

MASTEROPPGAVE

Emne og studieprogram:

Masteroppgave i norsk,
grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn

5. semesteret, 2022

Forfatter: Elisabeth Xe

Veileder: Magne Ove Rogne

Tittel

Folkehelse og livsmestring i dannelsesfaget norsk

Ttitle in English

Public health and life skills in the educational/formatonal subject Norwegian

Emneord:

Danning - Tverrfaglige tema - Folkehelse
og livsmestring – Læreplanen 2020 -
Implementering - Kvalitativ forskning –
Gruppeintervju

Antall ord: 22 356

Antall vedlegg: 5

Stavanger, 3.juli/2022

Forord

Oppgaven skal leveres inn og jeg avslutter med dette fem flotte og lærerike år på grunnskolelærerutdanningen i Stavanger. Hele arbeidet med å skrive en masteroppgave har vært spennende, utfordrende, lærerikt og intenst. Jeg vil derfor takke alle som har støttet meg gjennom denne prosessen.

En stor takk går til de seks lærerne som valgte å delta i denne studien. Jeg hadde ikke kommet i mål uten dere! Takk for fine samtaler, lån av tiden deres og for innsikt i deres erfaringer, tanker og refleksjoner. Jeg vil også takke venner og familie for oppmuntrende ord og støtte. Takk til medstudenter som har stilt opp for å diskutere og reflektere rundt oppgaveskriving og forskerrollen. Jeg vil også takke min kjære samboer for korrekturlesing, all støtte og motivasjon gjennom hele prosessen.

En siste takk går til veilederen min Magne Ove Rogne. Jeg er veldig takknemlig for tiden du har lagt ned i veiledning. Konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og oppmuntring gjennom hele prosessen har vært til stor hjelp, så tusen takk!

Elisabeth Xe

Stavanger, juni, 2021.

Sammendrag

Dette masterprosjektet studerer sammenhengen mellom danning og folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det tverrfaglige tema kom som et nytt område i Fagfornyelsen. Temaet er en sentral del av skolens dannels- og utdanningsoppdrag, slik som norsk er et sentralt fag for danning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg har derfor valgt å undersøke følgende problemstilling: *Hvilke muligheter for danning kan man finne gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget?*

Min ambisjon er at denne oppgaven skal ha relevans for planlegging og undervisningspraksis. Studien er et bidrag til lærere og studenter for å få mer innsikt i hvordan folkehelse og livsmestring kan arbeides med i norskfaget og hvilke muligheter for danning som kan ligge i et slikt arbeid. For å undersøke min problemstilling har jeg valgt å se på hvordan danning og det tverrfaglige temaet uttrykkes i læreplanen, og undersøke hvordan man kan forstå det tverrfaglige tema opp mot dannelsoppdraget i norsk. Da denne studien er nært knyttet skolens praksis og lærernes undervisning, valgte jeg å gjennomføre kvalitative gruppeintervju med seks norsklærere for å få innsikt i deres erfaringer og refleksjoner knyttet folkehelse og livsmestring. For å klargjøre empirien til drøfting opp mot relevant teori og forskning, strukturerte og systematiserte jeg deltakernes utsagn gjennom koding og kategorisering i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene viser at lærerne ved begge skolene opplever at de ikke har arbeidet tilstrekkelig med fagfornyelsen eller det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og at mye av dette skyldes Korona-pandemien. Deltakerne løfter også frem at det kan være vanskelig å forholde seg til alt det nye, og at det kan være lettere å følge lærebøker eller planlegge ut ifra kompetansemål. Funnene viser at flere av deltakerne uttrykker usikkerhet rundt hva folkehelse og livsmestring innebærer og hvordan man kan forstå dannelsbegrepet. Deltakerne diskuterer mulige arbeidsmetoder i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk og reflekterer over hvilken læring elevene kan finne i dette arbeidet.

Det teoretiske rammeverket knyttet danning og implementering, formuleringer i læreplanen og funn fra analysen bygger grunnlaget for tematikkene jeg har utformet til drøfting: Implementering som byggestein for god undervisning, viktigheten av felles forståelse for overordnede mål og danning gjennom folkehelse og livsmestring, som utdypes med undertemaet: språk og tekst som dannelsgrunnlag i det tverrfaglige temaet og norskfaget.

