verktøy i møte med intervjusituasjonen, som forhåpentligvis vil øke kvaliteten på kunnskapen som produseres.

4.3.2 Utvalg

Målet med denne studien var å innhente intervjukandidater som kunne gi en helhetsforståelse av skolers oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien tar for seg et lærerperspektiv, ettersom Goodlad et al. (1979, s. 62) understreker at det kan gi forskeren signifikant innsikt i skolehverdagen. Det var ønskelig med et variert utvalg innenfor visse kriterier. Utvalget skulle beskrive det relevante problemområdet (det tverrfaglige tema), og samtidig belyse aktuell tilnærming (oppfattelse og iverksettelse). Utvalgskriteriene for inklusjon av informantene var at de 1) var ansatt som kontaktlærer på barnetrinnet (1. – 7.) og 2) at de i løpet av sin arbeidskarriere hadde arbeidet som kontaktlærer i minimum tre år. Det var ingen krav til at informantene måtte ha noe spesiell kjennskap til prosjektets tematikk.

Ut fra metodologiske og ressursmessige vurderinger ble det bestemt at størrelsen på utvalget skulle være fire informanter. Som tidligere omtalt er det vanlig å begrense seg til få enheter i kvalitative studier, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) uttrykker at det gir forskeren muligheter til å gå mer i dybden. Basert på nyere intervjuundersøkelser har de også et inntrykk av at det er fordelaktig å ha et mindre utvalg, slik at forskeren kan bruke mer tid på å forberede intervjuene godt og gjøre en grundig analyse. Ulempen er at funnene fra et så begrenset utvalg ikke vil kunne generaliseres, og det er viktig å fremheve at datamaterialet kun representerer fire

lærere sine tanker, opplevelser og erfaringer tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

For å velge ut deltakere ble *snøballmetoden*, i henhold til Patton (2002), benyttet. I denne utvalgsstrategien blir kandidatene rekruttert ved hjelp av en kontaktperson, og metoden er hensiktsmessig å bruke når målet er å lokalisere informasjonsrike deltakere (Patton, 2002, s. 237). I et forsøk på å få et randomisert utvalg innenfor visse kriterier ble en rekke tilfeldige skoler kontaktet over e-post i håp om å få rekruttert fire lærere ansatt på ulike skoler. Responsen var minimal, noe som trolig kan knyttes til den travle og uforutsigbare skolehverdagen mange lærere opplevde som følge av koronapandemien. Strategien måtte derfor endres, og bekjente lærere i offentlig sektor ble kontaktpersoner. Det resulterte i fire deltakere, som var ansatt som kontaktlærer på barnetrinnet i ulike kommuner i Norge. En presentasjon av informantene vil komme i kapittel 5,1. Avslutningsvis er det viktig å poengtere at jeg ikke hadde noe kjennskap til informantene i forkant av datainnsamlingen.

4.4 Innsamling av datamateriale

Hensikten med forskningsprosjektet var å undersøke læreres forståelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som ble inkludert i læreplanene for grunnskolen og den videregående skole høsten 2020. Det var betydningsfullt for studiens kvalitet at informantene hadde kjennskap til og erfaring med det nye tverrfaglige temaet før intervjuene ble avholdt. Datainnsamlingen ble derfor gjennomført i januar og februar i 2021.

Da datainnsamlingen for denne studien ble utført pågikk det et verdensomspennende utbrudd av sykdommen covid-19. Verdens helseorganisasjon karakteriserte i mars 2020 utbruddet for en pandemi (World Health Organization, 2020, s. 1). I januar 2021 viste rapporter fra Folkehelseinstituttet (2021) og World Health Organization (2021) at den epidemiologiske situasjonen, nasjonalt og internasjonalt, var alvorlig. Det var derfor nødvendig å iverksette flere smitteverntiltak for å hindre spredning av viruset under datainnsamlingen. Et tiltak var å gi informantene tilbud om å gjennomføre intervjuet over Zoom, som er en digital plattform for videomøter. Ved ønske om et fysisk møte ble det opprettholdt god avstand, håndsprit var tilgjengelig under hele intervjuet og munnbind ble benyttet der en meters avstand ikke var mulig.

Et av intervjuene ble gjennomført ved fysisk oppmøte på den respektive skolen, mens de tre andre intervjuene foregikk over den digitale plattformen Zoom. Resultatene fra studien til Archibald et al. (2019) viser at Zoom er et egnet verktøy for innsamling av kvalitativ data, på grunn av dets brukervennlighet, kostnadseffektivitet, funksjoner og sikkerhetsalternativer. Å benytte Zoom i datainnsamlingen åpnet også opp for muligheten til å rekruttere deltakere fra et større område, og det var derfor mulig å ha et utvalg bestående av lærere ansatt i ulike kommuner i Norge. Dette kan ha økt bredden av perspektiver representert i utvalget. Det er viktig å formidle at alle intervjuene ble gjennomført individuelt, og det er flere grunner til at dette ble ansett som mer formålstjenlig. For det første ville et individuelt intervju trolig gi meg et større innblikk i informantenes tanker og erfaringer, ettersom det vil være enklere å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg vurderte jeg det som mer sannsynlig at deltakerne kom til å dele mer åpent om tematikken under et individuelt intervju enn et gruppeintervju.

4.4.1 Gjennomføring av intervju

I forkant av forskningsintervjuene presiserte jeg ovenfor informantene at det ikke eksisterte noen riktige eller gale svar på spørsmålene. Det ble formidlet at målet med intervjuene var å få et innblikk i deres tanker og erfaringer knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og at det derfor var ønskelig med ærlige svar. På tidspunktet da datainnsamlingen ble gjennomført hadde det tverrfaglige temaet kun vært innført i overkant av et halvt år, og det kunne derfor være stor variasjon i hvor langt informantene hadde kommet i iverksettelsen. Det var derfor viktig å understreke at deres tanker og erfaringer var relevant for prosjektet, uansett hvor de var i implementeringsprosessen.

Under intervjuene var det fokus på å skape god kontakt gjennom å lytte aktivt og vise interesse, forståelse og respekt for informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det var også et ønske om at jeg som forsker skulle ha en bevisst naivitet i intervjusituasjonen, ettersom Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) mener det kan føre til man blir mer åpen for nye og uventede fenomener. Likevel var jeg bevisst over at et forskningsintervju alltid vil være influert av forskerens egen forforståelse og underliggende antagelser om tematikken, og dette reflekterte jeg over i forkant av datainnsamlingen.

Hvert forskningsintervju varte i gjennomsnitt rundt 40 minutter, og ble dokumentert ved hjelp av lydopptaker. Å benytte lydopptaker er i tråd med Braun og Clarke (2013, s. 92), som hevder

at det er den beste måten å få tak i detaljene i informantenes svar og språket de bruker når de uttrykker egne tanker og erfaringer. Under alle intervjuene ble det tatt litt notater underveis, noe som Braun og Clarke (2013, s. 92) mener er hensiktsmessig for å få oversikt over deler man vil følge opp eller nye spørsmål man vil stille. Disse notatene var også formålstjenlig inn mot analyseprosessen. I etterkant av hvert intervju ble tanker og refleksjoner skrevet ned for å bli bevisst på hva som fanget min umiddelbare interesse. Dette samsvarer med Anker (2020, s. 67), som uttrykker at slike tankenotater gir noen intuitive tilganger til datamaterialet som kan være nyttige i møte med analysearbeidet.

4.5 Analyse av datamaterialet

I de forgående delkapitlene har forberedelser til datainnsamlingen og selve intervjuprosessen blitt beskrevet. Videre vil det bli gjort rede for hvordan jeg har analysert intervjuene. Den valgte analysestrategien legger føringer for intervjuguidens utforming, intervjuprosessen og transkribering, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) fremhever derfor viktigheten av å ha tenkt over valg av strategi i forkant av intervjuene. Det eksisterer et mangfold av ulike analysestrategier, som vil kunne belyse forskjellige aspekt ved det samme datamaterialet. Punch (2014, s. 169) uttrykker at analysemetoden i stor grad avhenger av forskningens mål, men presiserer samtidig at det ikke finnes én riktig måte å analysere kvalitativ data på. Uansett metode vil det være viktig å gjøre prosessen transparent, slik at leseren får innsikt i hvordan datamaterialet har blitt analysert.

4.5.1 Analysestrategi

For å analysere datamaterialet ble en tematisk analyse, i henhold til Braun og Clarke (2006), anvendt. I denne kvalitative analysemetoden identifiseres, analyseres og beskrives mønstre innenfor et datamateriale, hvor meningsfylte mønstre på tvers av datasett blir utformet til temaer. Målet er å generere temaer som beskriver det sentrale innholdet i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79, 86). Det er flere årsaker til at studiens analysestrategi tok utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell. For det første er modellen ikke knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk, og den kan derfor benyttes på tvers av teoretiske og epistemologiske tilnærminger. Den vil med andre ord være kompatibel med en konstruktivistisk forståelsesramme. For det andre tillates et bredt spekter av analytiske alternativer for å bestemme temaer, noe som gjør verktøyet svært fleksibelt. Braun og Clarke (2006, s. 97)

påpeker også at metoden er brukervennlig, og godt egnet for forskere med minimal erfaring innen kvalitativ forskning.

Når temaer og mønstre skal identifiseres i tematiske analyser kan det foregå på ulike måter. Braun og Clarke (2006, s. 83) presenterer i sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» to ulike tilnærminger til analysen; induktiv og deduktiv. Induktive analyser er empiridrevet, mens deduktive analyser er teoridrevet. I dette forskningsprosjektet ble det konkludert med at ingen av disse tilnærmingene ville være hensiktsmessige. Brinkmann (2014, s. 720) introduserer et alternativ til disse, kalt abduktiv analyse. Han hevder at denne måten å nærme seg datamaterialet på verken er drevet av empiri eller teori, men av mystikk, forbauselse og sammenbrudd i forskerens egen forståelse. I en slik prosess veksles det mellom teori og empirisk materiale, der begge deler tolkes i lys av hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 5). I arbeidet med å utforske det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen ble dette dialektiske forholdet ansett som fordelaktig. Det åpnet opp for muligheten til å finne nye funn som det begrensede forskningsfeltet ikke dekket, samtidig som teoretiske perspektiver kunne bidra til å utvide forståelsen for empirien. På bakgrunn av dette ble en abduktiv tilnærming til analysen valgt.

Braun og Clarke (2006, s. 86-93) sin fremgangsmåte for hvordan utføre tematisk analyse består av seks faser: 1) gjøre seg kjent med datamaterialet, 2) generere innledende koder, 3) konstruere temaer, 4) evaluere temaer, 5) definere og navngi temaer og 6) frembringe det skriftlige arbeidet. Selv om modellen er presentert som en trinnvis oppskrift understreker forskerne at man beveger seg frem og tilbake mellom stegene etter behov. Det er med andre ord ikke en lineær prosess, noe som kommer tydelig frem når Braun og Clarke (2006, s. 86) uttrykker følgende: «Analysis involves a constant moving back and for-ward between the entire data set, the coded extracts of data that you are analysing, and the analysis of the data that you are producing». Før studiens analytiske steg vil bli beskrevet mer detaljert er det betydningsfullt å understreke at analysestrategien kun har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin modell. Den var retningsgivende for analysen, men det ble gjort tilpasninger for at den skulle passe forskningsspørsmålet og datamaterialet. Dette er i tråd med Patton (2002, s. 433) som understreker at retningslinjer og forslag til prosedyrer ikke er regler som må følges.

For at det skulle være mulig å gjennomføre en tematisk analyse ble det verbale datamaterialet først transkribert til skriftlig form. Kort tid etter hvert forskningsintervju ble lydopptakene

transkribert, noe som resulterte i 61 sider med skriftlig datamateriale. Å gjøre dette arbeidet selv ga meg kjennskap til dataen tidlig, noe som Braun og Clarke (2006, s. 87) hevder er en fordel inn mot det første steget i analysen. Etter at alle lydopptakene var transkribert ble den skriftlige teksten sjekket opp mot opptaket for å oppdage eventuelle feil. På den måten sørget jeg for nøyaktige transkripsjoner, noe som ga gode forutsetninger for det videre analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 96).

I det første steget av analysen var målet å *gjøre seg kjent med datamaterialet*. Som nevnt hadde transkriberingsarbeidet allerede gitt meg kunnskaper og noen innledende analytiske tanker om datamaterialet. Transkripsjonene ble så gjennomgått grundig flere ganger med fokus på aktiv, analytisk og kritisk lesing, og underveis ble umiddelbare tanker, refleksjoner og fortolkninger av datamaterialet skrevet ned. Valget om å skrive intuitive notater i første del av analysen er i tråd med Anker (2020, s. 72), som hevder de kan være til god hjelp videre med det systematiske analysearbeidet.

I det neste steget ble *hovedtemaer for analysen konstruert*, noe som resulterte i to teoretisk styrte og overordnede temaer; *Den oppfattede læreplanen* og *Den iverksatte læreplanen*. Disse ble konstruert på bakgrunn av problemstillingen, Goodlads (1979a) rammeverk for læreplanteori og refleksjoner fra første fase. Å legge slike rammer for analysen er ikke helt uproblematisk, og Anker (2020, s. 74) advarer mot at hovedinntrykk tidlig i analysearbeidet kan være førende for kode- og kategoriseringsarbeidet. Denne faren var jeg oppmerksom på, og jeg var åpen for å endre de overordnede temaene dersom det ble avdekket brudd eller spenninger som utfordret egen forståelse.

Videre i analysen ble *innledende koder generert*. I arbeidet med å finne frem til empirinære koder ble datamaterialet gjennomgått grundig, hvor sitater som fremstod som interessant ble tilegnet en bestemt kode. For å sørge for systematikk i dette analysesteget ble koder og tilhørende sitater satt inn skjematisk i tekstprogrammet Word (fig. 4). I starten foregikk kodingen semantisk ved at det eksplisitte innholdet i informantenes utsagn var styrende. Etter hvert beveget prosessen seg over på et mer latent eller tolkende nivå, hvor fokuset var å undersøke og forstå den dypere meningen ved ytringene. Underveis ble koder med samme meningsinnhold innenfor et datasett samlet. Datamaterialet ble gjennomgått flere ganger for å sikre at alle interessante aspekt var inkludert, og for å avdekke eventuelle brudd og spenninger

ved materialet. Det er viktig å fremheve at det ble forsøkt å genere koder som kunne fungere uavhengig av datamaterialet, og tekstfragmenter bestående av enkeltord ble derfor unngått.

Ikke noe nytt i skolen	For meg er ikke dette noe nytt å jobbe med. Det er jo nesten det grunnleggende med det å være lærer. Å gi elevene mestringsfølelse, begrepsapparat og ha fokus på dette i hverdagen. Så jeg tenker dette har vi jobbet med, selv om vi ikke har kalt det det og selv om det kanskje ikke har vært så systematisert som det vil bli fremover. Så tror jeg at de har lagt i bunnen, men det er klart at når ting ikke er formalisert så er det litt ulikt hvordan folk jobber med det. Noen har sikkert jobbet mer med det enn andre.
-------------------------------	--

Figur 4: Et utsnitt av en kode med tilhørende sitater

I neste fase ble det *søkt etter temaer* for å konstruere underkategorier som illustrerte funnene i studien. Det tidligere analysearbeidet hadde gitt meg noen tanker om mulige tematiske konstellasjoner, som ble brukt som utgangspunkt når innledende overordnede kategorier skulle dannes. Det ble også laget tankekart for å lettere kunne se tematikker på tvers av datasettene. Den første kategoriseringen resulterte i tre overordnede tematikker knyttet til hovedtemaet *Den oppfattede læreplanen*: «Innholdet i det tverrfaglige temaet», «Et viktig lærerarbeid» og «En åpen læreplan». Det ble konstruert fire temaer under kategorien *Den iverksatte læreplanen*: «Lærernes arbeid med temaet», «En prosess», «Lærerens rolle», og «Ikke noe nytt i skolen». Under hver kategori ble relevante koder og tilhørende sitater plassert, hvor informantens utsagn ble markert med hver sin farge (fig. 5). For å ikke miste viktig datamaterialet ble kodene som ikke passet inn i de innledende kategoriene plassert i et midlertidig tema kalt *Diverse*.

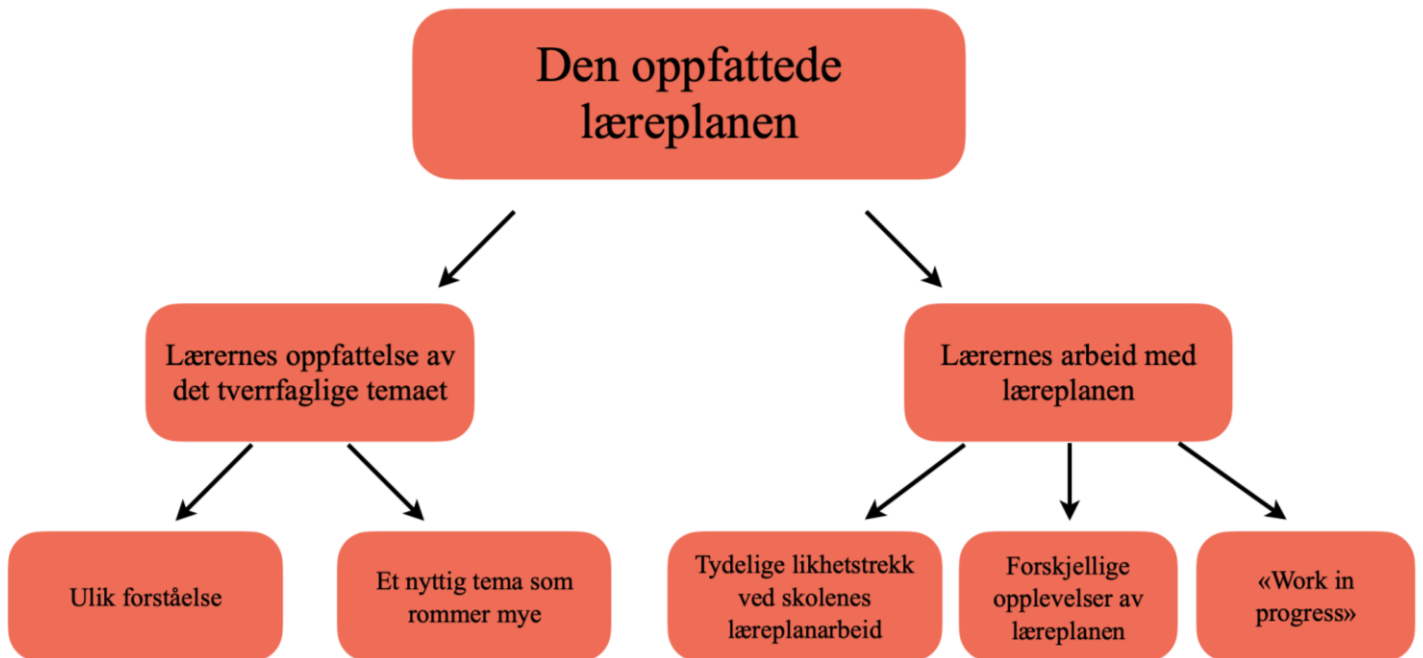
<p>Åpen læreplan - kan føre til store variasjoner i læreres iverksetting</p>	<p>Jeg tenker at det kan bli store forskjeller alt etter hva lærer du har. Nå skal de ikke velge å bruke tid på det, men i og med at det er så åpent. Vi er jo kjempeforskjellig alle lærere, hva verdier vi har og hva vi mener er viktig. Det kan blir veldig forskjellig fra klasse til klasse på samme skole.</p> <p>Når vi kan velge så kan det jo bli veldig ulikt fra klasse til klasse hva de jobber med. Og hvis elever skifter lærer ofte så kan det jo være noe de aldri får gjort, når alle lærere bare velger sine ting. Så det blir jo viktig at du lager deg en plan, og at neste som skal overta vet at dette har vi jobbet en del med.</p> <p>Da blir det veldig forskjellig og. Så tenker jeg vi har jo en masse unger som skal ut i verden, og videre i livet. Så er det sånn. Det er klart at hvis målene, hvis det er så mye rom for tolkning. Så er det sånn: Hva har de lært de ulike plassene?</p>
---	--

Figur 5: Et utsnitt av underkategorien "En åpen læreplan"