Abstract

This master's project studies the connection between education/formation and public health and life skills in the subject Norwegian. The interdisciplinary theme came as a new area in the subject renewal of the curriculum. The theme is a central part of the school's formation and education mission, as Norwegian is a central subject for formation and education (Kunnskapsdepartementet, 2020). I have therefore chosen to investigate the following issue: *What opportunities for education/formation can be found through teachingwork with public health and life skills in the Norwegian subject?*

My ambition is that this assignment will be relevant for planning and teaching practice. This study is a contribution to teachers and students to gain more insight into how public health and life skills can be worked with in the subject Norwegian and what opportunities for education/formation which may lie in such work. To investigate my issue, I have chosen to look at how education/formation and the interdisciplinary theme are expressed in the curriculum, and examine how one can understand the interdisciplinary theme in relation to the educational/formational assignment in the Norwegian subject. As this study is closely linked to the school's practice and the teachers' classroom-teaching, I have chose to do qualitative group interviews with six Norwegian-subject teachers to gain insight into their experiences and reflections related to public health and life skills. To clarify the empirical data for discussion against relevant theory and research, I structured and systematized the participants' statements through coding and categorization in light of the thesis issue and research questions. The findings show that the teachers at both schools feel that they have not worked sufficiently with the subject renewal or the interdisciplinary theme of public health and life skills and that much of this is due to the Corona-pandemic. The participants also point out that it can be difficult to relate to everything new, and that it can be easier to follow textbooks or plan based on competence goals. The findings show that several of the participants express uncertainty about what public health and life skills entail and how to understand the concept of education/formation. The participants discuss possible working methods in work with public health and life skills in the Norwegian subject and reflect on what learning the students can find through this work.

The theoretical framework related to education/formation and implementation, formulations in the curriculum and findings from the analysis, build the basis for the topics I will discuss: Implementation as a building block for good teaching, the importance of a common

understanding of overall goals and education/formation through public health and life skills, which is elaborated with the sub-theme: language and text as a basis for formation/education in the interdisciplinary theme and Norwegian subject.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
1. Innledning - bakgrunn for prosjektet.....	8
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	10
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	12
2.1 Danning.....	12
2.1.1 Danningsbegrepets utvikling.....	13
2.1.2 Danning mellom individ og samfunn.....	14
2.1.3 Danning i skolen.....	17
2.1.4 Danningsoppdraget i norsk.....	19
2.2 Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.....	22
2.2.1 Bakgrunn for innføring av de tverrfaglige tema.....	23
2.2.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanen.....	24
2.2.3 Folkehelse og livsmestring i norskfaget.....	25
2.2.4 Implementering av folkehelse og livsmestring.....	26
2.3 Oppsummering av teori.....	28
3. Metodisk tilnærming.....	29
3.1 Forskningsdesign - kvalitativ metode.....	29
3.2 Innsamling av data: kvalitative gruppeintervju.....	30
3.3 Rekruttering og utvalg.....	31
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	33
3.4.1 Forberedelser.....	33
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	34
3.4.3 Transkribering.....	35
3.5 Dataanalyse.....	36

3.5.1 Utarbeiding og presentasjon av kategorier.....	37
3.6 Etske vurderinger og betraktninger.....	38
3.6.1 Forskerrollen	39
3.7 Studiens kvalitet.....	40
4. Presentasjon av funn	41
4.1 Implementering av det tverrfaglige tema i skolen	42
4.2 Lærernes oppfatning av de sentrale begrepene: Folkehelse, livsmestring og danning ...	44
4.3 Folkehelse og livsmestring i norskfaget – arbeidsmetoder og læringsmuligheter.....	47
4.4 Oppsummering av funn.....	50
5. Drøfting.....	51
5.1 Implementering som byggestein for god undervisning:.....	51
5.2 viktigheten av felles forståelse for overordnede mål:	53
5.3 Danning gjennom folkehelse og livsmestring i norsk.....	56
5.3.1 Språk og tekst som dannelsesgrunnlag i det tverrfaglige tema og norskfaget	57
6. Oppsummering og avslutning	61
6.1 Oppsummering av forskningsspørsmål og problemstilling.....	61
6.2 Oppsummering av problemstilling.....	63
6.3 Avsluttende refleksjon og videre forskning.....	63
7. Referanser	65
8 Vedlegg.....	69
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	69
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	72
Vedlegg 3. Vurdering og godkjenning fra NSD.....	74
Vedlegg 4. Transkribert intervju gruppe 1	76
Vedlegg 5. Transkribert intervju gruppe 2.....	83

1. Innledning - bakgrunn for prosjektet

Med ny læreplan, koronapandemi og hjemmekontor har skolens arbeid med fagfornyelsen blitt svekket ifølge en undersøkelse gjort våren 2021 av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU, 2021, s.73). Med ny læreplan kom også nye områder og temaer. Det svekkede arbeidet med fagfornyelsen kan påvirke lærernes egen og deres felles forståelse for hvordan de kan arbeide med de tverrfaglige temaene i fag og på tvers av fag. Nye temaer som ikke har fått en tydelig gjennomgang kan i ulike sammenhenger være lettere å ta avstand fra. De tverrfaglige temaene kommer til uttrykk i læreplanens overordnede del under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og i læreplanene for de enkelte fagene. Slik kan man da trekke sammenheng mellom de tverrfaglige temaene og skolens dannelsoppdrag.