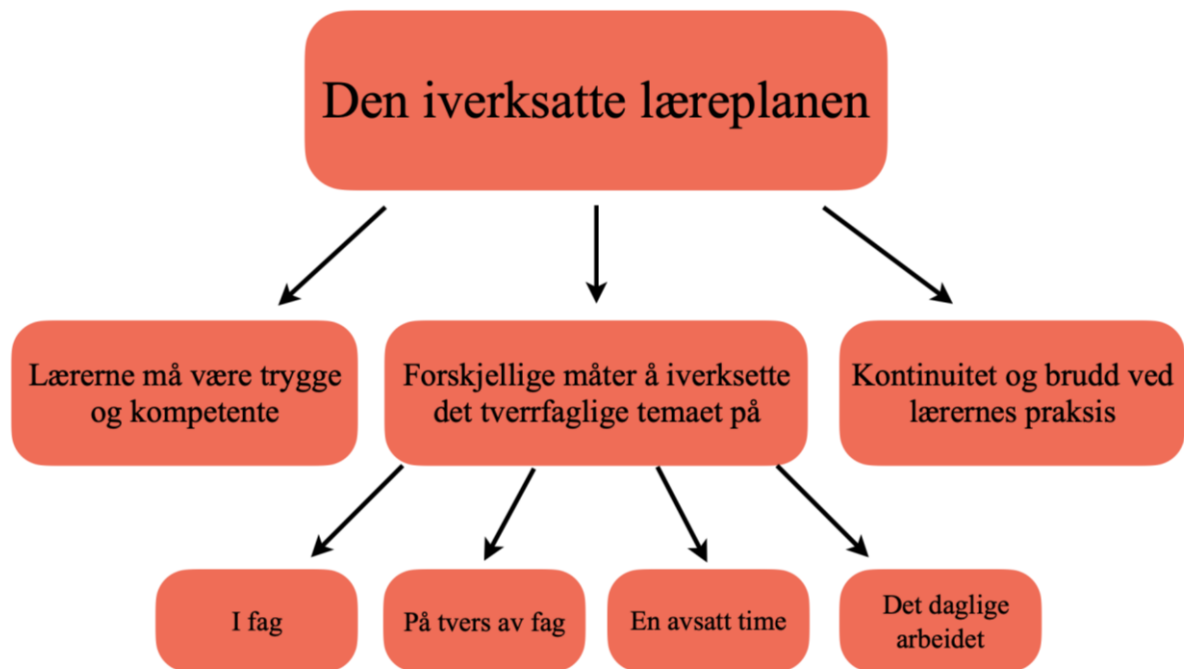
Videre ble de konstruerte *undertemaene* evaluert. Først ble alle temaer og tilhørende koder kritisk gjennomgått for å vurdere om den tematiske inndelingen fungerte. Den første kategoriseringen resulterte i flere brede temaer knyttet til *Den oppfattede læreplanen*, og det var behov for å endre strukturen på inndelingen. Innholdet i underkategoriene ble derfor delt inn tematisk med den hensikt om å få tematikken i datamaterialet bedre frem. I denne fasen ble også to underkategorier fjernet, fordi tematikken fremstod som for spesifikk. Innholdet i kategoriene var likevel av interesse, og de tilhørende kodene ble derfor plassert under andre temaer. I tillegg førte dette evalueringsarbeidet til at noen av kodene ble omdefinert, samt at enkelte koder og sitater ble flyttet til andre tematiske konstellasjoner. For å sikre at relevant data ikke var blitt utelatt i de tidligere analytiske fasene ble transkripsjonene gjennomgått på nytt. Da ble det oppdaget at noen interessante uttalelser knyttet til det tverrfaglige aspektet ved folkehelse og livsmestring ikke var inkludert, og disse ble derfor plassert under et passende tema. Det er betydningsfullt å fremheve at blikket stadig ble vendt mot forskningsfeltet i denne fasen med mål om å finne teoretiske perspektiver og tidligere forskning som studiens empiri kunne bli sett i lys av.

Da jeg var fornøyd med den tematiske inndelingen av datamaterialet begynte neste fase av analysearbeidet, som var å *navngi temaene*. Målet var at navnene skulle gjenspeile innholdet i kategoriene på en meningsfull måte. Navnene på undertemaene ble endret kontinuerlig til jeg mente de fanget essensen av informantenes utsagn på en god måte. Mot slutten av denne fasen

ble kategoriene og innholdet i dem diskutert med veilederne. Figurene under viser resultatene fra analysearbeidet. Figur 6 gir en oversikt over den tematiske inndelingen av hovedtemaet *Den oppfattede læreplanen*, mens figur 7 er temaene knyttet til *Den iverksatte læreplanen*.



Figur 6: En tematisk fremstilling av hovedtemaet "Den oppfattede læreplanen"



Figur 7: En tematisk fremstilling av hovedtemaet "Den iverksatte læreplanen"

I den siste fasen ble resultatene fra analysen *omgjort til en skriftlig rapport*. Det finnes ulike måter å skrive frem resultater på (Coffey & Atkinson, 1996, s. 118), og det var derfor nødvendig å ta en rekke valg for at fremstillingen skulle presentere studiens funn på en formålstjenlig måte. I det skriftlige arbeidet ble det forsøkt å gi en narrativ beskrivelse av resultatene fra de fire forskningsintervjuene, hvor det var et mål å være så autentisk, inklusiv og transparent som mulig. Når sitater skulle inkluderes i rapporten ble språklige fyllord og pauser fjernet. Dette valget er i tråd med Anker (2020, s. 106), som mener at forskningsetisk arbeid krever at informantene blir ivaretatt og presentert sannferdig. Dialekter ble også omgjort til bokmål, ettersom Brinkmann (2013, s. 124) mener lokale dialekter gjør rapporten vanskelig å lese. Mot slutten av dette analysesteget ble alle transkripsjonene lest gjennom for å undersøke gyldigheten til temaene i forhold til datamaterialet. Målet var å sikre at det var koherens mellom de analytiske påstandene og datamaterialet, at informantenes utsagn ikke var blitt misforstått eller tatt ut av kontekst og at relevant data ikke var utelatt.

4.6 Kvalitetssikring av prosjektet

I all forskning vil man søke etter å oppnå høyest mulig kvalitet på forskningsarbeidet. For å realisere dette ønske må kunnskapsproduksjonen være velbegrunnet, pålitelig og gyldig. I tillegg vil det være viktig at forskeren følger forskningsetiske retningslinjer, samt inntar en refleksiv holdning til eget arbeid. I det følgende vil kvaliteten til denne studien vurderes i lys av pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Videre vil refleksivitet og forforståelse være i søkelyset, og til slutt vil de etiske betraktninger for forskningsarbeidet bli redegjort for.

4.6.1 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Det finnes ingen *universelle* og *absolutte* kriterier for å bedømme om innholdet i et kvalitativt forskningsarbeid er godt nok, men det er ikke dermed sagt at det ikke vil være mulig å skille god forskning fra dårlig forskning (Braun & Clarke, 2013, s. 278). For å undersøke kvaliteten til en studie må den kritisk vurderes etter noen indikatorer, og Anker (2020, s. 108) understreker at det eksisterer ulike kvalitetskriterier i den metodiske litteraturen. For å vurdere denne studiens kvalitet vil kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet bli benyttet i henhold til Tjora (2021, s. 259).

4.6.1.1 Pålitelighet

For at en studie skal være av høy kvalitet må den være pålitelig, noe som betyr at det må være koherens mellom empiri, analyse og resultater (Tjora, 2021, s. 294). Dette kvalitetskriteriet retter søkelyset mot de interne sammenhengene i prosjektet, og Anker (2020, s. 108) påpeker at en pålitelig studie krever at forskningsprosessen som ligger til grunn for resultatene er fornuftige. I denne studien har det vært et mål om at forskningen skulle være transparent, slik at leseren kunne bli i stand til å selv vurdere om resultatene er pålitelige. Dette hevder Tjora (2021, s. 260) vil øke studiens pålitelighet. Jeg har forsøkt å gi utfyllende beskrivelser av hele fremgangsmåten, hvor metodiske valg, datainnsamling og analysestrategi har blitt redegjort for. Egen posisjon og mulig påvirkning har også blitt fremlagt i oppgaven, samt egne fortolkninger av datamaterialet. Ved å være transparent i den skriftlige fremstillingen av forskningsprosjektet har jeg gitt leseren innblikk i funnene, og prosessen som har ledet opp mot funnene. I lys av et konstruktivistisk paradigme vil det ikke være mulig å finne frem til én «sannhet» i datamaterialet, ettersom virkeligheten oppfattes som flerdimensjonal, subjektiv og foranderlig. Målet med studien har derfor ikke vært at funnene skal representere en universell sannhet, men at de skal være rimelige ut fra de premissene oppgaven er fundert på.

I intervjustudier vil det være flere forhold som virker inn på studiens pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) peker på at intervjustørsmålenes formuleringer kan virke styrende på deltakernes svar. I lys av dette ble det unngått å stille ledende spørsmål, fordi det kunne innskrenke svarmuligheter. Jeg var også oppmerksom på at informantenes intervjustvar kunne bli forsterket i positiv eller negativ retning av mine verbale og kroppslige reaksjoner på svarene. Slike responser ble forhindret etter beste evne, ettersom Kvale og Brinkmann (2015, s. 202) hevder det kan influere svarene på andre spørsmål. I tillegg var nøyaktighet og systematikk vektlagt under transkripsjonsarbeidet og analyseprosessen, noe som kan ha styrket forskningsresultatenes pålitelighet.

4.6.1.2 Gyldighet

Det andre kvalitetskriteriet som trekkes frem er gyldighet. For at en studie skal kunne kategoriseres som gyldig må det være koherens mellom studiens utforming og funn, samt en klar sammenheng mellom det studien har som hensikt å undersøke og det den *faktisk* undersøker (Tjora, 2021, s. 260). I hvilken grad funnene i dette forskningsarbeidet kan betraktes som gyldige, vil være avhengig av hvorvidt de reflekterer lærernes oppfattelse og iverksettelse av

det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For at leseren skal være i stand til å kunne bedømme gyldigheten har jeg åpent beskrevet forskningsprosessen, samt synliggjort de fortolkningene som har blitt gjort underveis. I kvalitativ forskning vil det alltid være trusler som kan redusere forskningens gyldighet, og Maxwell (2008, s. 240) understreker at disse må identifiseres og fjernes. Videre vil jeg gjøre rede for to av truslene som har gjort seg gjeldende i denne studien, og formidle hva jeg har gjort for å svekke dem.

Dårlig kommunikasjon mellom forsker og deltaker utgjør en trussel mot forskningens kvalitet (Grønmo, 2016, s. 172). Forskningsintervjuet kan bære preg av misforståelser og feiltolkninger, og føre til at det ikke vil være en klar sammenheng mellom forskerens fortolkninger og virkeligheten. For å svekke denne trusselen ble det spurt oppfølgings spørsmål underveis, slik at eventuelle misforståelser og feiltolkninger kunne forhindres. Det ble også forsøkt å fange opp informasjon gjennom nonverbal kommunikasjon, men dette var imidlertid vanskelig under intervjuene over Zoom. I tillegg var det et mål å etablere en god kontakt med informantene og lytte aktivt, ettersom det er en forutsetning for at kommunikasjonen skal være bra. Til tross for at det ble gjort en rekke tiltak for å gradere seg mot de aktuelle truslene, fant jeg under transkriberingsarbeidet indikasjoner på det som kunne virke som en misforståelse. Det ble funnet et par tilfeller hvor det tilsynelatende ser ut som at informantene snakker om tematikken folkehelse og livsmestring, mens jeg som forsker uttrykker meg om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Denne trusselen var jeg bevisst på gjennom hele analyseprosessen, og for å svekke den ble alle inkluderte utsagn i den skriftlige rapporten sjekket grundig opp mot transkripsjonene. På den måten kunne jeg undersøke konteksten rundt informantenes ytring, og dermed sikre at utsagnene henviste til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Et annet element som kan ha truet gyldigheten til forskningsresultatene er knyttet til det metodiske valget om å benytte forskningsintervju for å undersøke oppgavens problemstilling. Ved å ta i bruk denne datainnsamlingsmetoden fikk jeg tilgang på lærernes rike beskrivelser om egen praksis tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, noe som ga meg verdifull innsikt i lærernes iverksettelse. Dette var hensiktsmessig, ettersom målet var å undersøke oppfattelse og iverksettelse fra et lærerperspektiv. Likevel er det viktig å understreke at datamaterialet kun sier noe om hva lærerne formidler at de gjør i klasserommet, og det har ikke blitt undersøkt om deres beskrivelser gjenspeiler virkeligheten. For at lærerne skulle dele åpent om egen iverksettelse av det tverrfaglige temaet var det fokus på å skape trygge rammer i intervjusituasjonen, i tillegg ble det i forkant av selve intervjuet presisert at formålet med

prosjektet var å få et innblikk i deres tanker og erfaringer. I intervjuene opplevde jeg svarene som autentiske og pålitelige, hvor både positive og negative element ble uttrykt. Det er derfor nærliggende å tro at datamaterialet til en viss grad reflekterer virkeligheten i klasserommet. Når det er sagt, hadde det vært formålstjenlig å undersøke oppgavens problemstilling ved hjelp av intervju og observasjon. På den måten kunne gyldigheten til studiens resultater blitt styrket ytterligere, og derfor oppfordres fremtidig forskning til å gjennomføre metodetriangulering.

4.6.1.3 Generaliserbarhet

Den tredje kvalitetsindikatoren Tjora (2021, s. 259) presenterer er generaliserbarhet, som handler om hvorvidt resultatene i en studie vil være gyldig i en annen sammenheng eller kontekst. Anker (2020, s. 110) formidler at funnene som kommer frem i avgrensede kvalitative forskningsprosjekt ikke vil kunne generaliseres til andre studier. Patton (2002, s. 14) peker også på at mindre utvalg reduserer generaliserbarheten til funnene. Det som umiddelbart kan sies, er at resultatene fra dette avgrensede forskningsprosjektet ikke vil kunne generaliseres. Størrelsen på utvalget er for lite til å kunne trekke allmenngyldige konklusjoner om læreres oppfattelse og iverksettelse i skolen, og det blir ikke påstått at funnene vil være uttrykk for et gjennomsnitt ved den norske lærerpopulasjonen. Hensikten med studien har imidlertid ikke vært å kunne betrakte resultatene som allmenne, men å få innsikt i hvordan fire lærere på barneskolen forstår og implementerer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin lærerpraksis. Selv om funnene ikke vil være generaliserbare, mener jeg likevel at de kan vise mulige tendenser i et større utvalg av lærere knyttet til oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet i skolen.

Det er også viktig å understreke at resultatene i denne studien trolig ikke vil være gyldig for læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet i årene fremover. Både Gress (1988, gjengitt etter Gudem 1990, s. 116) og Karseth og Møller (2014) peker på at læreplanimplementering tar tid, og hvis dette er tilfelle vil det ha innvirkning på gyldigheten av resultatene i denne studien. Mine funn for hvordan lærerne oppfatter og iverksetter det tverrfaglige temaet vil ikke nødvendigvis være representativt for deres oppfattelse og iverksettelse om et par år. Det tar tid å omsette en læreplan til praksis, og det er derfor sannsynlig at det vil komme flere og større endringer etter læreplanen har vært i skolen i noen år. Funnene gir derimot viktig innsikt i hva som foregår i skolen i starten av implementeringen, og kan være bidragsytende til læreprofesjonens utvikling. De praktiske implikasjonene for

studien kan være til hjelp i arbeidet med å iverksette det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på en faglig forsvarlig måte i skolen.

4.6.2 Refleksivitet og forforståelse

I kvalitativ forskning er forskeren måleinstrumentet (Hatch, 2002, s. 7), og refleksivitet vil derfor være et viktig kvalitetskriterium. Det handler om at forskerens egen bakgrunn, referanserammer, metoder og erfaringer vil påvirke kunnskapen som produseres (Grønmo, 2016, s. 443), og på bakgrunn av dette vil selvbevissthet og kritisk refleksjon rundt forskningsprosessen og egen rolle være av betydning.

Gjennom hele forskningsarbeidet har jeg forsøkt å både avdekke og innta en kritisk holdning til min egen oppfattelse om verden, mitt vitenskapelige perspektiv, alle valgene jeg har tatt og ikke minst de fortolkningen jeg har gjort underveis. Jeg bærer med meg en oppfatning av den norske skolehverdagen som er formet av mine egne erfaringer som lærervikar og tidligere skoleelev, samt av kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom lærerutdanningen. Dette vil kunne ha innvirkning på forskningens resultater. Jeg har også hatt med meg noen perspektiver inn i forskningsarbeidet, som kan ha påvirket kunnskapsproduksjonen. Ved inngangen til dette prosjektet hadde jeg en underliggende antagelse om at lærerne ville oppleve læreplanen tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som vag. Denne antagelsen kom trolig av at jeg selv opplevde at retningslinjene i læreplanen ikke ga tydelige føringer for arbeidet i skolen. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan lærere oppfattet læreplanen og hvordan de arbeidet for å realisere den, som videre førte til en masteroppgave om tematikken. Selv om denne forforståelsen kan ha virket styrende for eget fokus og de fortolkningene jeg har gjort underveis, var jeg bevisst over den gjennom hele forskningsprosessen. For at jeg skulle være åpen for nye og uventede element under datainnsamlingen søkte jeg derfor etter å møte intervjusituasjonen med bevisst naivitet.

Når et nytt fenomen i skolen skal undersøkes vil det alltid dukke opp nye sider, som man ikke er klar over i forkant av datainnsamlingen. Det er særlig et element jeg vil trekke frem, som kan ha hatt betydning for forskningsresultatene. I starten av dette prosjektet hadde jeg en noe snever oppfatning av tverrfaglighetsbegrepet. Jeg betraktet det tverrfaglige temaet som et tema som skulle trekkes inn i de ulike skolefagene, og var ikke klar over at forskere identifiserer ulike grader av tverrfaglighet. Hvilken betydning denne ufullstendige forståelsen av tverrfaglighet

har hatt på studiens resultater er usikkert. Ved å stille åpne spørsmål under intervjuet kan det tenkes at mine forståelsesrammer i liten grad har vært styrende for informantenes svarmuligheter, og at det derfor ikke har hatt stor innvirkning på gyldigheten til funnene. Det er likevel viktig å tenke over dette, ettersom Patton (2002, s. 64) peker på at perspektivene forskeren tar meg seg inn i forskningsarbeidet vil være en del av funnenes kontekst. Ved å reflektere rundt mine egne antagelser og perspektiver har jeg forsøkt å innta en refleksiv holdning til eget forskningsarbeid med et mål om å øke studiens kvalitet. Denne kritiske holdningen anser jeg som et kvalitetstegn, fordi det viser at jeg har forhold meg aktiv til forskningsprosessen og hvordan min forskerrolle kan ha påvirket kunnskapsproduksjonen.

4.6.3 Etske betraktninger

For at en studie skal være av høy kvalitet må etiske prinsipper og hensyn være med i alle ledd av forskningsprosessen. I denne delen skal jeg redegjøre for noen av de etiske betraktningene og utfordringene som har blitt aktualisert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) trekker frem fire etiske retningslinjer for forskere; *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *forskerens rolle* og *konsekvenser*. Disse har vært retningsgivende for denne studien.

Informert samtykke handler om at deltakerne i et forskningsprosjekt får informasjon om studiens overordnede mål og design, samt at deres deltakelse er frivillig. I tillegg innebærer informert samtykke at kandidatene blir orientert om fordeler og potensielle risikoer ved deltakelse på prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene i denne studien fikk opplysninger om prosjektet gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 2). Dette dokumentet, samt samtykkeerklæringen (vedlegg 3), var utformet etter Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine standarder. Hensikten var å gjøre deltakerne kjent med viktige forhold ved prosjektet, som studiens formål, oppbevaring av personopplysninger, deres rettigheter og frivillig deltakelse. For å sikre at deltakerne visste hva det innebar å være med på prosjektet ble det også gitt muntlig informasjon i forkant av intervjuene. Informantene samtykket til å delta ved å signere samtykkeerklæringen eller ved å bekrefte deltakelsen muntlig over et lydopptak.

Konfidensialitet handler om at all personidentifiserbar data ikke rapporteres og avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). NSD har sikret at personvernopplysningene i dette prosjektet ble behandlet forsvarlig og i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 4). Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en håndholdt lydopptaker, og opptakene ble kun oppbevart på

diktafonen. Skjermopptak på programmet Zoom og lydopptak på mobiltelefonen ble unngått, fordi det ble vurdert som en for stor personvernrisiko. Gjennom hele forskningsprosessen var det kun meg som hadde tilgang til personidentifiserbar data, og i ettertid ble alt identifiserbart materiale, inkludert lydopptak, transkripsjoner, samtykkeerklæring og notater, destruert. For å sikre konfidensialitet ble både lærerne og skolene anonymisert i transkripsjonene, analysearbeidet og i den ferdige oppgaven. Anonymiteten ble styrket ytterligere ved å transkribere lydopptakene selv og oversette alle uttalelsene til bokmål. I arbeidet med å omgjøre resultatene fra analysen til en skriftlig rapport ble det benyttet pseudonymer, noe som er i tråd med Braun og Clarke (2013, s. 63). På bakgrunn av alle tiltakene som har blitt gjort for å ivareta deltakernes anonymitet mener jeg informantene ikke vil være gjenkjennelige.