Laila Aase (2005a) skriver at *Danning* er et omstridt begrep og at det viser seg at selv i profesjonelle sammenhenger, blir mange urolige når de tar ordet *danning* i sin munn (2005a, s.36), som da gjør begrepet lettere å skygge unna enn å bruke aktivt. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan lærere har arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen og hvordan de forstår det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* for å videre diskutere hvilke muligheter for danning man kan finne i arbeid med dette i norskfaget.

For å få et bedre innsyn i lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet, dannelsbegrepet og hvordan disse kan arbeides med i norskfaget, har jeg valgt å gjøre to gruppeintervjuer med lærere fra forskjellige skoler og ulike trinn. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan lærerne har arbeidet med folkehelse og livsmestring i profesjonsfellesskapet og i klasserommet, og hva de tenker arbeid med det tverrfaglige temaet i norsk og om det er en sammenheng i dette arbeidet og dannelsoppdraget i norskfaget.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å få mer innsikt i, og kunnskap om hvordan arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget kan knyttes til norskfagets dannelsoppdrag. Det rettes et fokus på lærernes erfaring, forståelse og refleksjoner knyttet det tverrfaglige tema og dannelsbegrepet. Samtidig ønsker jeg å belyse hvordan lærernes arbeid med

implementeringen av fagfornyelsen kan ha betydning for deres forståelse og refleksjoner knyttet det tverrfaglige tema og dannelsbegrepet i læreplanen. Med dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hvilke muligheter for danning finner man gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget?

For å få svar på problemstillingen min har jeg valgt å støtte meg på noen forskningsspørsmål som kan lede vei:

- Hvor tydelig er dannelsoppdraget i læreplanen i norsk?
 - o Bakgrunnen for dette spørsmålet er at jeg ønsker å finne ut hvordan man kan finne og forstå dannelsbegrepet i læreplanen i og med at lærere bruker læreplanen for å planlegge og finne innhold til undervisning. For å arbeide målrettet med danning, mener jeg at det er sentralt å se på hvor tydelig dette begrepet kommer frem i læreplanen for lærerne.
- Hvordan forstår lærerne det tverrfaglige temaet og dannelsbegrepet?
 - o Bakgrunnen for dette spørsmålet er at begge begrepene hører til overordnet del av læreplanen som er et av skolens og lærernes styringsdokument. Hvordan lærerne forstår det tverrfaglige temaet og dannelsbegrepet kan ha betydning for hvordan lærerne reflekterer over det tverrfaglige tema opp mot norskfagets dannelsoppdrag
- Hva tenker lærerne kan ligge i målrettet arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk?
 - o Bakgrunnen for dette spørsmålet ligger i at dette er en studie som handler om undervisning, som er lærernes spesifikke «ekspert-område». Lærernes egne refleksjoner rundt dette arbeidet kan bidra til å bygge kunnskap om hvordan det tverrfaglige temaet kan arbeides med i norskfaget og hvilke læringsmuligheter som ligger i dette arbeidet.
- Hvordan kan folkehelse og livsmestring forstås i lys av norskfagets dannelsoppdrag?
 - o Bakgrunnen for dette spørsmålet er at det nødvendig å se på sammenhenger mellom tverrfaglige temaet og norskfagets dannelsoppdrag for å kunne si noe om hvilke muligheter for danning som ligger i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk.

1.3 Oppgavens oppbygning

I dette kapittelet har jeg kort gjort rede for hva jeg vil undersøke, hvordan og hvorfor. I kapittel 2 *Teoretiske perspektiver og tidligere forskning*, redegjør jeg for oppgavens mest sentrale begrep *danning* og *folkehelse og livsmestring*. Når jeg ser på dannelsbegrepet, legger jeg frem hvordan ulike forfattere og teoretikere fremstiller begrepet og vil ut ifra dette gjøre begrepet mer håndterbart og forståelig i møte med empirien. I denne delen presenterer jeg hvordan dannelsbegrepet kommer til uttrykk i læreplanen og i norskfaget. Deretter går jeg nærmere inn på det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Her redegjør jeg for bakgrunnen for innføringen av det tverrfaglige tema i læreplanen og hvordan det fremstilles i læreplanen og i norskfaget. I og med at det tverrfaglige tema er ett nytt tema, vil jeg også trekke frem teori knyttet implementeringsarbeidet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere teorien. Teorikapittelet og litteraturen påvirker forståelsen for begrepene i sammenheng med empirien og derfor er det en sentral kobling mellom teori og empirien i oppgaven.