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres og de etiske beslutningene som blir tatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Gjennom hele den metodiske redegjørelsen har det vært fokus på å kommunisere åpent hvilke valg som har blitt tatt, hvorfor jeg har tatt disse valgene og hvordan forskningsarbeidet har blitt gjennomført. Det har også blitt forsøkt å avdekke egen forforståelse, fortolkninger og underliggende filosofiske antagelser. Dette har blitt gjort for å gjøre forskningen mer transparent, og dermed etisk. Avslutningsvis er det viktig å understreke at godt og etisk forskningsarbeid til syvende og sist vil være avhengig av forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I prosessen med å produsere ny kunnskap har det vært viktig å handle på en ærlig og redelig måte, hvor datamaterialet ikke ble overtolket eller tillagt for mye mening.

Konsekvenser knyttet til deltakelse blir også trukket frem som et forskningsetisk aspekt av Kvale og Brinkmann (2015, s. 107). Gjennom forskningsprosessen har jeg reflektert over potensielle konsekvenser for både lærerne i studien og for yrket de representerer. Jeg har vært bevisst over ansvaret jeg har som forsker ved å ivareta og presentere informantene sannferdig. På den måten har jeg sørget for at det skulle være lavest mulig risiko for at deltakelsen skulle ha negative konsekvenser for informantene.

5 Resultater

I kapittel 3 og 4 ble det redegjort for studiens teoretiske og metodiske grunnlag. Før resultatene fra analysen blir presentert er det nyttig å vende blikket tilbake til oppgavens problemstilling:

Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Dette kapittelet begynner med en kort beskrivelse av studiens informanter, og deretter kommer en tematisk fremstilling av funnene. Resultatene vil struktureres ut fra de to teoretisk styrte hovedtemaene: *Den oppfattede læreplanen* og *Den iverksatte læreplanen*. Under hvert tema vil de konstruerte underkategoriene og innholdet i dem presenteres, i tillegg inkluderes relevante utsagn fra informantene for å synliggjøre innholdet i kategoriene. De valgte sitatene har som hensikt å gi leseren et innblikk i de ulike tematiske konstellasjonene, og på den måten gjøre fremstillingen av studiens funn mest mulig transparent.

5.1 Presentasjon av informantene

Denne studiens funn baserer seg på uttalelser fra fire kontaktlærere vedrørende det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Alle de fire deltakerne arbeidet på skoler i offentlig sektor, men var ansatt i ulike kommuner i Norge. Det er betydningsfullt å nevne at de hadde omtrent like lang erfaring med å ha det tverrfaglige temaet på læreplanen, ettersom alle forskningsintervjuene ble gjennomført over et tidsrom på tre uker. Deres undervisningserfaring var derimot ulik, og deltakerne var tilknyttet forskjellige trinn. Marit var kontaktlærer på sjette trinn, og hadde 22 år med undervisningserfaring fra grunnskolen. Heidi hadde også arbeidet i skolen i 22 år, og var kontaktlærer i førsteklasse. Astrid hadde 38 år med undervisningserfaring, og var også kontaktlærer på førstetrinn. Therese var derimot kontaktlærer på syvende trinn, og hadde jobbet i grunnskolen i 13 år.

5.2 Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen refererer til Goodlads (1979a) tredje læreplannivå, som handler om de fortolkningene som er foretatt av læreplanteksten. For å undersøke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på dette nivået var både lærernes oppfattelse og pedagogens arbeid med læreplanen av interesse. Det ble derfor konstruert to tematiske konstellasjoner som kunne belyse disse områdene: «Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet» og «Lærernes arbeid

med læreplanen». Søkelyset vil først rettes mot lærernes oppfattelse, og deretter mot pedagogenes læreplanarbeid.

5.2.1 Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet

Under dette temaet fant jeg frem til to empirinære kategorier knyttet til lærerne sin oppfattelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: «Ulik forståelse» og «Et nyttig tema som rommer mye».

5.2.1.1 Ulik forståelse

For å få et innblikk i lærernes oppfattelse var det interessant å undersøke hva informantene la vekt på når de skulle fortelle om egen forståelse av tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Marit trakk tydelige paralleller mellom det tverrfaglige temaet og sosial kompetanse, og fokuserte på det å være et medmenneske, skape gode relasjoner, ha respekt for andre og kunne samarbeide med alle. Denne koblingen til sosial kompetanse synliggjøres når Marit uttrykker følgende:

Som en helhet så handler det tverrfaglige temaet om å bruke mye det som heter sosial kompetanse i skolen.

Therese fremstod som usikker på hvordan hun forstod det tverrfaglige temaet. Etter hvert rettet hun oppmerksomheten mot det tverrfaglige aspektet ved emnet, og uttrykte at lærere skal kunne trekke inn folkehelse og livsmestring i alle fag. Den tverrfaglige delen ved temaet trakk også Astrid frem, og sa:

Da tenker jeg at i veldig mange emner, nesten i alle timer, så trekker du dette inn i en eller annen form.

Heidi kom ikke med noe tydelig svar på hvordan hun forstod det tverrfaglige temaet, men rettet tidlig søkelyset mot livsmestringsprogrammet *Zippys venner*. Hun fortalte at hun hadde arbeidet med programmet i omtrent 20 år, og brukte dette mye i sitt lærerarbeid.

Det er tre element som trekkes frem når lærerne forteller om sin forståelse av det tverrfaglige temaet; *sosial kompetanse*, *tverrfaglig arbeid* og *livsmestringsprogrammet Zippys venner*. Dette viser tydelig at ulike aspekt vektlegges i møte med emnet, noe som kan indikerer at de har ulik forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette funnet er

overraskende, ettersom informantenes forståelse av begrepene folkehelse og livsmestring samsvarte i stor grad. Det var ingen av lærerne som uttrykte usikkerhet ovenfor begrepene, og inntrykket mitt er at de fremstod som klare og tydelige for dem. Basert på disse funnene var det ikke utenkelig at deres oppfattelse av det tverrfaglige temaet kom til å være relativt samstemt. Variasjonen jeg fant i svarene, hvor kun to informanter vektla det samme, var iøynefallende, og kan muligens være et resultat av en lite konkret læreplankst.

5.2.1.2 Et nyttig tema som rommer mye

For å få et helhetsbilde av lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var det nødvendig å se nærmere på deres holdning knyttet til emnet, og deres tanker om hva temaet skulle inneholde. Gjennom forskningsintervjuene kom det tydelig frem at alle informantene var positive til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring hadde blitt inkludert i de nye læreplanene. De mente det var viktig, selv om flere påpekte at tematikken ikke var noe nytt i skolen. I møte med det tverrfaglige temaet pekte to av informantene på at emnet skulle gi elevene verktøy, slik at de ble mer rustet til å takle livets utfordringer. Therese fortalte at i dagens samfunn med sosiale medier, så kan det skje mange konflikter som er krevende for elevene å håndtere. Å sette fokus på tematikker som er vanskelige for elevene mente hun kunne gi dem «noen kroker å henge ting på», som igjen kunne gjøre dem i bedre stand til å takle enkelte situasjoner. I likhet med Therese rettet også Heidi søkelyset mot viktigheten av å gi elevene verktøy, og sa at læreren måtte:

Legge til rette sånn at elevene får til å mestre når de kommer i vanskelige situasjoner. Å styrke dem. Sånn at alle har en liten bank inni seg, så de vet litt hvordan man skal handle når de møter motstand og problemer i livet sitt.

For Astrid var et viktig mål med det tverrfaglige temaet å bygge opp elevenes ordforråd. Hun utdypet:

Jeg tenker, hvert fall nå som jeg jobber med de små, så er det veldig viktig for meg å gi dem et ordforråd. Der de lærer seg begreper, sette ord på hvordan de har det, sette ord på positive og negative følelser. Det tenker jeg er viktig.

Hun opplevde at elevene i hennes forrige klasse manglet begreper. De var ikke alltid bevisst på hva de måtte si ja til og hva de kunne si nei til. Hun mente derfor at det var betydningsfullt å bygge opp elevenes begrepsapparat gjennom arbeidet med det tverrfaglige temaet, samt jobbe

med grensesetting. Dette trodde hun ville gjøre elevene i bedre stand til å tørre å stå for sine egne meninger, slik at de ikke bare gjør det alle andre gjør.

I tillegg til å arbeide mot å gi elevene verktøy og bygge opp deres begrepsapparat, ramset også informantene opp ulike tematikker de mente var relevant i møte med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Der ble temaer som kroppen, vennskap, psykisk helse, kommunikasjon, mestring, mobbing, seksualitet, rusmisbruk, kroppsspråk og følelser nevnt. Heidi presiserte at tematikken måtte være tilpasset elevenes aldersgruppe, og sa:

I skolen må det bli tatt opp aktuelle temaer, som passer ut fra aldersgruppen elevene er i. Det er jo det som opptar barna da, som for eksempel kommunikasjon.

Følelser var et tema som gikk igjen hos både lærerne i førsteklasse og i syvende klasse, hvor de vektla betydningen av å lære elevene å forstå, sette ord på og håndtere følelser. Selv om følelser var et tema som var oppe i både Heidi og Astrid sin undervisning ble det ikke knyttet eksplisitt til arbeidet med det tverrfaglige temaet. Heidi jobbet med tematikken gjennom livsmestringsprogrammet *Zippys venner*, mens Astrid arbeidet med det gjennom programmet *Link til livet*.

Temaet psykisk helse ble også nevnt i forbindelse med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Marit så et stort behov for psykisk helse i skolen, og begrunnet dette med at det i dagens samfunn var flere tilfeller av angst blant barn samt utfordringer knyttet til et utvidet identitetsbegrep. Astrid uttrykte derimot at hun syntes psykisk helse hadde fått for stor plass i det tverrfaglige temaet. Hun opplevde at det store søkelyset på psykisk helse førte til at andre sider ved emnet ikke ble vektlagt, og ønsket derfor en litt bredere forståelse for tverrfaglige temaet. Hun stilte seg også kritisk til problematiseringen av elevenes psykiske helse, og hevdet det kunne resultere i at elever kjenner sånn etter at de får en utfordring eller psykisk vanske.

Oppsummert kan det virke som at overskriften «Et nyttig tema som rommer mye» i stor grad beskriver informantenes tanker knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Uttalelsene til informantene tyder på at de ser behovet for det tverrfaglige temaet i skolen, og at de derfor betrakter det som nyttig. Gjennom intervjuene kom det blant annet frem at det tverrfaglige temaet skulle gi elever verktøy, et større begrepsapparat, forståelse for følelsene sine og innsikt i mange tematikker. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene er det nærliggende

å tro at informantene tenker at temaet har et stort og omfattende innhold, og at det derfor rommer mye.

5.2.2 Lærernes arbeid med læreplanen

For å kunne undersøke lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er læreplanarbeid en viktig faktor. Lærernes tolkning av læreplanteksten må sees i sammenheng med hvordan dokumentet har blitt arbeidet med. I datamaterialet fant jeg frem til tre empirinære kodegrupper knyttet til informantenes læreplanarbeid, som vil bli presentert i dette delkapittelet.

5.2.2.1 Tydelige likhetstrekk ved skolenes læreplanarbeid

Alle informantene fortalte at de hadde fått avsatt tid fra ledelsen til å arbeide med å tolke de nye læreplanene tilknyttet fagfornyelsen. Dette arbeidet ble gjort i skolens utviklingstid i felleskap med andre kollegaer, og samtale og diskusjon rundt læreplantekstene ble nevnt som viktige element blant flere av informantene. Therese beskrev arbeidet slik:

Det har vært sånn at ledelsen introduserte den, så fikk vi beskjed om å gå i grupper. Der skulle vi lese om det, og så diskutere det i grupper etterpå.

Etter alt å dømme kan det se ut til at informantene har arbeidet relativt likt med de nye læreplanene. Dette til tross for at lærerne var ansatt på fire ulike skoler plassert i forskjellige kommuner i Norge. Selv om likhetstrekkene mellom skolenes læreplanarbeid var mest fremtredende, var det likevel mulig å finne enkelte forskjeller. I arbeidet med å tolke læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kom det frem at skolene benyttet seg av ulike verktøy. To av informantene fortalte at de hadde brukt Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke, mens en annen uttrykte at *Link til livet* var benyttet som verktøy i læreplanarbeidet. Blant de fire lærerne var det kun en av dem som fortalte at de tverrfaglige temaene hadde blitt inkludert i skolens lokale læreplaner. Om dette er tilfelle på flere av skolene kan ikke stadfestes uten ytterligere forskning, men på bakgrunn av at det ikke ble nevnt av de andre lærerne er det sannsynlig å tenke at det kun gjelder den ene skolen.

I alle forskningsintervjuene ble skoleledelsens viktige rolle i implementeringen av de nye læreplanene understreket. I møte med det tverrfaglige temaet mente blant annet lærerne at

ledelsen måtte legge føringer for undervisningen på skolen, sørge for kursing, arrangere fellesarrangementer og sette tematikken på dagsorden. Selv om tre av informantene eksplisitt trakk frem opplæring som et viktig element i implementeringsarbeidet, viste det seg at ingen av deltakerne hadde fått kurs om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring enda. Det er imidlertid vanskelig å vite om dette utfallet hadde vært annerledes, dersom koronapandemien ikke hadde preget oppstarten av fagfornyelsen. Pandemien satt flere begrensninger på skolens virksomhet, noe som kan ha påvirket tilbudet om kursing. I tillegg til manglende kursing pekte også en informant på at tiden som var satt av til å tolke læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet ikke var tilstrekkelig. På bakgrunn av dette mente hun derfor at skoleledelsen burde sette av mer av utviklingstiden til tematikken, slik at de ansatte kunne få det «litt mer under huden». Dette tydeliggjør hun i følgende sitat:

Jeg tenker at vi burde nok kanskje hatt litt mer tid, bare for å ha fått inn de nye fagplanene. Da mener jeg jo også de tverrfaglige temaene. Det burde nok gjerne vært satt av mer tid til akkurat det biten, for at vi skulle fått det litt mer inn hele veien.

For å summere opp kan det se ut til at skolene har arbeidet relativt likt i møte med fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet, og at det dermed kun er små forskjeller i skolenes læreplanarbeid.

5.2.2.2 Forskjellige opplevelser av læreplandokumentet

Det viste seg at alle lærerne hadde forskjellige tanker og opplevelser av læreplandokumentet som var tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Heidi gjentok flere ganger gjennom intervjuet at hun opplevde læreplanen som for lite konkret.

Det som står i læreplanen om folkehelse og livsmestring er veldig vagt og vidt.
Det er ikke så konkret.

Hun mente en konsekvens av dette var at det ble vanskelig å bruke læreplanen som veileder i arbeidet med å inkludere folkehelse og livsmestring i skolehverdagen, og understreket at hun kunne ønske den var mer tydelig og konkret. Marit formildet at hun likte godt den nye læreplanen, men uttrykte, i likhet med Heidi, at den delen knyttet til folkehelse og livsmestring var for vag. Dette synliggjøres i følgende uttalelse:

Akkurat når det gjelder folkehelse og livsmestring så er læreplanen veldig overordnet. Jeg skulle ønske at den kom med litt flere konkrete ting, og eksempler på hvordan du kan jobbe med barn rundt dette.

I motsetning til Heidi og Marit opplevde ikke Astrid læreplanen som for vag, men hun pekte derimot på et læreplandokument som fremstår veldig teoretisk. Dette førte til at den ble tung å lese, og at hun måtte konsentrere seg veldig. På et senere tidspunkt i intervjuet nevnte Astrid at hun ikke brukte læreplanen i sitt daglig arbeid, og denne praksisen kan muligens sees i lys av at hun opplever læreplanteksten som «tung» og teoretisk. Under forskningsintervjuet med Therese kom det frem to forskjellige uttalelser knyttet til egen opplevelse av læreplanen. Først hevdet hun at den fremstod som relativt klar og tydelig, men etter hvert uttrykte hun at den kun var tydelig i noen grad. Gjennom samtalen understreket hun også flere ganger at hun likte bedre den forrige læreplanen som var enda mer konkret, og uttrykte følgende:

Jeg synes at når det er veldig konkret, så vet du at du gjør det rette og elevene får lært det de skal. Det er det jeg synes har vært vanskelig når jeg har sett på målene. Nå er jeg på syvende trinn, og ikke er det bøker som er laget til det enda. Det har vært litt sånn: Hva skal vi egentlig legge inn på syvende trinn? Så jeg synes at det har vært litt vanskelig sånn som det har vært nå.

Disse motstridende uttalelsene hos Therese opplevde jeg ikke som et uttrykk for ambivalens hos informanten, men inntrykket mitt er at læreren endret meningen sin om læreplanen underveis i intervjuet.

At læreplanen oppleves som vag og lite konkret går igjen i flere av informantenes uttalelser. Læreplanen tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inneholder få konkrete føringer, noe som gir læreren et større handlingsrom. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne hadde delte meninger om dette. Astrid var svært positiv til at læreplanen hadde få retningslinjer, fordi hun mente det ga lærerne mer autonomi og tillit. Dette kom tydelig frem når hun sa:

Det å ha den autonomien som vi trenger som lærere. Den har de strammet ganske mye inn på. Jeg som har jobbet så lenge har merket det veldig med forrige læreplan, at det ble veldig stramt. Så jeg synes det er kjekt at vi har litt frihet, og at vi blir vist den tilliten til at vi leser planene og jobber etter planene.

Marit pekte, i likhet med Astrid, på at den åpne læreplanen ga mer frihet. Hun mente dette var positivt for undervisningen, fordi det ga flere muligheter til å tilpasse oppleggene og gjøre dem til sitt eget. Heidi hadde derimot en litt annen tilnærming til dette, og hevdet friheten i læreplanen var for stor. Hun uttrykte:

Jeg tror kanskje det blir litt for mye frihet, i alle fall for dem som er helt nyutdannet og ikke har mye erfaring. Da kan det være vanskelig å vite mulighetene, så jeg kunne ønske den var litt strammere og mer konkret.

Therese stilte seg også kritisk til at læreplanen ga få konkrete føringer, og mente det gjorde det vanskelig å vite hvordan man skulle integrere det tverrfaglige temaet i egen undervisning. Hun pekte også på at en lite konkret læreplan ga mye rom for tolkning, og formidlet at det kunne føre til store variasjoner i hva som ble undervist i skolen. Selv om både Astrid og Marit var positiv til den åpne læreplanen trakk de også frem stor variasjon i hva elevene lærer som en potensiell utfordring.

I de nye læreplanene kommer det frem at arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring skal være tverrfaglig, og det viste seg at lærerne også hadde delte meninger om dette. Marit mente det tverrfaglige aspektet ga flere muligheter, og formidlet at tematikken kan trekkes inn i nesten alt man underviser om. Det gjør at læreren kan ha mer helhetlige tverrfaglige opplegg, og binde sammen fagene i større grad. Therese sa seg enig, og hevdet tverrfagligheten åpnet opp for at man kan tenke nytt og gjøre mer i de ulike fagene. Samtidig påpekte hun at det kan være krevende å være nytenkende:

For det er jo det som gjerne er utfordringen nå. Vi som har vært i skolen i noen år blir litt vant til å jobbe på en måte, men nå må vi tenke helt nytt igjen. Det er jo ofte litt utfordrende.

Marit så også på det å tenke nytt som en mulig utfordring. Hun hevdet erfarne lærere ofte er fagorienterte, og at mange ønsker å beholde de fragmenterte delene ved timeplanen. For å kunne arbeide tverrfaglig med folkehelse og livsmestring påpekte hun at pedagoger må klare å omstille seg, noe som krever endringsvilje hos enkelte lærere. I motsetning til Marit og Therese stilte Heidi seg kritisk til at folkehelse og livsmestring skal inkluderes på en tverrfaglig måte. Hun synes det var vanskelig å dra det inn i alle fag, og understreket at det ofte opplevdes som litt kunstig. På deres skole har de avsatt en time i uken til livsmestring på første til fjerde trinn, og hun uttrykte at det var mye bedre enn å arbeide tverrfaglig med folkehelse og livsmestring. Den avsatte timen hevdet hun ga elevene et grunnlag, og sørget for at de fikk en felles begrepsforståelse. Hun utdypet:

Det tverrfaglige temaet er litt vanskelig å dra inn i fag og timer. Jeg synes det er bedre å ha en time i uken avsatt til livsmestring, sånn som vi har fra første til fjerde klasse. Da er det så greit, men sånn det er ment så skal det inn i alle fag

og alle timer. Det er litt vanskeligere, hvis du ikke på forhånd får en base og en liten bank som du kan bruke for å ruste elevene. Så det synes jeg at må gjøres først, og så kan det kanskje være lettere når de blir større å ta det inn i alle fag og alle timer.

Basert på denne uttalelsen kan det virke som at Heidi mener at folkehelse og livsmestring burde være en egen time i begynnelsen av elevers skolegang. På den måten kan elevene tilegne seg en base, som kan gjøre det enklere å arbeide tverrfaglig med tematikken når elevene blir eldre. Heidi var den eneste informanten som uttrykket eksplisitt at arbeidet med folkehelse og livsmestring ikke burde være tverrfaglig. Dette ble ikke nevnt av de andre informantene, men deres undervisningspraksis kan likevel gjenspeile denne tankegangen i noen grad. Alle informantene mente at arbeid med tematikken i en avsatt time i uken var en av måtene de inkluderte det tverrfaglige temaet på i sin undervisning. Om dette kan ansees som tverrfaglig arbeid eller ikke vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

I dette delkapittelet har lærernes oppfattelser og opplevelser av læreplandokumentets innhold blitt presentert. Selv om lærernes uttalelser samsvarte på enkelte områder, fant jeg mest uenigheter blant svarene. På områdene som var knyttet til fordeler og ulemper ved tverrfaglighet og konkretiseringsgraden i læreplanen var det størst kontraster, og på bakgrunn av dette kan det derfor hevdes at lærerne innehar forskjellige opplevelser av læreplandokumentet. Det er likevel viktig å understreke at hele tre av fire lærere var enige i at læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var for vag.

5.2.2.3 «*Work in progress*»

Selv om alle lærerne hadde satt av tid til å tolke læreplanen påpekte tre av dem at de var i startfasen med læreplanarbeidet. Heidi fortalte at de så vidt hadde begynt å dra det tverrfaglige temaet inn i planene deres, Therese uttrykte at hun ikke hadde satt seg helt grundig inn i læreplanen enda og Astrid satte søkelys på at det tar tid å sette seg inn i en ny læreplan. I løpet av intervjuene kom det frem flere mulige årsaker til at informantene opplevde at de var i startfasen.

Begrenset tid og kapasitet til å arbeide med læreplanen, som følge av koronapandemien, ble trukket frem som en mulig årsak. Flere av informantene mente pandemien hadde gjort skolehverdagen mer krevende, og dermed tatt mye av tiden og fokuset som ellers ville gått til arbeid med læreplanen. Dette kommer tydelig frem i følgende uttalelser:

Dette året har jo vært veldig spesielt i forhold til både korona og ny læreplan. Du kjenner jo at du nesten ikke har fått tid til å sette de ned og se på den nye læreplanen. Selv om vi jobbet masse med læreplanen i vår, så føler jeg at når vi begynte på skolen så går ting i ett. (Therese)

Det er veldig mye annet som krever fokuset ditt enn akkurat det med læreplanen. Vi har jo hatt masse undersøkelser, så jeg vet at det føles som et merarbeid. Selv om det er et viktig arbeid, så akkurat i den tiden vi har stått i, så har det vært andre ting som gjerne skal ha fokuset ditt. (Marit)

Koronapandemien førte også til at det ved flere skoler var mindre samarbeid mellom kollegaene, og tre av informantene mente denne faktoren hadde hemmet tolkningsarbeidet. Marit var en av dem, som uttrykte at:

Det er så mye erfaringsdeling som skjer i lunsjen og i møte med de andre lærerne. Så det er jo en viktig del som har forsvunnet når vi ikke får være sammen.

Mindre dialog om læreplanen virket å være den største utfordringen blant lærerne, og de formidlet videre at det hadde påvirket kontinuiteten i arbeidet negativt. Det førte også til at en del i større grad måtte sette seg inn i læreplanen på egenhånd. Dette trakk flere frem som en ulempe, men hos Heidi hadde det trolig blitt ansett som en fordel. Hun syntes det var vanskelig å tolke læreplanen i felleskap med andre kollegaer, og opplevde derfor ikke skolens arbeid med læreplanen som optimal. Dette synliggjøres i følgende uttalelse:

Vi har tatt for oss bit for bit i fellesskap, men det blir litt for vagt. Jeg tror kanskje det hadde vært bedre og sittet alene og gjort det enn at alle skal forstå samtidig. Det er litt vanskelig.

To av informantene rettet også blikket mot mangelen på lærebøker knyttet til det tverrfaglige temaet, og uttrykte at det var en utfordring. Therese mente lærebøker trolig ville gjort iverksettelsen av temaet enklere, og sa:

Jeg synes det er greit å ha lærebøker i de fagene jeg underviser i. Det er sånn at når vi får bøker, så ser vi mer hvilke temaer de tenker vi skal ha på de ulike trinnene.

En annen mulig årsak til at informantene mente de var i startfasen av arbeidet med læreplanen kan være knyttet til flere betraktet læreplanteksten som vag og lite konkret. Informantene pekte på flere fordeler og ulemper ved det, og disse har blitt nevnt tidligere (5.2.2.2). Basert på ulempene de trakk frem kan også læreplantekstens utforming ansees som en årsak til at

tolkningen av læreplanen tok tid. Det er samtidig betydningsfullt å fremheve at det å implementere en ny læreplan er tidkrevende, i tillegg er det viktig å påpeke at lærernes tolkningsarbeid er en kontinuerlig prosess.

Det var nyttig å få et innblikk i hvor informantene selv opplevde at de var i arbeidet, og hvilke utfordringer de mente hadde hatt størst innvirkning på prosessen. Basert på informantenes uttalelser kan læreplanarbeidet kategoriseres som «work in progress». Det var hovedsakelig fire forhold som kunne forklare den langsomme fremgangen i læreplanarbeidet: begrenset tid og kapasitet, mindre samarbeid mellom kollegaer, mangel på lærebøker og en læreplan som var for vag.

5.3 Den iverksatte læreplanen

Den iverksatte læreplanen henviser til Goodlad (1979a) sitt fjerde læreplannivå, som handler om hvordan læreplanen blir omsatt til praksis. I datamaterialet fant jeg frem til tre empirinære kodegrupper, som illustrerte lærernes iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Den ene kategorien retter seg mot lærernes undervisningspraksis i møte med det tverrfaglige temaet, den andre kodegruppen er knyttet til lærernes viktige rolle og til slutt vil kontinuitet og brudd ved lærernes praksis trekkes frem.

5.3.1 Forskjellige måter å iverksette det tverrfaglige temaet på

For å få et innblikk i lærernes iverksettelse var det interessant å undersøke hvordan de inkluderte det tverrfaglige temaet i sin lærerpraksis. Det viste seg at undervisningen tilknyttet det tverrfaglige temaet ble gjort på forskjellige måter. I datamaterialet fant jeg frem til fire ulike måter informantene mente de inkluderte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på i sin praksis; i fag, på tvers av fag, i en avsatt time i uken og gjennom deres daglige lærerarbeid.

5.3.1.1 Ifag

Et likhetstrekk ved lærerne i studien sin undervisningspraksis var at alle informantene hadde arbeidet med folkehelse og livsmestring i fag. De hadde dratt tematikken inn i de ulike skolefagene, men uten at fagene var samordnet. Therese nevnte at hun hadde inkludert folkehelse og livsmestring i naturfag ved å blant annet snakke om fordøyelse, mat og næringsstoffer. Marit trakk frem et eksempel fra matematikk, hvor elevene lærte om personlig økonomi ved å lage et budsjett til en fiktiv familie. Astrid beskrev i sitt intervju ulike måter

folkehelse og livsmestring kan trekkes inn i fagene. I norsk nevnte hun at læreren kan snakke om situasjonene som oppstår i bøkene de leser, og relatere det til elevenes liv. I møte med kroppsøvningsfaget mente hun læreren kan snakke om kropp, helse og positivt selvbylde, samtidig som det ble gitt oppgaver som legger til rette for mestringsfølelse hos elevene. Å gi elevene mestringsfølelse var vektlagt når hun skulle inkludere tematikken i de ulike fagene, og uttrykte følgende:

For meg handler det hele tiden veldig om det at elevene selv føler at de mestrer noe. Det kan de jo like godt gjøre i musikk som i matematikk. Så jeg føler det er lett å trekke det [tverrfaglige temaet] inn i fagene.

Heidi fortalte, i likhet med de andre, at hun forsøkte å dra det tverrfaglige temaet inn i skolefagene, men mente selv at hun ikke var så god til det enda. Hun stilte seg imidlertid kritisk til at folkehelse og livsmestring skulle trekkes inn i alle fag, og understreket at det ofte opplevdes litt kunstig. Hun utdypet:

Det er jo naturlig å dra det inn i KRLE og naturfag. Altså i noen fag er det veldig naturlig, mens i andre fag blir det litt kunstig. For eksempel å ha det inn i matematikk, da blir det litt kunstig. Du må ta det når det skjer ting, og ikke at det blir sånn at i denne mattetimen har vi om ganging og et tema knyttet til folkehelse og livsmestring. Jeg kjenner at det blir helt rart. Det må komme naturlig der det passer.

Ut fra dette kan det se ut som at alle informantene arbeidet tverrfaglig med folkehelse og livsmestring ved å dra tematikken inn i de ulike skolefagene. Etter alt å dømme kan det virke som at denne arbeidsmåten var hyppig brukt i Astrid sin praksis, mens den ble benyttet mer sporadisk av de resterende lærerne. Selv om Marit nevnte at hun organiserte undervisningen i fag, fikk jeg likevel inntrykk av at dette var en sjeldenhet. Det kan ha sammenheng med at hun hadde et større fokus på å lage mer helhetlige tverrfaglige opplegg, og organiserte derfor undervisningen mer på tvers av fag.

5.3.1.2 På tvers av fag

Det viste seg at enkelte lærere i studien organiserte undervisningen sin tilknyttet folkehelse og livsmestring på tvers av fag. Denne organiseringen fant jeg blant annet på Therese sin skole, hvor de hadde innført fagdager som et resultat av at de tverrfaglige temaene hadde kommet inn i læreplanene. På disse dagene stod et av de tverrfaglige temaene i hovedfokus, hvor temaet

skulle knyttes inn i alle fag. Hun fortalte at de tidligere hadde hatt fagdag om miljøet og bærekraftighet, og at neste fagdag skulle omhandle bevegelse. Hun utdypet:

Sånn som vi gjør det er at vi har enkelte dager vi har fagdager, hvor vi prøver å trekke inn de tverrfaglige temaene. Om noen uker skal vi ha om bevegelse, så da blir det knyttet opp mot folkehelse og livsmestring.

På denne fagdagen skal hvert skolefag bidra med sin egen kunnskap, struktur og metode til undervisningen for å belyse ulike sider ved bevegelighet. Undervisningen skjer med utgangspunkt i hvert fag, men er knyttet opp til den felles tematikken bevegelighet som er koordinert med resten av skolen. Selv om Therese presiserte at hun i sin egen lærerpraksis ikke har laget noe stort tverrfaglig prosjekt enda, trakk hun frem et opplegg de skal ha i år.

Det skal vi etter hvert når vi skal ha om alkohol og naturfag. Så blir det naturfag og samfunnsfag som kombineres sammen til det.

Det er vanskelig å si hvordan denne undervisningen helt konkret vil organiseres basert på denne uttalelsen. Slik jeg tolker det kan undervisningen enten organiseres ut fra de ulike skolefagene (samfunnsfag og naturfag), hvor elevene arbeider med et felles tema (alkohol). En annen måte kan være at undervisningen organiseres rundt et felles læringsområde som er tematikken alkohol på tvers av skolefagene naturfag og samfunnsfag. Forskjellen her vil være at man i første tilfelle arbeider ut ifra skolefagene samfunnsfag og naturfag, mens sistnevnte vil være å jobbe ut fra tematikken alkohol.

I Marit sin praksis fant jeg også eksempler på undervisning som var organisert på tvers av fag. Hun hadde ikke hatt et opplegg knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring enda, men fortalte at det ville komme etter hvert. For å beskrive arbeidsmåten eksemplifiserte hun med et opplegg knyttet til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Når vi skulle velge et av disse tverrfaglige temaene, så valgte vi i begynnelsen av skoleåret demokrati og medborgerskap. Vi hadde om valget i USA, og flettet alle fagene inn i det. Vi jobbet med det i to måneder, og flettet det inn i både norsk, matte, KRLE og samfunnsfag.

I dette opplegget blir undervisningen sentrert rundt en felles tematikk (Valget i USA), hvor ulike skolefag integreres inn i arbeidet. Marit fortalte at deres klassetrinn hadde tatt vekk fagene som følge av innføringen av de tverrfaglige temaene, slik at de kunne stå litt lenger i et emne. Hun presiserte at hennes undervisning var mer temabasert, hvor hun var opptatt av å lage

helhetlige, tverrfaglige opplegg hvor fagene var bundet mer sammen. Disse uttalelsene viser også i retning av en undervisning organisert på tvers av fag. At Marit ikke hadde gjennomført et undervisningsopplegg på tvers av fag tilknyttet folkehelse og livsmestring kan sees i sammenheng med at implementeringen av tverrfaglige temaet var i startfasen.

Basert på informantenes beskrivelser av egen lærerpraksis tilknyttet det tverrfaglige temaet kan det se ut som at en organisering på tvers av fag ikke er like vanlig som å organisere undervisningen i fag. Mens alle lærerne hadde arbeidet med tematikken i fag, var det kun Therese og Marit som hadde jobbet med folkehelse og livsmestring på tvers av fag. Det kan se ut til at denne undervisningen ble gjennomført på to ulike måter, enten som et tema der skolefag ble integrert inn i arbeidet eller med utgangspunkt i ulike skolefag der samme tema ble dratt inn. Verken Astrid eller Heidi nevnte at de arbeidet med tematikken på tvers av fag, og jeg fant heller ikke spor av denne organiseringen i deres undervisningspraksis.

5.3.1.3 En avsatt time

En praksis som gikk igjen hos alle lærerne i studien var at de hadde en avsatt time i uken til arbeid med et program skolen benyttet seg av. Informantene hadde ulike programmer de brukte, men felles for dem alle var at de anså den timeplanfestede undervisningsøkten som en del av arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Therese fortalte at de hadde en time i uken satt av til programmet *ART*, som handlet om livsmestring og det å håndtere livet. Hun nevnte sosiale kompetanse, sinnekontroll og moralske dilemma som viktige elementer i denne timen. Hos Marit hadde de noe som het trivselstimer, hvor de blant annet snakket om relasjoner, respekt for andre, samarbeid og det å være et godt medmenneske. Astrid formidlet at en del av hennes arbeid med det tverrfaglige temaet var knyttet til programmet *Link til livet*. Der fikk hun ferdig utarbeidede undervisningsopplegg for ulike trinn knyttet til arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Heidi hadde derimot en avsatt time til livsmestring gjennom programmet *Zippys venner*. Der gikk de gjennom tematikker som følelser, kommunikasjon, vennskap, mobbing, forandringer i livet, samarbeid og skilsmisse. Samtidig understreket Heidi at *Zippys venner* ikke dekket alle aspekt ved det tverrfaglige temaet, og formidlet at programmet var mest knyttet til psykisk helse. Tematikker som rus, seksualitet og kosthold måtte de ta utenom.

Blant de nevnte programmene var det kun *Link til livet* som var direkte rettet mot folkehelse og livsmestring. Likevel betraktet alle informantene den timeplanfestede undervisningsøkten som en del av dette arbeidet, noe som kan ha sammenheng med at alle programmene inneholdt elementer som var vesentlige i arbeidet med tematikken folkehelse og livsmestring i skolen. Programmene kunne på den måten ansees som en måte å jobbe mot at elevene skal få en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv. Om den avsatte timen favner det tverrfaglige aspektet ved emnet er en annen sak, og i diskusjonskapittelet (6) vil det bli drøftet om denne undervisningspraksisen vil være i tråd med retningslinjene fra læreplanverket.

5.3.1.4 *Det daglige arbeidet*

I intervjuene rettet tre av informantene søkelyset mot deres daglige arbeid med folkehelse og livsmestring, og det virket som at flere av dem anså dette arbeidet som en del av deres iverksettelse av det tverrfaglige temaet. Astrid var svært opptatt av det daglige arbeidet i sin lærerpraksis, og understreket viktigheten av det flere ganger. Hun utdypet:

Det er klart at tingene skjer ikke på de 45-minuttene. Altså du snakker om dette hver dag. Etter nesten hvert friminutt er det en eller annen situasjon som er knyttet opp mot folkehelse og livsmestring.

I likhet med Astrid så også Therese på det daglige arbeidet som en del av hennes iverksettelse av det tverrfaglige temaet. Pedagoen fortalte at hun som kontaktlærer, i en klasse som var noe krevende, var innom tematikken folkehelse og livsmestring jevnlig. Heidi hadde også fokus på arbeidet man gjør daglig, men knyttet det opp til livsmestringsprogrammet *Zippys venner*. Hun sa at hun forsøkte å dra tematikken inn i naturlige sammenhenger i hverdagen, og minne elevene på ting som de hadde snakket om i undervisningen. Marit nevnte ikke like eksplisitt det daglige arbeidet i møte med det tverrfaglige temaet, men det kan virke som at det var en vesentlig del av hennes lærerpraksis også. Når hun skulle svare på hvor hun var i prosessen med å iverksette det tverrfaglige temaet trakk hun frem viktigheten av å bruke tid på klassemiljø, skape trivsel, snakke med elevene etter hvert som ting kommer opp og samarbeid med hjemmene. I lys av de andre informantenes uttalelser om det daglige arbeidet kan det virke som at også Marit ubevisst har et daglig arbeid med folkehelse og livsmestring i sin praksis.

Som en oppsummering kan det tilsynelatende se ut som at alle informantene, bevisst eller ubevisst, knyttet det daglige arbeid med folkehelse og livsmestring til deres iverksettelse av det tverrfaglige temaet. Igjen så vil spørsmålet om denne måten omfavner det tverrfaglige aspektet

ved emnet melde seg. Min umiddelbare tanke er at det daglige arbeidet de beskrev i intervjuene vil være å jobbe mot å gi elevene en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv, og vil således være i tråd med formålsparagrafen. Om arbeidet kan betraktes som et tverrfaglig arbeid er imidlertid usikkert, og vil bli diskutert senere i oppgaven.

5.3.1.5 Oppsummering

De største forskjellene ved informantenes arbeid med det tverrfaglige temaet var knyttet til hvordan undervisningen ble organisert. Til nå har fire ulike måter, som informantene selv trakk frem når de fortalte om hvordan de arbeidet med det tverrfaglige temaet, blitt presentert. Hvilke måter de brukte og hvor mange av dem var varierende, men felles for dem alle var at de arbeidet med tematikken i fag og som en avsatt time. Det kan se ut til at de mest vanlige måtene å iverksette det tverrfaglige temaet på var gjennom et daglig arbeid og i en avsatt time. Det er betydningsfullt å få frem at Heidi rettet søkelyset mot livsmestringsprogrammet *Zippys venner* i store deler av intervjuet, noe som kan ha sammenheng med at hun har arbeidet med dette programmet i over 20 år. Hun uttrykte at hun ikke hadde så stort fokus på det tverrfaglige temaet, men at hun var veldig opptatt av *Zippys venner*. Dette kan muligens forklare hvorfor Heidi ikke hadde arbeidet så mye tematikken i fag eller på tvers av fag. Avslutningsvis vil jeg kort nevne at jeg ikke var bevisst på de ulike måtene undervisningen tilknyttet det tverrfaglige temaet ble organisert på i forkant av datainnsamlingen, men at dette viste seg å være et interessant aspekt etter å ha tatt et dypdykk i datamaterialet. Informantenes ulike måter å iverksette det tverrfaglige temaet på vil bli sett i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning i diskusjonskapittelet (6).

5.3.2 Lærerne må være trygge og kompetente

I arbeidet med å iverksette det tverrfaglige temaet pekte flere av informantene på lærernes betydningsfulle rolle. Informantene i studien trakk frem ulike egenskaper og sider ved pedagogen som de mente var viktige for at iverksettingen av det tverrfaglige temaet skulle være god. Både Marit og Astrid mente at trygge rammer for elevene var en forutsetning for å kunne gi dem en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv. Læreren måtte sørge for å skape denne tryggheten, og for å gjøre dette understreket Astrid viktigheten av å være en god klasseleder. Hun sa følgende:

En god klasseleder med trygge rammer og regler skaper trygghet og gode læringsmiljø. Det ligger i bunn for folkehelse og livsmestring.