I kapittel 3 *Metode*, gjør jeg rede for metoden jeg har valgt å bruke til å samle inn data. Her begrunner jeg valg av kvalitative gruppeintervju og beskriver rekruttering og utvalget. Jeg beskriver også prosessen med å samle inn data, fra forberedelser til gjennomføringen av gruppeintervjuene og analysen av datamaterialet. I dette kapittelet stiller jeg meg også kritisk til egen metode ved å drøfte oppgavens etiske betraktninger, pålitelighet, gyldighet og validitet.

I kapittel 4 *Presentasjon av funn*, presenteres kategoriene jeg har utarbeidet fra dataanalysen. Her trekker jeg frem det jeg har tolket som det mest sentrale fra intervjuene i sammenheng med teorien, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Sentrale utsagn fra intervjuene blir trukket frem, tolket, vurdert og stilt opp mot hverandre. Funnene jeg presenterer utgjør, sammen med teorien, grunnlaget for drøftingskapittelet.

Kapittel 5 *Drøfting* har jeg er mer overordnet blick på sentrale moment i funnene og drøfter disse opp mot oppgavens teorigrunnlag. Hensikten er å drøfte deltakernes utsagn om folkehelse og livsmestring, danning og arbeid med dette opp i lys av relevant teori for å kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Kapittel 6 *Oppsummering og avslutning* oppsummerer oppgavens hovedpunkt ved å antyde svar til oppgavens forskningsspørsmål og konklusjon til problemstillingen. Deretter avslutter jeg med å peke på muligheter for videre forskning rundt temaet.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* og *danning* i norskfaget. Jeg deler teorien og den tidligere forskningen i to deler. Danningsbegrepet for seg, og folkehelse og livsmestring for seg. Disse vil bli sett i sammenheng i drøftingsdelen sammen med funn fra analysen av intervjuene.

I dannelsingsdelen trekker jeg frem Kåre Foss (1949) sin bok *Almen danning i skolen* for å si noe om hvordan dannelsingsbegrepets utvikling har påvirket begrepets innhold. Gjennom oppgaven vil jeg også trekke frem Jon Hellesnes (1975, 1992), Laila Aase (1988, 2005a, 2005b, 2005c) og Wolfgang Klafki (2001), som alle har hatt stor betydning for dannelsingsbegrepets innhold, for å si noe om hvordan *danning* kan forstås i oppgaven. Jeg kommer da innpå Hellesnes sosialiseringperspektiv og Aases individ- og samfunnsperspektiv på dannelsingsbegrepet som jeg vil trekke videre til dannelsingsoppdraget i norskfaget og Klafkis kategoriale dannelsingssyn.

I neste del av teorikapittelet ser jeg nærmere på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her presenterer jeg bakgrunnen for innføringen av tverrfaglige tema som kan knyttes til Klafkis (2001) kategoriale dannelsingssyn og hans begrep: *nøkkeltema*. Videre trekker jeg frem hvordan folkehelse og livsmestring kan knyttes til opplæringsloven og forstås som “skolens overordnede oppgave” (Ringereide og Thorkildsen, 2019). Deretter vil jeg gå gjennom hvordan folkehelse og livsmestring presenteres i overordnet del av læreplanen og beskrives i sammenheng med norskfaget. Læreplanen er styringsdokumentet og verktøyet lærerne støtter seg på når de planlegger sin undervisning, derfor vil jeg også trekke frem implementering av læreplanen og hvilken betydning dette kan ha for arbeid med nye og overordnede prinsipp.

2.1 Danning

Danningsbegrepet har gått gjennom en rekke endringer (Foss, 1949), og kan derfor være et utfordrende begrep for mange (Aase, 2005a), for å avklare hvordan jeg bruker dannelsingsbegrepet i oppgaven fremstiller jeg en kort hvor dannelsingsbegrepet kommer fra, hvordan det har utviklet seg og trekker frem ulike perspektiv på danningen. Deretter presenterer jeg hvordan skolens dannelsingsoppdrag kommer til uttrykk i overordnet del av læreplanen under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og i læreplanen for norsk.