Min fortolkning av dette sitatet er at Astrid betrakter god klasseledelse som selve grunnsteinen i skolens arbeid med folkehelse og livsmestring. Gjennom forskningsintervjuene var det imidlertid ikke bare elevenes trygghet som var i søkelyset, Marit pekte også på lærerens trygghet som en viktig faktor i arbeidet med å iverksette det tverrfaglige temaet. Hun uttrykte at pedagogen må være trygg i sin egen læreridentitet for å kunne implementere emnet på en god måte, og presiserte samtidig at den delen kan være utfordrende. Dette fokuset på trygghet, læringsmiljø og klasseledelse i møte med det tverrfaglige temaet fant jeg ikke igjen i intervjuene til Heidi og Therese.

Et annet viktig moment som ble trukket frem var lærernes kompetanse. Marit hevdet at man som lærer må være i stand til å møte elevene og deres utfordringer med mange ulike innfallsvinkler, og at det krever kompetanse. Det var delte meninger om hvorvidt lærernes kompetanse i møte med det tverrfaglige temaet var adekvat. Therese mente at de fleste lærere har kompetanse til å håndtere tematikken, mens Marit formidlet at det var stor variasjon mellom ulike pedagoger. I kontrast til dette pekte de to andre informantene på manglende kompetanse, og Astrid sa blant annet at:

Jeg tenker at jeg ikke er utdannet godt nok til å takle alle deler av emnet.

Hun presiserte videre at man må være forsiktig med å bevege seg inn på psykologi-feltet. Marit opplevde at det var vanskelig å sette et skille mellom det å være en pedagog som lærer barn å takle følelser og det å være psykolog. Hun formidlet at lærerens rolle i møte med det tverrfaglige temaet fremstod som uklar, noe som ble spesielt tydelig når uttalte følgende:

Hva skal lærere ha kompetanse på? Hva skal helsesykepleieren ta seg av? Hva skal miljøarbeideren ta seg av? Når tid skal du be foreldrene ta kontakt med andre instanser?

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene mente at læreres personlige og faglige egenskaper har betydning for iverksettelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Trygghet, kompetanse og god klasseledelse var ifølge informantene viktige element ved læreres praksis. At en av informantene hevdet lærerens rolle i møte med det tverrfaglige temaet fremstod som uklar, kan ha sammenheng med at flere av lærerne betraktet læreplanen som vag og lite konkret (5.2.2.2).

5.3.3 Kontinuitet og brudd ved lærernes praksis

For å få et grundig innblikk i lærernes iverksettelse av det tverrfaglige temaet var det interessant å undersøke hvilke deler av informantenes praksis som var preget av kontinuitet og hvilke som var preget av brudd. Før innføringen av det tverrfaglige temaet viste det seg at det var noe ulikt hvor mye fokus lærerne hadde på folkehelse og livsmestring. Både Marit og Astrid mente at folkehelse og livsmestring var en naturlig del av deres lærerpraksis. Marit knyttet det opp mot danning og sosial kompetanse, mens Astrid trakk frem formålsparagrafen. Hun sa:

Vi har ikke kalt det folkehelse og livsmestring, men det handler jo om formålsparagrafen som vi alltid har hatt. At vi skal utdanne disse barna til gangs menneske. Til å fungere i samfunnet, og jeg tenker at det er folkehelse og livsmestring. Så jeg tenker dette har vi jobbet med, selv om vi ikke har kalt det folkehelse og livsmestring og selv om det kanskje ikke har vært så systematisert som det vil bli fremover.

I likhet med de to andre lærerne opplevde Heidi og Therese at de hadde søkelys på livsmestring før fagfornyelsen gjennom programmene *Zippys venner* og *ART*, men begge nevnte at de ikke hadde hatt mye fokus på folkehelse. Etter alt å dømme kan det se ut til at alle informantene arbeidet med å gi elevene gode muligheter for å mestre egne liv før innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette funnet var imidlertid ikke veldig overraskende, ettersom det i formålsparagrafen formidles at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdning til å kunne mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Astrid var tydelig på at folkehelse og livsmestring ikke var noe nytt i skolen, og sa følgende:

For meg er ikke dette noe nytt å jobbe med. Det er jo nesten det grunnleggende med det å være lærer. Å gi elevene mestringsfølelse, begrepsapparat og ha fokus på dette i hverdagen.

Likevel nevnte ingen av informantene at tverrfaglig arbeid med folkehelse eller livsmestring hadde vært en del av deres praksis, noe som kan ha sammenheng med at det tidligere ikke har vært et krav. En økt bevissthet rundt tverrfaglig arbeid i møte med folkehelse og livsmestring var en endring jeg fant hos informantene, som jeg ville komme tilbake til litt senere.

Alle informantene syntes å være enige i at det ikke hadde skjedd store endringer i egen lærerpraksis etter innføringen av temaet, og understreket at de i stor grad jobbet likt som før fagfornyelsen. Svarene var derimot ikke samstemte da de ble spurt om det tverrfaglige temaet hadde påvirket deres arbeidshverdag. Astrid og Heidi hevdet emnet ikke påvirket

arbeidshverdagen i stor grad. Therese svarte først at det ikke påvirket lærerarbeidet, men konkluderte etter en stund med at det påvirket det i noen grad på grunn av fagdage de arrangerte på trinnet. Likevel kan sitatet nedenfor tolkes i retningen av at hun kunne ønsket at temaet hadde en større innvirkning på flere deler av hennes lærerpraksis.

Jeg savner nok litt det å ha mer fokus på folkehelse og livsmestring i hverdagen. Det føler jeg ikke vi har fått til enda. Jeg føler vi driver mye likt som vi gjorde før. Vi har ikke kommet helt i gang, slik som det skal være. Selv om vi ser at «Ja, vi har fått dekket de målene vi skal», så tror jeg ikke vi har kommet så langt at vi får jobbet sånn som helt læreplanen er. (Therese)

I motsetning til de andre lærerne hevdet Marit at det tverrfaglige temaet påvirket arbeidshverdagen hennes. Hun uttrykte at:

Det [tverrfaglige temaet] har påvirket arbeidshverdagen min. Vi har på en måte tatt vekk fagene. Vi fjernet litt av fagene, slik at vi ikke har for eksempel norsk, engelsk og matematikk. Du står litt lenger i et emne, og kan bruke lenger tid på det. Da kan legge rette for mer dybdelæring, få inn flere perspektiver på emnet og flette inn alle fagene.

Basert på lærernes uttalelser er det nærliggende å tro at det har skjedd størst forandringer hos Marit, som har endret arbeidsmåte etter innføringen av emnet. Selv om lærerne hevdet det ikke hadde skjedd store forandringer fant jeg likevel enkelte endringer som hadde skjedd etter inkluderingen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanverket. Flere av informantene mente det hadde skjedd en større bevisstgjøring rundt tematikken folkehelse og livsmestring, i tillegg til at arbeidet hadde blitt mer systematisert. Tre av lærerne pekte på at de hadde blitt mer oppmerksom på at arbeidet med emnet skulle være tverrfaglig, men to av dem understreket samtidig at de ikke var så god på det enda. En av dem var Therese, som uttrykte at hun hadde trodd de hadde kommet lenger i forhold til at emnet er tverrfaglig.

Jeg ser sånn som hos meg og andre klasser så kjører man de samme fagene som til vanlig. Vi er nok ikke gode nok på det tverrfaglige utenom fagdage. Det er vi nok ikke. (Therese)

Som nevnt var informantene tydelige på at det ikke har skjedd store forandringer i deres praksis, og det kan være flere grunner til dette. For det første kan det ha sammenheng med at alle lærerne hadde deler av tematikken i søkelyset før innføringen av det tverrfaglige temaet. Det kan også hende at det ikke har vært store brudd i lærernes undervisningspraksis, fordi det tverrfaglige temaet nylig ble innført. Flere av informantene syntes å være enig i at iverksettingen av det

tverrfaglige temaet er en prosess, og at de var helt i startfasen. Therese trodde inkluderingen av emnet kom til å bli litt enklere når læreplanen har «levd» litt, mens Astrid mente de måtte prøve seg litt frem. Hun formidlet følgende:

Det er klart at når du jobber med de læreplanene, så tar det jo en tid før du får den inn under huden. Du må faktisk prøve litt ut, og så må du inn igjen å se i læreplanene. Det er jo en prosess, og det går noen år før du har fått helt inn hvordan du skal gjøre det. Men vi har begynt.

At det ikke har skjedd store endringer må også sees i lys av koronapandemiens innvirkning på skolens virksomhet. Alle informantene hevdet pandemien hadde gjort at prosessen med å iverksette det tverrfaglige temaet hadde gått langsommere, på grunn av blant annet mindre samarbeid med kollegaer og en mer uforutsigbar arbeidshverdag. Therese pekte også på at pandemien førte til at lærernes hverdag ble mer travel, og hevdet det gikk utover overskuddet til å tenke nytt og tverrfaglig. Hun uttrykte følgende:

Det [koronapandemien] gjør nok at flere gjerne ikke orker å sette seg ned og finne ut hvordan man kan drive emnet tverrfaglig, fordi man faktisk ikke har overskudd til det.

Oppsummert kan det trekkes som slutning at lærernes undervisningspraksis knyttet til det tverrfaglige temaet både var preget av kontinuitet og brudd. Mesteparten av informantene hadde en praksis som ikke hadde endret seg i stor grad, men alle pekte på noen endringer som hadde kommet etter inkluderingen av emnet på læreplanen. Samtidig er det viktig å understreke at det tar tid å omsette en læreplan til praksis, og det er derfor sannsynlig at det vil komme flere endringer etter at læreplanen har «levd» litt.

6 Diskusjon

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter og iverksetter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For å belyse problemstillingen ble fire lærere, ansatt på barneskolen, intervjuet. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet kom det frem noen interessante funn, beskrevet i forrige kapittel. Kort oppsummert viste det seg at lærerne hadde ulik forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, at det var mange likhetstrekk ved skolenes læreplanarbeid og at hele implementeringsprosessen var i «startfasen». Det kom også frem at lærerne organiserte undervisningen tilknyttet det tverrfaglige temaet på forskjellig måter, og i datamaterialet ble det identifisert fire ulike måter lærerne mente de iverksatte temaet på i sin lærerpraksis. Gjennom analysen slo lærernes iverksettelse seg som mest interessant, og jeg har derfor valgt å vektlegge dette i diskusjonen. Likevel vil jeg kort ta for meg informantenes oppfattelse og læreplanarbeid, ettersom det legger rammen for deres undervisningspraksis.

Resultatene beskrevet i forrige kapittel danner bakteppe for diskusjonen. Funnene vil bli drøftet i lys av tidligere forskning på feltet og kontekst presentert i kapittel 2, og ulike teoretiske perspektiver knyttet til læreplanteori og tverrfaglig arbeid formulert i kapittel 3. Første del av kapitlet belyser oppgavens problemstilling, hvor søkelyset først rettes mot lærernes oppfattelse og deretter iverksettelse av det tverrfaglige temaet. Videre vil jeg diskutere om lærernes undervisningspraksis er i tråd med læreplanens retningslinjer, før jeg til slutt kommer med noen praktiske implikasjoner for utdanning og skole.

6.1 Hvordan blir det tverrfaglige temaet oppfattet?

En faktor som har stor innvirkning på innholdet i skolehverdagen er lærernes oppfattelse av den vedtatte læreplanteksten (Goodlad et al., 1979, s. 62), og hvordan lærere oppfatter folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaet vil videre ha stor betydning for hvordan temaet blir iverksatt i skolen. Oppfattelsen må imidlertid bli sett i lys av lærernes arbeid med læreplanen, og for å kunne få et helhetlig bilde av det studerte fenomenet er det derfor nødvendig å først rette blikket mot informantenes læreplanarbeid.

6.1.1 Læreplanarbeid

For at intensjonene i læreplandokumentet skal bli en levende realitet i skolen må lærere oversette de generelle samfunnsvedtakene, og gi disse konkret betydning. I møte med fagfornyelsen fremhever Folgerø (2020, s. 34) at det er pedagogenes oppdrag å konkretisere læreplanenes ideer, noe som krever grundig arbeid med dokumentet. Alle informantene uttrykte at de hadde brukt tid på å tolke læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette er i tråd med både Connelly (1972), Gundem (1990) og Shulman (1990), som alle peker på viktigheten av å sette av tid til dette arbeidet. Tolkingsarbeidet ble utført i fellesskap med kollegaer, hvor samtale og diskusjon var sentrale elementer. Ifølge Blikstad-Balas (2020, s. 13) vil dette være hensiktsmessig, ettersom hun mener diskusjon rundt tolkninger av læreplanteksten er en forutsetning for at lærere skal kunne innfri læreplanens intensjoner knyttet til de tverrfaglige temaene i klasserommet.

Det var ledelsen på den enkelte skole som hadde initiert arbeidet med å tolke læreplanene i fellesskap. I undersøkelsen til Utdanningsdirektoratet viser det seg at denne måten å arbeide med læreplanene er den mest vanlige, og hele 76 prosent av lærerne rapporterte at de i stor eller svært stor grad hadde hatt fellesmøter knyttet til fagfornyelsen (Vika, 2021). Det var derimot ingen grunnskolelærere som svarte at de ikke hadde arbeidet med læreplanene på denne måten. Basert på disse funnene kan det se ut til at læreplanarbeid i møte med det nye læreplanverket er en vanlig praksis blant skoler i Norge, og det er derfor nærliggende å tro at Goodlad (1979b, s. 34) sin påstand om at tolkningsarbeid skjer sjeldnere enn man antar ikke vil være korrekt i dette tilfelle. Det er likevel viktig å presisere at Goodlad sin påstand ble ytret i 1979, og at arbeid med skoleutvikling og læreplanarbeid er en nyere tendens i utdanningsfeltet.

6.1.1.1 «Work in progress»

Selv om det hadde blitt satt av tid fra ledelsen til å tolke de nye læreplanene i fellesskap med andre kollegaer, pekte tre av lærerne på at de var i startfasen med arbeidet. De uttrykte blant annet at læreplanarbeid er en tidkrevende prosess, og at de ikke følte de hadde fått satt seg helt grundig inn i planene enda. Det ble trukket frem fire potensielle årsaker til at fremgangen i arbeidet hadde gått sakte. Mindre samarbeid med andre kollegaer, samt mindre tid og kapasitet til å arbeide med læreplanen, ble ansett som mulige forklaringer. Disse mente lærerne var en konsekvens av koronapandemien. I undersøkelsen til Utdanningsdirektoratet viste det seg også at lærerne, i likhet med informantene i denne studien, betraktet koronapandemien og mindre

samarbeid med andre lærere som hindre i arbeidet med fagfornyelsen (Vika, 2021). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

At læreplandokumentet opplevdes som vagt og lite konkret ble vurdert som en annen mulig årsak til at arbeidet med læreplanene var i «startfasen», og det kan være flere grunner til at informantene oppfattet læreplanteksten på denne måten. Det kan finnes «pluralistiske kompromissformuleringer» i dokumentet, som fører til vage og generelle formuleringer på grunn av uenigheter mellom ulike aktører (Engelsen, 1993, s. 153). Det kan også komme av at lærerne har et større handlingsrom i de nye læreplanene, slik som Lode (2019) peker på. Målene i læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet kan kategoriseres som åpne, og vil derfor kun gi retning for undervisningen. Lærerne må selv konkretisere disse føringene, noe som kan være tidkrevende. At et større abstraksjonsnivå kan gjøre læreplanarbeidet langsommere presiserer Folgerø (2020, s. 32), som uttrykker at abstrakte formuleringer fører til at læreplanens oppdrag blir mer utfordrende å få øye på. Dette gjør det vanskeligere å iverksette planen i klasserommet.

Den siste faktoren som to av lærerne mente hadde hemmet tolkningsarbeidet var mangel på lærebøker tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Engelsen (1993, s. 149-151) trekker frem lærebøker og -midler som en av tre viktige tolkningsinstanser i læreplanarbeid, og i studien til Rødnes og De Lange (2011) viste det seg at lærere i stor grad planla undervisningen sin ut fra dette verktøyet. Manglende lærebøker kan gjøre tolkningsarbeidet mer krevende, men det kan også føre til at det ikke blir en lærebokforfatters fortolkning som blir styrende for pedagogenes forståelse av læreplanene. I undersøkelsen til Utdanningsdirektoratet kommer det, i likhet med funnene fra denne studien, frem at lærerne i varierende grad opplevde manglende læremidler og utstyr som en utfordring. Det er midlertidig viktig å understreke at dette funnet ikke var direkte knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men fagfornyelsen generelt.

6.1.2 Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet

Tidligere forskning viser at begrepene folkehelse og livsmestring fremstår som uklare og abstrakte for lærere, noe som fører til ulike oppfattelser (Mullaliu, 2020; Narvesen, 2019; Røros, 2019). Saus og Wara (2021, s. 215) peker også på at mange lærere opplever temaene som fremmede. Et interessant funn var at lærerne i denne studien hadde en relativt lik forståelse

av folkehelse og livsmestring, og det var ingen som oppfattet begrepene som utydelige eller uhåndgripelige. Dette funnet står med andre ord i kontrast til empiri fra tidligere forskning, og disse motsetningsfylte resultatene kan skyldes at de presenterte forskningsarbeidene ble gjennomført før fagfornyelsen trådte i kraft. Dette forskningsprosjektets datainnsamling ble derimot utført etter at de nye læreplanene hadde blitt iverksatt i skolen, noe som kan ha gitt informantene mer tid til å tolke begrepene og fylle dem med innhold gjennom blant annet læreplanarbeid. Selv om informantenes forståelse av folkehelse og livsmestring var relativt samstemt, viste det seg at de hadde ulike oppfatninger av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Elementene de trakk frem i møte med det tverrfaglige temaet samsvarte ikke. Marit knyttet det opp mot sosial kompetanse, mens Heidi nevnte livsmestringsprogrammet *Zippys venner*. Therese og Astrid uttrykte at de forstod det tverrfaglige temaet som et emne som skal trekkes inn i nesten alle skolefag. De rettet søkelyset mot det tverrfaglige aspektet, og det er tydelige likhetstrekk mellom deres beskrivelse av arbeidet og graden fagkobling som Drake og Reid (2018) presenterer.

At lærerne hadde ulike oppfattelser av det tverrfaglige temaet var ikke overraskende. Goodlad et al. (1979, s. 61) peker på at tekst ikke vil være entydig, og at det kan være mange ulike oppfatninger av samme tekst. Til tross for dette viste det seg at informantene hadde en relativt lik forståelse av hva det tverrfaglige temaet skulle inneholde. De trakk frem flere av de samme emnene som de mente var relevant i arbeidet, og disse tematikkene trekkes også frem i læreplanteksten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Et interessant funn var at alle lærerne var positive til at folkehelse og livsmestring var inkludert i læreplanen, og mente det var et viktig arbeid. En slik holdning finner også Mullaliu (2020) og Røros (2019) i sine undersøkelser. Det har tidligere blitt presisert at særlig innføringen av livsmestring i skolen er et omdiskutert tema, hvor flere fagfolk stiller seg kritisk til inkluderingen av tematikken (Bøe & Nome, 2020; Madsen, 2020a). Denne tankegangen finner jeg i liten grad igjen hos informantene, og det er derfor nærliggende å tro at de møter tematikken på samme måte som Brandtzæg et al. (2017) og Klomsten og Uthus (2019).

Inn i neste del av oppgaven vil refleksjonene rundt lærernes oppfattelse være av betydning. Gudem (1990, s. 113-114) påpeker at deres oppfattelse av læreplanen vil være styrende for hvordan den blir iverksatt i klasserommet. Lærernes oppfattelse av det tverrfaglige temaet vil være et viktig bakgrunnstappe å ha med seg når iverksettelsen skal diskuteres.

6.2 Hvordan blir det tverrfaglige temaet iverksatt?

Læreres iverksettelse av læreplanen i klasserommet er på mange måter selve forbindelsen mellom læreplanen og skolehverdagen, og denne praksisen vil ha stor betydning for elevenes opplæring. Læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gir lærere et stort handlingsrom, men inneholder samtidig få konkrete føringer. Hvordan pedagogene oversetter dette dokumentet til praksis vil være interessant å se nærmere på, og belyses derfor i denne delen av oppgaven.

6.2.1 En iverksettelse preget av usikkerhet

Saus og Wara (2021, s. 215) formidler at mange lærere opplever at folkehelse og livsmestring er krevende å operasjonalisere, og flere synes det er vanskelig å inkludere tematikken i fag. Dette utsagnet samsvarer med funn fra tidligere forskning. Røros (2019) konkluderer med at lærerne i sin studie har vanskeligheter med å forstå hvordan det tverrfaglige temaet skal inkluderes i egen undervisningspraksis, og Mullaliu (2020) peker på en implementeringsprosess preget av usikkerhet og forvirring. Disse utfordringene mener de kom som et resultat av at lærerne oppfattet begrepene tilknyttet det tverrfaglige temaet som uklare og abstrakte. I denne studien viste det seg også at det var knyttet usikkerhet til hvordan temaet skulle iverksettes, men, i motsetning til funnene fra Røros (2019) og Mullaliu (2020), var begrunnelsen til informantene vendt mot retningslinjene for arbeidet. Hele tre av fire informanter opplevde læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet som vag, og mente den inneholdt for få konkrete føringer for arbeidet. Dette førte til at lærerne ikke visste hvordan temaet skulle integreres i egen undervisning. I tillegg var to av de tre tolkningsinstansene Engelsen (1993, s. 149-151) trekker frem, mangel på lærebøker og kurs, ikke tilstede i lærernes praksis. Dette kan ha ført til ytterligere usikkerhet ved iverksettingen. Denne usikkerheten reflekterer ikke resultatene fra spørreundersøkelsen til NIFU, hvor flertallet av lærerne i grunnskolen mente de nye læreplanene ga tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene (Vika, 2021). Mer enn halvparten svarte at det i stor eller svært stor grad var tydelig, 33 prosent uttrykte at det var tydelig i noen grad og kun 6 prosent av lærerne rapporterte at det i liten grad var tydelig. Utvalget i NIFU sitt forskningsarbeid er betydelig mye større enn utvalget i denne studien, og deres resultater vil derfor trolig gi et mer representativt bilde av virkeligheten. Studien viser også at mange lærere på barneskolen følte seg forberedt på å inkludere temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen sin, men basert på informantenes

tanker om læreplanens innhold og utforming kan det virke som dette ikke er tilfelle blant lærerne i dette forskningsarbeidet.

6.2.2 En langsom prosess

En ny læreplan garanterer ikke en forandring, noe som tydeliggjøres av en rekke utdanningsforskere. Karseth og Møller (2014) peker på at det tar tid å endre struktur, praksis og kultur i skolen, mens Levin (2008, s. 20) og Kielbard (1988, sitert i Engelsen, 1993, s. 152) uttrykker at endringer i læreplaner ofte har lite innvirkning på det som skjer i klasserommet. Dette begrunner de med at mange lærere fortsetter sin praksis som tidligere. I lys av disse teoretiske perspektivene er det kanskje ikke så underlig at alle informantene mente at det ikke hadde skjedd store endringer i deres egen lærerpraksis etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Lærerne opplevde at de arbeidet mye likt som før, og et flertall mente det tverrfaglige temaet ikke påvirket arbeidshverdagen i stor grad.

Som et første innsteg i refleksjonene kan det se ut til at lærernes iverksettelse oppfyller Levin (2008) og Kielbard (1988, i Engelsen, 1993) sin «profeti», ettersom deres praksis før og etter fagfornyelsen var tilnærmet lik. Samtidig påpeker Karseth og Møller (2014) at det tar tid å endre skolens og lærernes virksomhet, og det er derfor muligens for tidlig å kunne si noe om endret lærerpraksis på lang sikt. Alvestad og Rognan (2020) trekker også frem tidsaspektet i sin studie når de hevder at det vil ta tid å implementere fagfornyelsen. Flere av informantene pekte på at implementeringen av temaet er en prosess, og at de var helt i startfasen. Bruken av begrepet «startfase» kan indikere at lærerne ser iverksettelsen i et større tidsperspektiv, og at de tenker det vil skje større endringer etter hvert som læreplanen har «levd» litt i skolen. Dette synliggjøres i følgende sitat av Astrid:

Det er klart at når du jobber med de læreplanene, så tar det jo en tid før du får den inn under huden. Du må faktisk prøve litt ut, og så må du inn igjen å se i læreplanene. Det er jo en prosess, og det går noen år før du har fått helt inn hvordan du skal gjøre det. Men vi har begynt.

I denne uttalelsen kommer det tydelig frem at Astrid betrakter implementeringen av det tverrfaglige temaet som langsom prosess som kan ta flere år. Dette tidsperspektivet i møte med læreplaner støttes av forskningen til Gress (1988, gjengitt etter Gudem, 1990, s. 116), som konkluderer med at det tar tre til fem år å implementere en læreplan under gunstige forhold. Hvis informantenes minimale endringer etter innføringen av de nye læreplanene er et resultat

av at omsetningen fra læreplan til praksis er tidskrevende, vil det sannsynligvis skje større og mer omfattende endringer i deres lærerpraksis etter hvert. I så fall vil deres iverksettelse av det tverrfaglige temaet ikke stå på stedet hvil i årene fremover, og Kielbard (1988, i Engelsen, 1993) sin teori om at lærere fortsetter sin praksis med få forandringer etter endringer i læreplanene vil ikke være gjeldende for informantene i denne studien. Dette er spekulasjoner, og hvordan læreres iverksettelse vil se ut etter at «startfasen» er over kan ikke denne studiens datamateriale si noe om. Likevel er min underliggende antagelse, basert på informantenes uttalelser og de fremlagte teoretiske perspektivene, at lærernes iverksettelse av det tverrfaglige temaet vil endre seg ytterligere og gradvis i årene fremover.

Selv om flere forskere peker på at prosessen med å implementere læreplaner i skolen tar tid, finner jeg også andre grunner til at lærernes praksis forble relativt uendret etter innføringen av det tverrfaglige temaet. Som nevnt hevder Gress (1988, i Gudem, 1990) at det tar flere år å implementere en læreplan under *gunstige* forhold, men det kan diskuteres om forholdene i skolen kan kategoriseres som gunstige det året fagfornyelsen trådte i kraft. Høsten 2020 pågikk det verdensomspennende utbruddet av sykdommen covid-19, som satt begrensninger på skolen virksomhet. Alle informantene hevdet koronapandemien hadde ført til at prosessen med å iverksette det tverrfaglige temaet hadde gått langsommere, og pekte blant annet på mindre samarbeid med kollegaer og en travlere og mer uforutsigbar arbeidshverdag. Det samme kommer frem i rapporten til NIFU, hvor det viste seg at lærerne betraktet koronapandemien som det største hindret for en god oppstart av fagfornyelsen (Vika, 2021). En tredjedel av alle lærerne på barnetrinnet uttrykte at pandemien hadde svekket skolens arbeid med fagfornyelsen i svært stor grad. Halvparten svarte at det hadde svekket arbeidet i stor grad eller noen grad, mens en liten andel mente det hadde ingen eller minimal påvirkning. I studien kommer det også frem at flertallet av lærerne anså lite tid til samarbeid med kollegaer og til egne forberedelser som hindre i implementeringen av LK20. Dette stemmer overens med utfordringene informantene møtte på i iverksettelsen av det tverrfaglige temaet, men de hevdet disse utfordringene det var en direkte konsekvens av koronapandemien.

At informantenes lærerpraksis ikke var preget av tydelige endringer kan også ha sammenheng med at alle informantene hadde fokus på deler av tematikken før innføringen av det tverrfaglige temaet. Flere av lærerne påpekte at arbeidet med folkehelse og livsmestring ikke var noe nytt i skolen, og en av informantene understreket at det har vært en av skolens oppgaver i lang tid gjennom formålsparagrafen. Få endringer kan med andre ord være et resultat av at informantene

allerede mente de arbeidet i tråd med læreplanens føringer, og at de derfor ikke så behovet for endringer. En annen faktor som kan ha ført til minimale endringer i lærernes praksis er knyttet til usikkerhet i møte med det tverrfaglige temaet. Som det fremgår i forrige delkapittel er lærernes iverksettelse preget av usikkerhet, som følge av at de opplever en vag og lite konkret læreplantekst. Likevel ble uklare læreplaner vurdert som den utfordringen som var minst gjeldende i studien til NIFU. Det er kun 12 prosent av lærerne som svarte at det i stor eller svært stor grad hadde hindret en god oppstart av fagfornyelsen, mens nesten halvparten av barneskolelærerne hevdet det i liten grad hindret implementeringen (Vika, 2021). Det er imidlertid viktig å fremheve at spørreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet ikke undersøker det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring direkte, men hele fagfornyelsen. Likevel kan den få frem noen tendenser i norske skoler knyttet til innføringen av de nye læreplanene, som kan være nyttig å se studiens funn opp mot.

6.2.3 Fire ulike måter å iverksette temaet på

Selv om lærerne uttrykte at de var i startfasen av implementeringsprosessen ble det likevel identifisert fire ulike måter informantene mente de iverksatte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre vil de ulike måtene bli sett i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning for å undersøke om de realiserer den tverrfaglige ambisjonen som ligger i arbeidet med de tverrfaglige temaene. Det er imidlertid viktig å påpeke at forskningsfeltet knyttet til det tverrfaglige temaet er i tidlig utviklingsfase, og det vil derfor være minimalt med empirisk forskning å se studiens funn i lys av.

6.2.3.1 *I fag*

I lærernes iverksettelse av det tverrfaglige temaet fant jeg at alle lærerne hadde arbeidet med folkehelse og livsmestring *i fag*. Her beholder lærerne fagstrukturen, og trekker tematikken folkehelse og livsmestring inn i ordinær undervisning. Selv om jeg fant spor av denne praksisen hos alle informantene, var det varierende hvor hyppig den ble brukt. Basert på deres uttalelser kan det virke som at en av lærerne benyttet den i stor grad, to brukte den i noen grad, mens en anvendte den i liten grad. Å organisere undervisningen ved å trekke det tverrfaglige temaet inn i ulike fag viser seg å være i tråd med både norske fagpersoners oppfatning av hvordan de tverrfaglige temaene kan iverksettes, og med internasjonal forskning tilknyttet tverrfaglig arbeid. Bolstad (2020) peker på at tverrfagligheten i overordnet del av læreplanen kan oppfattes på to måter, hvor den ene måten er å forstå tverrfagligheten som et innhold som skal inkluderes i flere skolefag. Lærernes beskrivelser av en undervisning hvor folkehelse og livsmestring

trekkes inn i de ulike skolefagene samsvarer i stor grad med den ene tilnærmingen til Bolstad (2020). Det kan derfor se ut til at alle informantene betrakter den tverrfaglige bestillingen som ligger i læreplanene som et innhold som skal inkluderes i flere skolefag. Denne måten å organisere undervisningen vil også være i tråd Viig et al. (2021), som mener at arbeid med folkehelse og livsmestring i fag vil være en av tre måter å tilnærme seg det tverrfaglige temaet. I det internasjonale forskningsfeltet på tverrfaglig arbeid er det tydelige likheter mellom informantenes inkludering av tematikken i fag og det tverrfaglige nivået fagkobling hos Drake og Reid (2018). I lys av disse ulike teoretiske perspektivene kan det se ut til at denne organiseringsmåten vil svare på den tverrfaglige bestillingen som ligger i læreplanen tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Det viser seg at det ikke bare er informantene i denne studien som dekker det tverrfaglige temaet gjennom undervisning i enkeltfag. I forskningsprosjektet til NIFU kommer det frem at å denne måten å organisere undervisningen på, samt undervisning tvers av flere fag, var de vanligste i møte med de tverrfaglige temaene (Vika, 2021). Blant lærerne på norske barneskoler svarte 40 prosentandeler at de i stor eller svært stor grad dekket undervisningen av de tverrfaglige temaene i ordinær undervisning, like mange rapporterte at de i noen grad gjorde dette, mens bare 15 prosent mente de i liten eller ingen grad organiserte undervisningen slik. For å summere opp kan se ut til at en iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ved å inkludere temaet *i fag* er en vanlig tilnærming i norske skoler, til tross for at informantene i denne studien benyttet den i varierende grad.

6.2.3.2 På tvers av fag

Gjennom datainnsamlingen kom det frem at to av fire lærere iverksatte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ved å organisere undervisningen på tvers av fag. Dette gjorde de enten ved å integrere ulike skolefag inn i et temabasert arbeid, eller ta utgangspunkt i ulike skolefag og trekke samme tema inn i undervisningen. Det kan se ut til at en slik iverksettelse av det tverrfaglige temaet vil samsvare med en rekke fagfolk og utdanningsforskere. Viig et al. (2021) hevder, i lys av retningslinjene i LK20, at arbeid på tvers av fag vil være en av tre måter å tilnærme seg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på. Undervisning som foregår på tvers av fag vil også være i tråd med Bolstad (2020), som argumenterer for at tverrfaglighet i overordnet del av læreplanen kan forstås som et pedagogisk prinsipp hvor ulike skolefag kobles sammen i opplæringen. Rettes fokuset mot Drake og Reid (2018) sin forståelse av

tverrfaglighet kan det virke som arbeid på tvers av fag kan kategoriseres som tverrfaglig arbeid. Blant informantenes beskrivelser av egen undervisning finner jeg igjen flere av Drake og Reid (2018) sine nivå for tverrfaglighet. Det er tydelige likhetstrekk mellom graden flerfaglighet og undervisningsoppleggene som hadde et felles, samordnet tema organisert ut ifra de ulike skolefagene. Oppleggene som var organisert rundt et tema på tvers av skolefag ser derimot ut til å være tett sammenkoblet med graden moderat tverrfaglighet. Et av de klareste eksemplene på flerfaglig arbeid vil være fagdagen Therese skisserte, mens Marit sitt opplegg om valget i USA kan se ut til være et eksempel på moderat tverrfaglig. Som en oppsummering vil en iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på tvers av fag være i tråd med både Viig et al. (2021), Bolstad (2020) og Drake og Reid (2018), og på bakgrunn av dette kan det konkluderes med at denne måten å organisere undervisningen på vil imøtekomme den tverrfaglige bestillingen som ligger i læreplanverket.

Selv om jeg fant noen eksempler på en iverksettelse av det tverrfaglige temaet på tvers av fag, var det ikke en veldig utbredt praksis blant lærerne i studien. Hos to av informantene ble undervisningen sjeldent organisert slik, mens hos de to andre ble denne måten å organisere undervisningen på ikke funnet i deres beskrivelser av egen lærerpraksis. Dette kan ha sammenheng med at implementeringen av det tverrfaglige temaet er en langsom prosess, og at de er i startfasen av arbeidet. Den minimale utbredelsen blant studiens informanter står likevel i stor kontrast til funnene i rapporten til NIFU. Der er et hovedfunn at undervisning gjennom samarbeid på tvers av flere fag er en av de vanligste måtene å dekke de tverrfaglige temaene. Halvparten av alle barneskolelærere hevdet de i stor eller svært stor grad arbeidet på denne måten, mens kun 15 prosent uttrykte at de i liten eller ingen grad organiserte undervisningen slik. Å sette av egne timer, dager eller uker, hvor tverrfaglige temaer er særlig vektlagt, viste seg derimot å være den minst vanlige måten å organisere undervisningen på (Vika, 2021). Over en tredjedel av lærerne på barnetrinnet mente de i liten eller ingen grad organiserte undervisningen slik, og denne statistikken samsvarer i stor grad med studiens funn. I datamaterialet fant jeg kun to eksempler på en slik organisering, det ene var fagdagen Therese fortalte om og den andre var det temabaserte prosjektet til Marit om valget i USA. I disse oppleggene var et tverrfaglig tema vektlagt over en lengre periode.

I lærernes iverksettelse fant jeg ingen eksempler på integrert tverrfaglighet, til tross for at både Moss, Osborn og Kaufman (2003, s. 7) og Vars (2001, s. 9) argumenterer for at dette nivået vil være det mest hensiktsmessige å organisere undervisningen etter. Dette funnet var imidlertid

ikke overraskende så tidlig i forløpet av iverksettelsen, ettersom Drake og Reid (2018) og Jacobs (1989b, s. 19) anbefaler at man innfører tverrfaglighet gradvis i skolen. Manglende tilfeller av integrert tverrfaglighet kan også komme av at denne formen, ifølge Meeth (1978, s. 10), er den vanskeligste å undervise. Når det er sagt, kan årsakene til at integrert tverrfaglighet ikke var en del av lærernes undervisningspraksis være mange, og det vil ikke være mulig å diskutere alle faktorene. Likevel skal noen av utfordringene med tverrfaglig undervisning i norske skoler bli diskutert mer omfattende mot slutten av dette diskusjonskapittelet.

6.2.3.3 En avsatt time

En måte alle informantene mente de inkluderte det tverrfaglige temaet i sin praksis var gjennom en avsatt time i uken til ulike programmer. I denne timeplanfestede timen hadde lærerne søkelys på temaer som vennskap, kommunikasjon, sosial kompetanse og sinnekontroll. Alle programmene lærerne nevnte inneholdt elementer som var viktige i arbeidet med å gi elevene god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv, men kun en av dem var direkte rettet mot folkehelse og livsmestring. Under forskningsintervjuene ble tverrfaglighet ikke nevnt i møte med denne arbeidsmåten, og det var ingen av lærerne som hadde fokus på å integrere andre skolefag inn i undervisningsøkten. Et interessant spørsmål er om den avsatte timen vil favne det tverrfaglige aspektet ved emnet. Alle informantene anså den avsatte timen som en del av deres iverksettelse av det tverrfaglige temaet, men i forskningsfeltet finner jeg imidlertid lite teori som støtter denne tankegangen. I lys av Bolstad (2020), Drake og Reid (2018) og Viig et al. (2021) vil ikke en avsatt time i uken til arbeid med folkehelse og livsmestring kunne betraktes som en måte å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Verken Bolstad (2020) eller Viig et al. (2021) trekker frem en slik undervisningspraksis som en måte å tilnærme seg det tverrfaglige temaet, og jeg finner heller ikke arbeidsmåten igjen i noen av Drake og Reid (2018) sine fire grader av tverrfaglig arbeid.

Vendes blikket mot Utdanningsdirektoratet sin spørreundersøkelse kan det se ut til at en av lærerne sin timeplanfestede undervisningsøkt kan betraktes som en måte å inkludere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I spørreundersøkelsen presenteres fem ulike måter å organisere undervisningen tilknyttet de tverrfaglige temaene, og en av disse er å sette av egne timer, dager eller uker hvor ett eller flere tverrfaglige temaer er særlig vektlagt (Vika, 2021). På bakgrunn av dette vil den avsatte timen til tre av lærerne ikke kunne kategoriseres som en del av arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, fordi

programmene de bruker ikke vektlegger et tverrfaglig tema. Det kan imidlertid argumenteres for at Astrid sin time med *Link til livet* kan betegnes som en måte å arbeide med det tverrfaglige temaet, på grunn av at programmet er direkte knyttet opp mot folkehelse og livsmestring. Samtidig er det viktig å understreke at rapporten til NIFU ikke gir en omfattende forklaring på hvordan undervisningen skal foregå på de avsatte timene, dagene eller ukene, og det blir ikke spesifisert om arbeidet må være tverrfaglig eller ikke. På bakgrunn av dette kan det ikke sies med sikkerhet at Astrid sin timeplanfestede undervisningsøkt vil være i tråd med organiseringsmåten fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse.

6.2.3.4 *Det daglige arbeidet*

Alle lærerne snakket om det daglige arbeid de gjorde med folkehelse og livsmestring, og tre av dem trakk det frem som en måte de iverksatte det tverrfaglige temaet på i sin lærerpraksis. I dette arbeidet var det blant annet lagt vekt på å dra tematikken folkehelse og livsmestring inn i naturlige sammenhenger, skape trivsel for elevene og arbeide med læringsmiljøet. Igjen blir det er spørsmål om denne arbeidsmåten vil realisere de tverrfaglige ambisjonene som ligger i læreplanens føringer. I lys av Viig et al. (2021) kan denne praksisen betraktes som en måte å inkludere det tverrfaglige temaet i egen lærerpraksis. Basert på retningslinjene fra det nye læreplanverket (LK20) hevder de at lærere kan arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen som en helhetlig tilnærming. Forfatterne presiserer at det handler om et *hele* eleven skal ivaretas i opplæringen, og at lærere derfor må arbeide aktivt med at elevene erfarer en skolehverdag preget av trygge relasjoner, opplever mestring og blir utfordret i trygge læringsmiljø (Viig et al., 2021, s. 28). Det er tydelige likhetstrekk mellom det daglige arbeidet lærerne beskriver og den helhetlige tilnærmingen Viig et al. (2021) presenterer. Det var imidlertid ikke bare i deres skildringer av det daglige arbeidet at jeg fant spor av en helhetlig tilnærming. Når Astrid skulle iverksette det tverrfaglige temaet i fag hadde hun oppmerksomheten rettet mot mestring. Hun uttrykte:

For meg handler det hele tiden veldig om det at elevene selv føler at de mestrer noe. Det kan de jo like godt gjøre i musikk som i matematikk. Så jeg føler det er lett å trekke det [tverrfaglige temaet] inn i fagene.