2.1.1 Danningsbegrepets utvikling

Her redegjør jeg kort om dannelsesbegrepets historiske utvikling for å kunne si noe hvordan danningsbegrepet brukes i oppgaven, og for å kunne drøfte deltakerne i mitt utvalg sin forståelse og bruk av begrepet. I boken *Almen danning i skolen* (1949) skriver Kåre Foss om historien bak danningsbegrepet og hvordan tolkninger og bruken av det vide begrepet har gitt konsekvenser for danningsbegrepets innhold. Han uttrykker at ordbruken knyttet dannelse har løpt løpsk og ført til at “selv pedagoger som utmerket godt visste hva dannelse var” fant å måtte betegne dannelse “mer ekspressivt” for å ikke blir misforstått, noe de likevel ble (Foss, 1949, s.42-43). Formålet med boka er å finne meningen i skolens allmenndannende oppdrag, på bakgrunn av at *almendannelse* ikke var definert i leseplanen 1949 (ibid., s.5-6). Gjennom boken tar Foss for seg en rekke begreper som andre forskere og pedagoger har brukt gjennom historien for å beskrive danningsbegrepet. Det tyske verbalsubstantivet *bildung* som opprinnelig betegner selve arbeidet med å lage et bilde, og det greske ordet *padeia*, som opprinnelig betydde barneoppdragelse, er de mest sentrale begrepene Foss bruker for å finne tilbake til danningsbegrepets opprinnelige innhold.

Allerede i Antikken fant sofistene, de første som arbeidet vitenskapelig med pedagogikken, at dannelsesarbeidet var en prosess som ikke sluttet med skolen. Foss trekker inn Platons *padeia* som handler om utviklingen av menneskets evner og knytter til sofistenes tanke om at dannelsesutviklingen fortsetter etter skolen. Det gis et *padeia* for voksne (1949, s.21). Etter Platon deler man enda menneskers evne, anlegg eller “krefter” i tre knipper: fornuft (erkjennelse), begjær (følelse) og moralsk vilje. *Padeia* består av å utvikle alle disse evner så langt de rekker for å bli et “ideelt menneske”. Denne tanken på harmoni og helhet, på likelig utvikling av alle evner, skriver Foss at det ikke vært lett å holde fast ved. *Padeia* utvidet sin betydning i løpet av det fjerde århundre, og ble, ifølge Foss, et uskarpt begrep. Fra å bare bety *prosessen*, arbeidet med å undervise og oppdra, til å også omfatte *resultatet*, den tilstand å være ferdig oppdratt, fullt utformet (ibid., s.22) Foss skriver om Möser som en av dem som har fått mest berømmelse for å ha skaffet ordet *Bildung* en publisitet som sjelden er blitt en upolitisk og ikke-religiøs glose til del (ibid., s.19). Som Platon med *Padeia*, vil Möser med *bildung* betegne den harmoniske utviklingen av alle evner hos de unge, slik at de nærmet seg en ideale menesketype. Möser definerer *bildung* slik: «Den åndelige utforming, den utdanning av den menneskelige ånd som setter den i stand til med forståelse å ta del i

kulturverdiene.» (Möser i Foss, 1949, s. 24). Foss skriver at denne definisjonen er ufullstendig og utfyller den med Natorps “å bringe en ting til en art av fullkommenhet som er eiendommelig for tingen.” (Natorps i Foss, 1949, s.24). Slik jeg forstår det beskrives ikke subjektet som en aktiv deltaker i denne dannelsesprosessen eller dannelsesreisen, mot det “fullkomne”. Denne muligheten til å forme andre og seg selv til den art av fullkommenhet som er eiendommelig for mennesket, trekker Foss frem som verdifullt i det tyske *bildung* og som savnet i det dansk-norske *dannelse*. Bevisstheten om å dannes mot en art av fullkommenhet som var mulig, mot et idealmenneske mener Foss forklarer den entusiasmen som ordet ble grepet med (ibid., s25-26)

Foss skriver i kapittelet “*hvorfor begrepet danning stadig blir forvansket*” at det greske *padeia* og det tyske *bildung* mistet sitt opprinnelige begrepsinnhold (Foss, 1949, s. 42). Fra å være navn på en oppdragelsesprosess gikk det over til å betegne forskjellige *resultater* av prosessen. Det ferdigdannede menneske, kunnskapene prosessen har etterlatt og folkets “kultur”. Foss uttrykker at det trengs et ord til begge deler, både prosess og resultat, og bruker dermed suffiksene -ing og -else. Danning som prosess og dannelse som resultat (ibid., s.44). Den norske filosofen Jon Hellesnes skriver i sin anerkjente artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep* at danningen ikke er noe man kan avslutte (Hellesnes, 1992, s.79). I denne oppgaven omtaler jeg derfor danning som en livslang prosess, og ikke dannelse som et oppnådd resultat.