I hennes arbeid med det tverrfaglige temaet var hun opptatt av at elevene skulle oppleve mestringsfølelse, og denne praksisen bærer derfor tydelig preg av en helhetlig tilnærming til tematikken. I intervjuene pekte to av lærerne på pedagogens vesentlige rolle i arbeidet med å gi elevene en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv. De mente læreren måtte skape

trygge rammer i skolen ved å blant annet ha en god klasseledelse. Selv om de ikke anså dette som en måte tematikken kunne inkluderes i egen praksis, kan det, i lys av Viig et al. (2021) sin helhetlige tilnærming, likevel betraktes som det.

I møte med andre forskere og fagfolk vil trolig svaret på om det daglige arbeidet realiserer de tverrfaglige ambisjonene i læreplanene bli noe helt annet. Bolstad (2020) argumenterer for at tverrfaglighet i overordnet del av læreplanen kan forstås på to måter, enten som et innhold som trekkes inn i ulike skolefag eller som et pedagogisk prinsipp hvor ulike skolefag kobles sammen i opplæringen. I det daglige arbeidet lærerne beskrev fant jeg ikke igjen noen av disse elementene, og det kan etter alt å dømme se ut til at denne måten å tilnærme seg det tverrfaglige temaet ikke være i tråd med Bolstad (2020). Ser man på tverrfaglighet i lys av Drake og Reid (2018) vil det daglige arbeidet heller ikke kunne kategoriseres som tverrfaglig arbeid, på grunn av at arbeidsmetoden ikke samsvarer med de fire gradene av tverrfaglighet. Det er også betydningsfullt å nevne at spørreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet ikke presenterer en slik tilnærming som en måte å organisere undervisningen knyttet til de tverrfaglige temaene på (Vika, 2021). For å summere opp vil en iverksettelse gjennom et daglig arbeid med folkehelse og livsmestring være i tråd med Viig et al. (2021), men ikke samsvare med Bolstad (2020), Vika (2021) eller Drake og Reid (2018). Dette viser at selv fagfolk strides om hvordan tverrfaglighetsbegrepet i læreplanverket skal forstås og avgrenses.

6.3 En iverksettelse i tråd med læreplanens retningslinjer?

Læreren har en viktig rolle i implementeringen av læreplaner, og det er pedagogen som må gjøre læreplanens intensjoner til en levende realitet i skolen. Et interessant spørsmål i den sammenheng er om lærernes iverksettelse er i tråd med læreplanens retningslinjer. Vil det være samsvar mellom den ideologiske læreplanen og den iverksatte læreplanen? For å kunne undersøke dette vil det være nyttig å vende blikket til overordnet del av læreplanverket, hvor retningslinjene for arbeidet med de tverrfaglige temaene blir beskrevet. Der uttrykkes det blant annet at iverksettingen skal foregå gjennom arbeid med problemstillinger fra forskjellige fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og Utdanningsdirektoratet (2020) peker på at temaene skal sørge for at elevene ser sammenhenger i enkeltfag på tvers av fag. I disse retningslinjene, samt i tittelen «tverrfaglig tema», kommer det tverrfaglige aspektet ved emnet tydelig frem, noe som gir føringer for skolens iverksettelse.

I denne studien har det blitt identifisert fire ulike måter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble iverksatt i skolen, og i forrige delkapittel ble det diskutert om disse måtene ville svare på den tverrfaglige bestillingen som ligger i læreplanteksten tilknyttet det tverrfaglige temaet. Det som umiddelbart kan sies, er at en iverksettelse av det tverrfaglige temaet i fag og på tvers av fag trolig vil være i tråd med læreplanens retningslinjer. I lys av Bolstad (2020), Viig et al. (2021) og Drake og Reid (2018) sine teoretiske perspektiver, er det god grunn til å tro at disse to tilnærmingene vil kunne realisere de tverrfaglige ambisjonene. Samtidig må det understrekes at et viktig mål med det tverrfaglige temaet er at det bidra til at elevene etablerer sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), og mulighetsbetingelsene for dette vil imidlertid være minimale ved fagkobling og flerfaglighet. Skal dette kravet realiseres er det behov for mer omfattende tverrfaglig arbeid, slik at elevene ikke overlates til seg selv for å se sammenhengene på tvers av fag.

Det kan argumenteres for at den avsatte timen og det daglige arbeidet ikke vil være i tråd med læreplanens retningslinjer, fordi disse arbeidsmetodene ikke favner det tverrfaglige aspektet ved emnet. På bakgrunn av Bolstad (2020) og Drake og Reid (2018) sine ståsted vil denne iverksettelsen ikke kunne betraktes som et tverrfaglig arbeid, og dermed ikke være i tråd med læreplanens retningslinjer. I lys av Viig et al. (2021) vil derimot det daglige arbeidet kunne ansees som en måte å arbeide med det tverrfaglige temaet på, fordi det er tydelige likhetstrekk mellom denne lærerpraksisen og den helhetlige tilnærmingen de presenterer. Jeg stiller meg imidlertid kritisk til at Viig et al. (2021) inkluderer denne tilnærmingen som en av måtene skoler kan arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på, ettersom det i lys av Drake og Reid (2018) ikke kan betraktes som et tverrfaglig arbeid. Min mening er derfor at det daglige arbeidet ikke vil være i tråd med føringene i læreplanteksten. At lærerne inkluderer disse to måtene som en del av deres arbeid med det tverrfaglige temaet kan ha sammenheng med at den avsatte timen og det daglige arbeidet var en del av deres praksis før fagfornyelsen. Det kan derfor se ut til at lærerne har tatt med seg det de kjenner fra før av inn i tolkningen av læreplanene, og tilpasset det egen praksis. Dette stemmer overens med Alvestad og Rognan (2020), som anså det som sannsynlig at lærerne kom til å trekke ut det *beste* fra fagfornyelsen og adaptere det til egen undervisningspraksis.

Selv om den avsatte timen og det daglige arbeidet med folkehelse og livsmestring muligens ikke kan kategoriseres som en del av det tverrfaglige temaet, vil denne undervisningspraksisen likevel være hensiktsmessig og viktig. I formålsparagrafen formidles det at skolens

overordnede oppgave er å sørge for at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I denne loven ligger det en implisitt ordre om at det skal arbeides med folkehelse og livsmestring i skolen. Det tverrfaglige temaet vil være et mer målrettet og systematisk arbeid med folkehelse og livsmestring, men det vil også være viktig å jobbe med tematikken utenom for å kunne realisere skolens overordnede mål. Lærernes avsatte time og daglige arbeid kan bidra med å gi elevene en helhetlig forståelse for folkehelse og livsmestring, og kan derfor være viktig i arbeidet med å oppfylle det overordnede målet i skolen formidlet i formålsparagrafen. På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at disse to tilnærmingene vil være i tråd med formålsparagrafen.

Som en oppsummering kan det se ut til at det er delvis samsvar mellom den ideologiske læreplanen og den iverksatte læreplanen. Å organisere undervisningen i fag eller på tvers av fag vil være i tråd med retningslinjene, mens å arbeide med det tverrfaglige temaet gjennom en avsatt time og det daglige arbeidet vil antageligvis ikke samsvare med læreplanens føringer. Basert på studiens funn kan se ut til at lærerne rommer mer i det tverrfaglige temaet enn hva læreplanen uttrykker. Min underliggende antagelse er at informantene betrakter alt de gjør for å gi elevene en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv, som en del av det tverrfaglige temaet. All praksis vil være i tråd med formålsparagrafen, men ikke alt vil samsvare med læreplanens retningslinjer for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Spørsmålet er om det tverrfaglige aspektet forsvinner litt i virvaret av alt annet?

6.3.1 Tverrfaglighet – et forsømt aspekt?

At skoler skal arbeide tverrfaglig med folkehelse og livsmestring er ikke uten grunn, og fordelene med tverrfaglig arbeid blir fremmet av en rekke forskere. De beskriver i positivt ordelag hvordan tverrfaglighet som pedagogisk prinsipp oppmuntrer til læring, motiverer, legger til rette for dybdelæring, utvikler kreativitet og evne til kritisk tenking og hjelper elevene til å forstå sammenhenger på tvers av fag (Bolstad, 2020; Glenn, 2003; Holmbukt, 2018; Sill, 2001). Drake og Reid (2018) peker også på at det gjør elevene bedre forberedt på livet i det 21 århundre. Selv om de positive konsekvensene ved tverrfaglig arbeid i skolen er mange, viser det seg at en slik måte å organisere undervisningen på ikke er utbredt hos lærerne i denne studien. De to mest vanlige måtene å iverksette det tverrfaglige temaet på er gjennom en avsatt time og et daglig arbeid med folkehelse og livsmestring. Ovenfor ble det konkludert med at

disse to måtene ikke vil være i tråd med læreplanens retningslinjer, fordi de ikke omfavner det tverrfaglige aspektet ved emnet. De to andre måtene, som svarer på den tverrfaglige bestillingen i læreplandokumentet, er derimot ikke like vanlig i informantenes praksis. Alle hadde arbeidet med folkehelse og livsmestring i fag, men de hadde bare gjort det i noen grad. Arbeid på tvers av fag var imidlertid enda mer sjeldent, og det kom kun frem et par eksempler på en slik organisering av undervisning formidlet av to informanter. Det kan se ut til at tverrfaglighet på det laveste trinnet til Drake og Reid (2018) er mest vanlig, og som nevnt tidligere finner jeg ingen eksempler på den høyeste graden i datamaterialet. Denne lave utbredelsen av tverrfaglighet i lærernes iverksettelse står i kontrast til resultatene fra spørreundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet, hvor det var en mye høyere prosentandel av lærerne på barnetrinnet som hevdet de arbeidet tverrfaglig (Vika, 2021). Siden NIFU sitt forskningsprosjekt har et betraktelig mye større utvalg øker det gyldigheten til funnene, og det kan derfor se ut til at tverrfaglighet er noe vanligere enn det som fremkommer i dette forskningsarbeidet. For å summere opp viser funnene i denne studien at tverrfaglig arbeid i møte med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ikke er en utbredt praksis i lærernes iverksettelse. Dette er det interessant å se nærmere på, og jeg vil derfor diskutere mulige årsaker til at tverrfaglig arbeid ikke er mer fremtredende i lærernes undervisningspraksis. Det finnes en rekke faktorer som kan spille inn, men jeg har valgt å trekke frem noen av de grunnene jeg mener har størst innvirkning.

I studien til Holmbukt (2007) kom det frem at lærere var positive til tverrfaglighet, men til tross for den positive holdningen inneholdt undervisningspraksisen deres lite tverrfaglig arbeid. Mangel på tid og utfordringer knyttet til organisering viste seg å være de største hindrene for tverrfaglighet i skolen, og disse utfordringene peker også Scheie og Korsager (2014) på. Det kan se ut til at disse hindringene vil være gjeldene for lærerne i denne studien. En av informantene uttrykte følgende:

Det [koronapandemien] gjør nok at flere gjerne ikke orker å sette seg ned og finne ut hvordan man kan drive emnet tverrfaglig, fordi man faktisk ikke har overskudd til det.

I følgende utsagn kommer det tydelig frem at manglende overskudd, som følge av en travel skolehverdag, hadde innvirkning på lærerens tverrfaglige arbeid, og det kan derfor betraktes som en hindring. Utfordringer knyttet til organisering ser også ut til å kunne ha innvirkning på iverksettingen av det tverrfaglige temaet. Melby (2019) peker på at fagstrukturen i norske

klasserom ikke legger til rettet for tverrfaglighet, og mener inkluderingen av tverrfaglighetsbegrepet må få konsekvenser for hvordan skoledagen struktureres. Karseth et al. (2020) hevder også at fagstrukturen ikke legger til rette for læring på tvers av fag. Blant de fire lærerne var det kun en som hadde endret strukturen i skolehverdagen som følge av fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene. På bakgrunn av dette kan det tenkes at skoledagen til mange elever fortsetter å være fragmentert, hvor fagenes kompetansemål er styrende for innholdet. Dette kan gjøre det vanskeligere å arbeide på de høyere nivåene av tverrfaglighet, fordi det krever samarbeid på tvers av fag. Kanskje det er nødt til å skje større endringer i fagstrukturen i norske skoler om den tverrfaglige ambisjonen som ligger i læreplanene skal kunne realiseres? Slik det er nå kan det se ut til at mange lærerne blir overlatt til seg selv, fordi timeplanstrukturen i norske skoler ikke legger til rette for arbeid på tvers av fag. Verken den avsatte timen eller det daglige arbeidet krevde endringer i fagstrukturen i skolen, og kan derfor muligens forklare hvorfor det var vanligere å benytte seg av disse tilnærmingen enn tverrfaglig arbeid.

En annen utfordring i norske skoler er manglende retningslinjer for tverrfaglig arbeid. I Holmbukt (2007) sin studie viste det seg at fem av seks norske lærere uttrykte at det manglet tydelige føringer for tverrfaglig undervisning i skolen. Dette peker også Melby (2019) på, og mener det er behov for klarere instruksjoner for hvordan skoler kan arbeide for å realisere fagfornyelsens tverrfaglige ambisjoner. Det kan også se ut til at tverrfaglighetsbegrepet tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fremstår som utydelig. Folgerø (2020, s. 30) uttrykker at læreplanteksten må være klar nok for at den skal føre til intendert praksis. Likevel viser Karseth et al. (2020) sitt forskningsarbeid at forståelsen av tverrfaglighet og rammen for det tverrfaglige arbeidet i norske skoler er for uklar. De uttrykker videre at dette fører til usikkerhet knyttet til iverksettelsen av de tverrfaglige temaene i skolen. I teorikapittelet kommer det også frem at Bolstad (2020) og Viig et al. (2021) oppfatter arbeidet med det tverrfaglige temaet på ulike måter. Dette viser at selv fagfolk strides om hvordan tverrfagligheten i læreplanen skal forstås og avgrenses, og forsterker min hypotese om at tverrfaglighetsbegrepet fremstår som uklart. Det er ikke utenkelig at dette kan ha vært en av årsakene til at informantenes iverksettelse var preget av usikkerhet, og viser tydelig behovet for en avgrensning av tverrfaglighetsbegrepet. Utdanningspolitiske myndigheter må i større grad fylle begrepet med innhold, slik at det kommer tydeligere frem hva tverrfaglighet er og ikke er. På den måten kan det bli klarere for lærere hvordan de skal realisere de tverrfaglige ambisjonene som ligger i læreplanverket.

Etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har det pågått en debatt om hvorvidt livsmestring bør inkluderes i skolens timeplan. Tidligere forskning retter også oppmerksomheten mot livsmestringsdelen av temaet. Det tverrfaglige aspektet ved emnet er i liten grad løftet frem i både debatten og forskningen, og det kan derfor virke som at den tverrfaglige bestillingen i læreplanen har kommet litt i skyggen. Det er ikke utenkelig at dette fokuset kan ha hatt innvirkning på hva lærerne vektla i møte med det tverrfaglige temaet, og muligens forklare hvorfor tverrfaglighet ikke var vektet tungt hos enkelte av lærerne. Informantenes holdning til at folkehelse og livsmestring skulle inkluderes tverrfaglig kan også hatt innvirkning på utbredelsen av tverrfaglig arbeid i lærernes undervisningspraksis. Selv om flertallet av informantene var positive til at temaet skulle inkluderes på en tverrfaglig måte, stilte imidlertid en av informantene seg kritisk til dette. Hun opplevde det som kunstig, noe som kan ha ført til at tverrfaglig arbeid ikke var en stor del av hennes lærerarbeid.

Avslutningsvis vil jeg kort peke på noen utfordringer ved iverksettelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som har blitt synliggjort tidligere i dette kapittelet, og som kan ha hatt innvirkning på utbredelsen av tverrfaglig arbeid i lærernes undervisningspraksis. Manglende tolkningsinstanser, opplevelsen av at læreplanen var for vag, et tolkningsarbeid i startfasen, en langsom implementering av temaet og en iverksettelse preget av usikkerhet er forhold som trolig kan ha ført til at det tverrfaglige aspektet ved temaet har blitt lite vektet i lærernes iverksettelse. Det er viktig å fremheve at målet med dette prosjektet ikke har vært å kritisere lærernes praksis, men må synliggjøre et spenningsfelt knyttet til tverrfagligheten ved temaet.

6.3.2 Implikasjoner for praksis

Til nå har lærernes oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet blitt drøftet i lys av tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver. Gjennom diskusjonen har det kommet frem at deler av lærernes undervisningspraksis ikke er være i tråd med læreplanens retningslinjer, og at det derfor ikke vil være samsvar mellom den ideologiske læreplanen og den iverksatte læreplanen per dags dato. Dette er bekymringsverdig, og må få konsekvenser for videre praksis i skolen. Ansvarer kan imidlertid ikke overlates til lærerne alene, hvor de får skylden for å ikke arbeide i tråd med læreplandokumentet. I realiteten er det mange faktorer som spiller inn. Det

er ingen tvil om at det er behov for en bedre tilrettelegging fra sentrale myndigheter, dersom iverksettelsen av det tverrfaglige temaet skal skje i samsvar med læreplanens føringer.

Basert på studiens funn kan det se ut til at det tverrfaglige aspektet ved emnet er lite vektet i lærernes praksis, og at det fører til at deler av deres iverksettelse ikke er i tråd med læreplanens føringer. Skal det tverrfaglige aspektet komme frem i lyset er det behov for at det skjer noen endringer. For det første legger ikke fagstrukturen i norske skoler til rette for læring på tvers av fag, og det er derfor nødvendig å forandre strukturen for at det skal kunne foregå mer tverrfaglig arbeid i møte med temaet folkehelse og livsmestring. Slik kan skoler unngå at det blir opp til hver enkelt lærer å arbeide tverrfaglig, og sikrer på den måten at det tverrfaglige aspektet ikke blir forsømt. Diskusjonen synliggjør også at det er manglende retningslinjer for hvordan den tverrfaglige bestillingen i læreplanen skal realiseres i skolen, samt at tverrfaglighetsbegrepet i møte med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring fremstår som uklart. For at lærerne skal kunne arbeide i tråd med læreplanene må myndighetene avgrense begrepet og fylle det med innhold, slik at det blir tydelig for lærerne hvordan de skal arbeide tverrfaglig med folkehelse og livsmestring. I den sammenheng er det også behov for mer opplæring i skolen, i tillegg til flere læremidler tilknyttet det tverrfaglige temaet. Manglende tolkningsinstanser kan gjøre iverksettingen mer krevende, hvor lærerne blir tvunget til å stå på egne bein. Kanskje lærernes kunnskap om tverrfaglighet er for snever, og at det derfor er nødvendig med både mer opplæring og økt oppmerksomhet rundt tverrfaglig arbeid i skolen?

Frem til nå har det blitt trukket frem noen tiltak som kan sørge for mer tverrfaglig arbeid i skolen i møte med det tverrfaglige temaet. Det er viktig å påpeke at det eksisterer en rekke andre tiltak som kan være hensiktsmessige, men på grunn av begrenset omfang vil det ikke være mulig å presentere alle. De foreslåtte endringene viser imidlertid tydelig at utdanningspolitiske myndigheter har et stort ansvar for at iverksettelsen av det tverrfaglige temaet skal foregå i samsvar med læreplanens retningslinjer. Jeg mener disse endringene er nødvendige for at lærere skal kunne arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i tråd med læreplanene, og således realisere intensjonene ved emnet og deler av skolens overordnede mål.

7 Avslutning

I denne kvalitative studien har søkelyset vært rettet mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som nylig ble innført i norsk skole. Forskningsprosjektet har tatt for seg møtet mellom læreplan og skole fra et lærerperspektiv, hvor Goodlads (1979a) læreplannivå ble benyttet for å avgrense arbeidet. Hovedhensikten har vært å belyse følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Et hovedresultat er at lærerne oppfatter det tverrfaglige temaet på ulike måter, samtidig som de innehar en relativt lik forståelse av innholdet i emnet. De opplever læreplanens retningslinjer for arbeidet som vag og uklar, noe som fører til en iverksettelse preget av usikkerhet. Dette gjør det utfordrende for lærerne å virkeliggjøre læreplanens intensjoner i skolen. Det viser seg også at implementeringen av det tverrfaglige temaet er i «startfasen». Det har ikke skjedd store endringer i lærernes undervisningspraksis, og de uttrykker at de arbeider mye likt som før fagfornyelsen. Dette kan ha sammenheng med at læreplanimplementering er en langsom prosess, samt at lærerne arbeidet med folkehelse og livsmestring før inkluderingen av det tverrfaglige temaet i læreplanverket.