2.1.2 Danning mellom individ og samfunn

Dannelsesbegrepet var først forstått som et ideal knyttet individuell utvikling med fokus på det individuelle forhold til det allmenne, som Foss (1949) flere ganger viser til i boka “*Almen danning i skolen.*”. Wolfgang Klafki, en av de mest refererte teoretikerne innen danningsteori, problematiserer i midlertidig dette og beskriver hvordan kommunikasjon med andre er det som gjør at man utvikler seg som individ (Klafki, 2001, s. 39-40). I et slik perspektiv kan man si at all menneskelig utvikling skjer i en vekselvirkning mellom individet og omgivelsene. I tidligere nevnte *Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida dannelsesomgrep* beskriver Hellesnes danningen som en prosess som ikke har noe klart begynnelsespunkt, fordi man allerede er dannet av andre når man starter med å danne seg selv (Hellesnes, 1992, s.79). Man kan antyde at danningen begynner med en aktiv ytre påvirkning av andre, før individet selv tar aktiv del i dannelsesprosessen. En slik beskrivelse kan da i

likhet med Klafki (2001) antyde at danning skjer i møte med andre. Hellesnes skriver at man ikke vil eksistere på en forstående måte om man var alene i universet og at “Det er medvit om den Andre som gir meg omgrep om “min synsstad”, “min kropp” og “mi åtferd”” (Hellesnes 1992, s.90). Medviten om den Andre gir begrep om eget *indre*, da det er innsikt om den Andres forståingshorisonter som vekker refleksjoner og innsikt for at man står i en forståingshorisont (ibid.). Hellesnes skriver at man blir dannet gjennom kulturell selvforståelse ved å leve denne forståelsen ut i praksis (ibid., s.88). Gjennom møte med andres forståelser vil man altså få innsikt i egne forståelser. Ut ifra denne forståelsen om danning, skriver Laila Aase (2005c) at man må se danning som både et kollektivt og individuelt prosjekt, som handler om den individuelle praksis i forhold til de verdiene kulturen har å tilby. Slik dannelses beskrives over, kan man si at danning både har et individuelt, sosialt og kulturelt aspekt. Det individuelle aspektet ved danning innebærer utviklingen av individets evner, deres forståelse og begrep om eget indre. Det sosiale og kulturelle aspektet knyttet danning kan forstås som hvordan individet utvikler seg gjennom møte med andre og de kulturelle verdiene. Mellom det individuelle og sosiale aspektet trekker Aase også inn hvordan danningen kan ha en samfunnsmessig side, ved at den preger holdningene, handlingene og samhandlingene våre med andre (Aase, 2005c, s.18).

I *Sosialisering og teknokrati* viser Hellesnes også til en samfunnsmessig side ved danning ved å skille mellom to måter å være “samfunnsvesen” på: tilpasning og danning (Hellesnes, 1975, s.16-17). Han skriver at tilpasning handler om at mennesker blir sosialisert inn i det sosiale systemet og lærer seg sosiale spilleregler, uten å lære at spillet kan diskuteres. Dette reduserer mennesker til objekt for politiske prosesser og gjør mennesker mer til et objekt for styring og kontroll enn et tenkende og handlende subjekt (ibid., s.28). Danning derimot, handler om at mennesker blir sosialisert inn i problemstillinger som gjelder forutsetninger for det som skjer med dem og rundt dem. Dette frigjør mennesker mer til politiske subjekt (ibid.). Hellesnes presenterer tilpasning og danning som en dikotomi. Slik jeg leser det vil danning innebære at individet stiller seg kritisk, tenkende og handlende til sosiale prosesser og maktforhold, noe en tilpassa person ikke gjør. I kapitlet *Om å motverke destruksjonen av danning* beskriver Hellesnes tilpasning som er avgrenset form for sosial læring, hvor utviklingen av evnen til innsikt er begrenset. Danning beskrives derimot som en form for sosialisering som utvikler selvstendig tenking og refleksjonsevne utover de rammene individet eksisterer innenfor. Han betegner danning som en prosess hvor ett element er viktigere enn andre, og at det er den dominerende tenkemåten der og da som er viktig, og

vurdere hva den duger til og ikke (Hellesnes, 2005, s.28-29). I Hellesnes syn på danning legges det vekt på individets evne til refleksjon, fornuft og selvstendig tenking, i og utenfor de rammene, spillereglene og tenkemåtene som preger samfunnet eller kulturen individet er en del av.

Laila Aase mener i sin bok *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*, at Hellesnes (1975) med sin definisjon på danning har gitt begrepet innhold som mange kan finne formålstjenlig, da det kan være et alternativ til det mer tradisjonelle dannelsesbegrepet som var “en klassetilknyttet dannelse som la vekt på den gode smak, de avlepte manerer og en litteratur og et kunnskapstilfang som var et europeisk fellesgods” (Aase, 1988, s.23-24.). Aase påpeker at Hellesnes ikke sier noe om tradisjonell eller borgerlig dannelse, men som vist, skisserer opp to ulike formål for sosialisering, eller måter “å være” i et samfunn. Aase kritiserer Hellesnes skille mellom tilpasning og danning, og uttrykker at danningen også må dreie seg om det å bli sosialisert inn i kulturfellesskapet. Hun skriver “at det dannete, eller modne, mennesket både behersker ferdigheter og tankeformer vår kultur oppvurderer og samtidig er i stand til å forhold seg skeptisk eller kritiske til dem, er bare to sider av samme sak.” (ibid.). Slik jeg forstår Aase, må man som samfunnsindivid kunne være kritiske til samfunnets spilleregler, samtidig som man også må kunne tilpasse seg disse reglene for å fungere i fellesskapet. I kapitlet *Skolefagenes ulike formål - danning og nytte* skriver Aase at “alle sosialiseringprosesser krever en form for tilpasning (Aase, 2005b, s.18), og i boka *Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid* (2005a) skriver hun at det er når man er klar over at man tilpasser seg og er i stand til å bryte konvensjoner når det er nødvendig at danningen kommer inn, i tillegg til “i handling og samhandling med andre” (Aase, 2005a, s.36). Aase definerer danning som “en sosialiseringprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskap innenfor et variert felt.” (Aase 2003, i Aase, 2005c). Aase beskriver at det er i den overskridende og dynamiske funksjonen dannelsesbegrepet til Hellesnes har sin største verdi (Aase, 2005c, s18). Den overskridende og dynamiske funksjonen har jeg forstått som at danning både innebærer individets utvikling av evne til å tilpasse seg kulturen og samfunnet, og utvikling av evne til selvstendig tenking og refleksjon for å kunne stille seg kritisk når det er nødvendig i alle slags situasjoner.

2.1.3 Danning i skolen

I *Norskfagets danningspotensiale i fortid og samtid* understreker Aase at det er en forskjell på danning som foregår overalt i samfunnet og på skolens dannelsingsprosjekt. Hun uttrykker at danning er en viktig samfunnsoppgave som alle skal få mulighet til å ta del i, gjennom systematisert opplæring i skolen. Videre skriver hun at selv om skolen har et dannelsingsoppdrag, så må skolen likevel konkurrere om makten til å definere danningens verdigrunnlag (Aase, 2005a, s.36-37). I dette delkapittelet vil ser jeg nærmere på dannelsingsbegrepet i skolesammenheng. Aase skriver at skolens dannelsingsoppdrag innebærer tydelige målsettinger om en *bestemt* danning, knyttet bestemte tradisjoner til bestemt kunnskap (ibid.). For å undersøke danningens verdigrunnlag og målesettinger i skolen, vender jeg til det jeg anser som skolens viktigste styringsdokument: læreplanen.

Danningens verdigrunnlag i skolen kommer til uttrykk i overordnet del av læreplanen under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Her står det at prinsippene skal løse skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag som beskrives som gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringen beskrives som en viktig del av enkeltmenneskets livslange dannelsingsprosess, som har “enkeltn menneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er det nærmeste jeg finner en definisjon på danning i læreplanen. Videre under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* står det mer om hva opplæringen skal gi elevene og hvordan danning skjer. Opplæringen skal blant annet “gi elevene godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.” og gi elevene et godt utgangspunkt for “deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsnivå” (ibid.). Her kan vi se hvordan læreplanen, på lik linje med Hellesnes og Aase, legger vekt på både det individuelle og det sosiale konseptet i danning, i forhold til at individet må forstå seg selv og andre, for å på denne måten kunne delta innenfor ulike sosiale arenaer. Opplæringen skal også “danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.” (Kunnskapsdepartementet, 2020), som vi kan kjenne igjen fra Platons *padeia*, som innebærer utviklingen av alle menneskers evner (Foss, 1949, s.22). Danning skjer i møte med andre, når elevene arbeider på egenhånd, og når de samarbeider med andre i møte med praktiske og teoretiske utfordringer. Danning skjer også gjennom opplevelser, når elevene får kunnskap og innsikt i “natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolens dannelsingsoppdrag

defineres i læreplanen i form av hvordan opplæringen gir elever grunnlag og utgangspunkt for identitetsutvikling og for samfunnsdeltakelse.