I forskningsresultatene kommer det frem at lærerne iverksetter det tverrfaglige temaet på ulike måter i sin undervisningspraksis, og det identifiseres fire forskjellige måter opplæringen organiseres på; i fag, på tvers av fag, i en avsatt time og gjennom et daglig arbeid. Blant disse fire er den avsatte timen og det daglige arbeidet mest vanlig, mens undervisning i fag eller på tvers fag ikke er like hyppig brukt i lærernes praksis. Det kan imidlertid argumenteres for at undervisning gjennom et daglig arbeid og en avsatt time ikke vil svare på den tverrfaglige bestillingen som ligger i retningslinjene for arbeidet med det tverrfaglige temaet. Deler av lærernes undervisningspraksis vil dermed ikke være i tråd med læreplanens føringer, og det kan derfor hevdes at samsvaret mellom den ideologiske læreplanen og den iverksatte læreplanen kun vil være delvis. Selv om en avsatt time og et daglig arbeid trolig ikke kan kategoriseres som tverrfaglig arbeid, vil de likevel kunne bidra med å gi elevene en mer helhetlig forståelse for folkehelse og livsmestring. Disse tilnærmingene kan være med å oppfylle skolens overordnede mål, og kan knyttes til formålsparagrafen.

Hovedkonklusjonen er at det tverrfaglige aspektet ved emnet er for lite vektet i lærernes iverksettelse, og dette kan betraktes som hovedårsaken til at deler av lærernes iverksettelse ikke er i tråd med læreplanen. I deres praksis viste det seg at organisering av undervisningen i fag og på tvers av fag ikke var en utbredt praksis, til tross for at disse to tilnærmingene favner det tverrfaglige aspektet ved emnet som formidles i læreplanverket LK20. Dette er uheldig, ettersom tverrfaglig arbeid i skolen har en rekke fordeler for elevenes læring. Det kan imidlertid være flere årsaker til at lærernes iverksettelse av de tverrfaglige temaet i liten grad inkluderer tverrfaglig arbeid. En fagstruktur som ikke tilrettelegger for tverrfaglighet, manglende retningslinjer for tverrfaglig arbeid og et uklart tverrfaglighetsbegrep er bare noen av faktorene som kan ha innvirkning. Det er med andre ord behov for en bedre tilrettelegging i skolen, slik at den tverrfaglige ambisjonen i læreplanen virkeliggjøres. Sentrale myndigheter kan ikke overlate alt ansvaret til lærerne, hvor de blir ansvarliggjort for at læreplanens intensjoner ikke realiseres i skolen. De må sørge for at lærerne får bedre forutsetninger for å kunne imøtekomme læreplanens krav, og det krever blant annet en endring fagstrukturen i norske klasserom, tydeligere retningslinjer for arbeidet og et tverrfaglighetsbegrep som må avgrenses og fylles med innhold. På den måten legges det til rette for at lærere kan iverksette det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på en måte som vil være i tråd med læreplanen, slik at både temaets hensikter og deler av skolens overordnede mål kan realiseres.

Det er viktig å understreke at konklusjonene som trekkes i denne masteravhandlingen er tentative i sin karakter. Det vil si at jeg mener noen av tendensene som har blitt indentifisert i datamaterialet kan gi et foreløpig bilde av læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien er imidlertid for liten til å kunne komme med mer bastante slutninger, og det hevdes ikke at studiens funn er uttrykk for et gjennomsnitt. Målet med studien har ikke vært å finne frem til funn som er allmenngyldig for alle lærere, men å få en dypere forståelse av tematikken. Dette har blitt gjort ved å få tilgang på fire læreres rike beskrivelser om egen oppfattelse og iverksettelse tilknyttet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selv om resultatene kun viser et utsnitt av virkeligheten gjennom fire lærerne sine tanker og erfaringer, mener jeg likevel funnene gir et innblikk i skolers arbeid med det tverrfaglige temaet i den første tiden etter at temaet ble innført i skolen. Jeg håper kunnskapen produsert i dette forskningsarbeidet kan føre til økt oppmerksomhet rundt det tverrfaglige aspektet ved emnet, samt være et nyttig bidrag i arbeidet med å styrke skolens tverrfaglige undervisning om folkehelse og livsmestring.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen anbefalinger til videre forskning. Et forslag er å undersøke læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring noen år etter at læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 har tredd i kraft. Forskning på læreplanfeltet viser at implementering av læreplaner tar tid, og i lys av dette vil det derfor være formålstjenlig å studere fenomenet etter «startfasen». Denne studiens resultater gir kun et innblikk i læreres oppfattelse og iverksettelse av det tverrfaglige temaet i begynnelsen av læreplanimplementeringen, og funnene vil trolig ikke være representativ for lærernes oppfattelse og iverksettelse på et senere tidspunkt i prosessen. Å undersøke fenomenet om noen år kan derfor gi nye og overraskende funn, som ikke var gjeldende så tidlig i iverksettelsen. Et annet forslag er å utforske det tverrfaglige temaet fra ulike fagperspektiver ved å undersøke hvordan lærere oppfatter og iverksetter temaet ut fra de ulike fagene i skolen. Ulike fag har forskjellige innholdsbeskrivelser av tematikken, noe som trolig vil påvirke deres forståelse og undervisningspraksis. Det kan også være interessant å undersøke hvilken opplæring lærerstudenter får i utdanningen knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvilke kunnskaper de bærer meg seg ut i skolen. Til slutt oppfordres fremtidig forskning til å benytte kvantitativ forskningsmetode eller metodetriangulering for å utforske det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen ytterligere. I den forbindelse vil observasjon vil være en særlig hensiktsmessig metode for å kunne undersøke hva som *faktisk* foregår i klasserommet.

Helt til slutt vil jeg presisere at uansett hvordan arbeidet med det tverrfaglige temaet foregår i skolen vil det være viktig at det sørger for at elevene oppnår en helhetlig forståelse for folkehelse og livsmestring, og på den måten bidrar til å oppfylle skolens overordnede mål. Målet må være at elevene skal gå hverdagen og livet i møte med samme fremtidstro som Erik Bye beskriver i diktet *Vår beste dag*:

«Mangt skal vi møte og mangt skal vi mestre!

Dagen i dag den kan bli vår beste dag».

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Alvestad, T. & Rognan, T. K. (2020). *Når fagfornyelsen skal inn i skolen, hva da?* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19136/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Besl. O. nr. 42 (2008–2009). *Vedtak til lov om endringer i opplæringslova*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/beslutninger/odelstinget/2008-2009/beso-200809-042.pdf>
- Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner – sammen. *Bedre skole*, 32(4), 10-13.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), 766-767. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative inquiry*, 20(6), 720-725.
<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Burton, D. M. & Bartlett, S. (2009). *Key Issues for Education Researchers*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446269480>
- Bøe, T. D. & Nome, D. Ø. (2020, 17. februar). Skolen trenger mer demokrati, ikke mer terapi *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/y3rl2K/skolen-trenger-mer-demokrati-ikke-mer-terapi-tore-dag-boee-og-dag-no>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. SAGE Publications.
- Collins, R. (1984). Statistics versus words. *Sociological theory*, 2, 329-362.
<https://doi.org/10.2307/223353>
- Connelly, M. F. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/BF02137642>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Drake, S. & Burns, R. (2004). What is Integrated Curriculum? I S. Drake & R. Burns (Red.), *Meeting Standards Through Integrated Curriculum* (s. 6-17). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Drake, S. & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
<https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Ad Notam Gyldendal.
- Folgerø, I. (2020). Lærarrolla i fagfornyinga: Å utføre – eller å skape. *Bedre skole*, 32(4), 30-34.

- Folkehelseinstituttet. (2021). *Epidemiologisk situasjonsrapport for landets fylker, uke 1-2*.
<https://www.fhi.no/contentassets/8a971e7b0a3c4a06bdbf381ab52e6157/vedlegg/2021/epidemiologisk-situasjonsrapport-for-landets-fylker-for-uke-1-og-2.pdf>
- Glenn, W. J. (2003). Learning to Let Go: Student Participation in the Development of an Integrated English Curriculum. I D. M. Moss, T. A. Osborn & D. Kaufman (Red.), *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching* (s. 145-154). Praeger Publishers
- Goodlad, J. I. (1979a). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1979b). The Scope of the Curriculum Field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., Klein, F. M. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. & Richter, M. N. (1966). *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*. ERIC
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010064.pdf>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guba, E., G. (1990). The alternative paradigm dialog. I E. Guba, G. (Red.), *The Paradigm Dialog* (s. 17-27). SAGE Publications.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Haug, P. (2020). Fagfornyninga i reformhistorisk perspektiv. *Bedre skole*, 32(4), 26-29.
- Hendren, R., Birrell Weisen, R. & Orley, J. H. (1994). *Mental health programmes in schools* (Publikasjonsnummer: WHO/MNH/PSF/93.3 REV 1). World Health Organization.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/62308/WHO_MNH_PSF_93.3_Rev.1.pdf.js
- Holmbukt, T. (2007). *Teachers' Perceptions of Interdisciplinarity and the Extension of Literacies* [Masteroppgave, University of York]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2287/article.pdf?sequence=1>
- Holmbukt, T. (2018). Interdisciplinary approaches for deep learning. *Nordic Journal of Modern Language Metgology*, 6(1), 3-24. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i1.425>

- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Innst. 19 S (2016–2017). (2016). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kirke- utdannings- og forskningskomiteen.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf>
- Jacobs, H. H. (1989a). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. I H. H. Jacobs (Red.), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (s. 1-11). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jacobs, H. H. (1989b). Design Options for an Integrated Curriculum. I H. H. Jacobs (Red.), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (s. 13-24). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelses læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, rapport nr. 1).
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» - Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452-468.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-06>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*, 7, 2433-2458.
<https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. I M. F. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 7-24). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., Lunham, S. A. & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 108-150). SAGE Publications.
- Lode, S. S. (2019, 28. november). *Fagfornyelsen og veien videre – fra læreplaner til praksis*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner-siri-skjaeveland-lode/fagfornyelsen-og-veien-videre--fra-laereplaner-til-praksis/173846>
- Madsen, O. J. (2020a). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Madsen, O. J. (2020b, 2. november). Hvorfor snakker vi så mye om livsmestring og så lite om folkehelse? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/aPPv4M/hvorfor-snakker-vi-saa-mye-om-livsmestring-og-saa-lite-om-folkehelse>
- Mannsverk, A. G. (2020). *Livsmestring som tverrfaglig tema - sett fra et lederperspektiv* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19255/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Maxwell, J. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. SAGE Publications.
- Meeth, L. R. (1978). Interdisciplinary Studies: A Matter of Definition. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 10, 10-10.
<https://doi.org/10.1080/00091383.1978.10569474>
- Melby, G. (2019, 18. november). Får vi mer tverrfaglighet med ny læreplan? *Morgenbladet*
<https://www.morgenbladet.no/ideer/2019/11/18/far-vi-mer-tverrfaglighet-med-ny-laereplan/>

- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moss, D. M., Osborn, T. A. & Kaufman, D. (2003). Going beyond the Boundaries. I D. M. Moss, T. A. Osborn & D. Kaufman (Red.), *Beyond the Boundaries : A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching* (s. 1-11). Praeger Publishers
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen: En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684653/Arta%20Mullaliu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole: En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73250>
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7. utg.). Pearson.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overvoll, H. P. (2020, 8. september). *Hvordan jobbe tverrfaglig i skolen?* Fagsnakk fra Cappelen Damm. <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/hvordan-jobbe-tverrfaglig-i-skolen/>

- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 Framework Definitions*. Battelle for Kids.
[http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Lo
go_2015_9pgs.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Lo
go_2015_9pgs.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). SAGE
Publications.
- Potrebny, T. (2020). *Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization
among young people* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen,]. BORA.
<https://hdl.handle.net/11250/2715348>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*
(3. utg.). SAGE Publications.
- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R., Carbone, S., Mocanu, A., Campion, J., Carta, M. G.,
Danielsdottir, S., Holte, A., Huurre, T., Matloňova, Z., Mendez Magan, J. M., Owen,
G., Paulusová, M., Radonic, E., Santalahti, P., Sisask, M. & Xerri, R. (2016). *Joint
Action on Mental Health and Well-being. Mental health and schools. Situation
analysis and recommendations for action*. European Union.
[https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.
pdf](https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.
pdf)
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S.
(2018). *Psykisk helse i Norge*.
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norg
e2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norg
e2018.pdf)
- Rysevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon* (Temanotat 3/2018).
Utdanningsforbundet. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-
politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-
politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf)
- Rødnes, K. A. & De Lange, T. (2011). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til
læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-
bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-
arbeid-med-lareplaner.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-
bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-
arbeid-med-lareplaner.pdf)
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen: sett i et lærerperspektiv*
[Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2614432>

- Saus, M. & Wara, T. (2021). Folkehelse og livsmestring: koronapandemien som veiviser for tverrfaglighet og mestringsperspektiv i skolen. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis: Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen* (s. 215-238). Dreyers forslag.
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014). Fler-/tverrfaglig undervisning for bærekraftig utvikling. *Naturfag*, 2, 44-47.
<https://www.naturfagsenteret.no/c1405589/binfil/download2.php?tid=2091872>
- Shulman, L. S. (1990). Foreword. I M. Ben-Peretz (Red.), *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts* (s. vii-xi). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/027046769201200273>
- Sill, D. J. (2001). Integrative thinking, synthesis, and creativity in interdisciplinary studies. *The Journal of general education*, 50(4), 288-311.
<https://doi.org/10.1353/jge.2001.0032>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk. Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Vars, G. F. (2001). Can Curriculum Integration Survive in an Era of High-Stakes Testing? *Middle School Journal*, 33(2), 7-17. <https://doi.org/10.1080/00940771.2001.11494658>
- Vedvik, K. O. & Holterman, S. (2020). Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, (4), 10-17.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/Utdanning0420.pdf>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020* (NIFU Rapport 2021:3). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2726052/NIFUrapport2021-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Westbury, I. (2008). Making Curricula: Why Do States Make Curricula, and How? I M. F. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 45-65). SAGE Publications.

- Wiker, G. (2015, 9. september). *Krever psykologi i skolen*. Norsk Psykolog Forening.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- World Health Organization. (2018). *Global Standards for Health Promoting Schools* [Brosjyre]. <https://www.who.int/publications/i/item/global-standards-for-health-promoting-schools>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 51*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331475/nCoVsitrep11Mar2020-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization. (2021). *Weekly epidemiological update – 19 January 2021*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update---19-january-2021>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan oppfatter og iverksetter lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Oppstart

1. Presentere meg selv og prosjektet
2. Informere om at intervjuet vil bli dokumentert gjennom lydopptak og notater, og videre formidle hvordan dette vil bli oppbevart. Få også frem at datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent.
3. Understreke anonymisering og frivillighet.
4. Få underskrift på samtykkeerklæringen.
5. Gjennomgå temaene for forskningsintervjuet.
6. Presisere at det ikke finnes noen riktige svar, og at mitt ønske er å få et innblikk i deltakerens tanker og refleksjoner rundt prosjektets tematikk.
7. Svare på eventuelle spørsmål.
8. Starte lydopptaket

Kartlegging av informanten

Hva slags utdanning har du?

Hvor lang undervisningserfaring har du fra grunnskolen?

Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer på barneskolen?

Hvilket klassetrinn jobber du på?

Lærerens oppfatning av det tverrfaglige temaet

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inneholder to begreper; folkehelse og livsmestring. Hva legger du i de to begrepene?

Kan du fortelle litt om hvordan du forstår det tverrfaglige temaet?

- Hva du tenker det tverrfaglige temaet bør inneholde?
- Hvordan tolker du innholdet?
- Er det noe som er uklart i møte med dette temaet?

Hva tenker du om at folkehelse og livsmestring er inkludert i den nye læreplanen?

- Hva kan være positivt? Hva kan være problematisk?

Hvordan ser du på skolen som arena for å gi elevene en god folkehelse og muligheter til å mestre egne liv?

- Har du noen tanker om hva som skal til for at skolen skal kunne gjennomføre dette?

Lærerens tolkningsarbeid

Har du hatt tid til å arbeide med å tolke den delen av læreplanen knyttet til folkehelse og livsmestring?

- Kan du forklare hvordan det har foregått?

- Hvordan har du opplevd dette arbeidet?

Hvordan opplever du læreplanen som veileder i arbeidet med å inkludere folkehelse og livsmestring i skolehverdagen? På hvilken måte?

Læreplanen tilknyttet folkehelse og livsmestring kan betraktes som en åpen læreplan. Dette gir læreren et større handlingsrom og mer frihet.

- Hva tenker du om dette? Fordeler? Ulemper?

Hva tenker du om læreres kompetanse knyttet til temaet folkehelse og livsmestring?

- Har din skole fokus på det tverrfaglige temaet?
- Har du fått noe form for informasjon om det tverrfaglige tema gjennom skolen?

Lærerens iverksetting av det tverrfaglige temaet

Har du eller din skole hatt noe fokus på folkehelse og livsmestring før det tverrfaglige temaet ble innført i læreplanen?

- Hvis ja: På hvilken måte? Har du noen eksempler? Har noe endret seg etter innføringen?

Kan du fortelle litt om hvor du er i prosessen med å iverksette temaet i din lærerpraksis?

- **Hvis læreren har startet å implementere temaet:**
 - Har du hatt undervisning knyttet til folkehelse og livsmestring?
 - Kan du fortelle litt om undervisningsoppleggene?
 - Bruker du noen form for lærebøker eller digitale ressurser knyttet til det tverrfaglige temaet?
 - Hvis ja: Hvilke?
- **Hvis læreren ikke har startet å implementere temaet:**
 - Hvordan ser du for deg at din undervisning i folkehelse og livsmestring kommer til å se ut?
 - Har du tenkt å bruke noen form for lærebøker eller digitale ressurser i møte med det tverrfaglige temaet?
 - Hvis ja: Har du noen tanker om hvilke?

Hvordan synes du prosessen med å inkludere det tverrfaglige temaet har vært så langt?

- Tror du koronasituasjonen har påvirket implementeringen av det tverrfaglige temaet? Hvordan?

På hvilken måte vil du si at det nye tverrfaglige temaet påvirker din arbeidshverdag?

Avslutning

Er det noe du vil tilføye, understreke eller spørre om før vi avslutter?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Folkehelse og livsmestring i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». I dette informasjonsskrivet vil det bli gitt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i et mastergradsarbeid på studieprogrammet «Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk» ved Høgskulen på Vestlandet. Formålet med prosjektet er å undersøke det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» på ulike læreplannivå. Datamaterialet vil bli innsamlet gjennom dybdeintervju av lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt strategisk. Utvalgskriteriene for inklusjon av deltakere er at de 1) er ansatt som kontaktlærer på barnetrinnet (1.-7. trinn) og 2) at de har jobbet i denne stillingen i minst tre år. Det er ingen krav om at deltakerne må ha en spesiell kjennskap til prosjektets tematikk.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil datainnsamlingen foregå gjennom dybdeintervju, hvor deltakerne får spørsmål om det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille til ett individuelt intervju. Dette vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli dokumentert gjennom lydopptak og notater, og datamaterialet vil bli oppbevart på en maskinvare tilhørende behandlingssansvarlig institusjon. Det er viktig å påpeke at ingen av spørsmålene omhandler sensitive opplysninger om deg eller ditt arbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet «Folkehelse og livsmestring i skolen». 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 opplysningene dine blir oppbevart og brukt

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene beskrevet i dette informasjonsskrivet. Personopplysninger vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være prosjektansvarlig som har tilgang til personidentifiserbar data, og datamaterialet vil være anonymisert i publikasjonen. Veiledere ved Høgskulen på Vestlandet, Ingvild Bjørkeng Haugen og Ingibjörg Kristin Jonsdottir, vil ha tilgang på det transkriberte materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt og godkjent oppgave. Dette innebærer sletting av lydopptak, transkripsjon, notater fra intervju og signert samtykkeerklæring.

Prosjektet skal etter planen være avsluttet 29. juni 2021. Alle opplysninger vil være anonymisert når oppgaven leveres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene om deg behandles basert på ditt samtykke. Opplysningen som samles inn vil være navnet og intervjuet, og disse vil bli oppbevart på ulike steder.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Kristin Fluge, e-post [REDACTED]
- Veileder: Ingvild Bjørkeng Haugen, e-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: [REDACTED]

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

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

Med vennlig hilsen

Kristin Fluge

Tlf: [REDACTED]

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

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

- å delta i et individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i skolen

Referansenummer

753268

Registrert

25.11.2020 av Kristin Fluge - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Bjørkeng Haugen, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Fluge, [REDACTED]

Prosjektperiode

20.08.2020 - 29.06.2021

Status

04.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2021 - Vurdert

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

den 04.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: 

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