Aase skriver at bredden i skolens fagtilbud, til enhver tid uttrykker samfunnets tenking om hvilken kunnskap som er viktig og at begrunnelsene for fagene i skolen er knyttet til danning og/eller nytte (Aase, 2005c, s.15). Videre skriver hun at dannelsingsaspektet knyttet fagtilbudet i skolen handler om “å forstå hva skolekunnskapen bidrar med når det gjelder å utvikle en persons tenking om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre» (ibid., s.16-17). Man kan da si at dannelsingsoppdraget i skolen henger tett sammen med skolens fagtilbud, da det er gjennom fagene elevene møter prinsippene for læring, utvikling og danning. I kapittelet “*Norskfagets dannelsingspotensiale i fortid og samtid*” trekker Aase frem et dilemma knyttet forholdet mellom dannelsingsmålsettingene i fag og vurderingssystemene vi bruker i skolen (Aase, 2005a, s.45). Slik danning uttrykkes i læreplanen, kan man se at det er mye som er vanskelig å måle. Aase beskriver hvordan dagens vurderingspraksis baserer seg på prøveformer som bare måler deler av kunnskapsområde i fagene, og ikke dannelsingsmålsettingene. Dette kan medføre at dannelsingsmålsettingene ikke blir sett på som like viktige som fagkunnskapene, og blir stående som “ønskelig, men tilfeldige bivirkninger av undervisningen”. Å legge vekt på dannelsingsmål, uten å vurdere eller premiere dem, beskriver Aase beskriver som dobbeltkommunikasjon (ibid.)

Dannelsingsoppdraget i skolen handler i stor grad om et ønske om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som også er aktivt deltakende i kulturen (Aase, 2005c, s.17). Wolfgang Klafki knytter dannelsingsbegrepet direkte til kunnskapsformene og tradisjonene som innebæres i skolefagene. I Klafkis syn ligger fagtradisjonens betydning som kulturbærer, og dermed på skolens særegne rolle for den enkelte og for samfunnet. Han deler dannelsesteorier i to retninger; *materialdannelse* og *formaldannelse* (Klafki, 2001, s.14-15). I materiale dannelsesteorier har kulturen innholdsmessig verdi. Material dannelselse går ut på hvilken dannelseseffekt innholdet har på personen. Det å tilegne seg dette innholdet, er dannende (ibid). Aase skriver at man ut fra en slik tenking kan si at danning er det samme som “å ha tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte” (Aase, 2005c, s.19), som kan vire noe ensidig. Klafkis formale dannelsesteoriene legger i motsetning til de materiale, ikke vekt på innholdet, men på virkningen innholdet har på eleven. Den formale dannelselse fokuserer på trening av personlige evner, og den psykologiske funksjonen uten noe forbindelse til selve innholdet, som også kan kritiseres for ensidighet. På grunn av den manglende dialektikken i

material og formal dannelse, utarbeidet Klafki en tredje kategori: *kategorial dannelse* (Klafki, 2001, s.15). Den kategoriale dannelse oppnås ved at eleven tilegner seg kategorier, som gjør at eleven kan forstå det samfunn og den kultur rundt seg. Når eleven åpner seg og sitt sinn for verden, vil verden åpne seg for eleven. Dette kaller Klafki for “dobbel åpning” (ibid., s.17). Denne doble åpningen henger også sammen med det Klafki betegner som *eksemplarisk undervisning*. Grunntanken bak eksemplarisk undervisning er at læringen skal være dannende i den form at det fremmer “selvstendighet, som altså fører frem til ytterligere viten, evner og holdninger” (ibid., s.165-166). Virkningen som kunnskapene, evnene og holdningene har, som oppnås på grunnlag av innholdet, er det Klafki betegner som *kategorial* (ibid.). I den kategoriale danningsteorien ser man en sammenheng mellom de mentale prosessene hos eleven og det faglige innholdet. Aase overfører denne tanken til klasserommet og skriver at Klafkis kategoriale danningsteori må bety at eleven ikke dannes gjennom å bare lære om emner i fag, men at det er innsikt i emnene som gir mulighet for å påvirke elevens tenkemåte, væremåte eller blikk på verden. Danning innebærer at man har lært *om noe*, på lik linje som at man har lært *av og gjennom noe* (Aase, 2005c, s.20).

Læreplanen nevner ikke noe om hvilket faginnhold som hører danning til under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. For at elevene skal møte faginnhold, arbeidsformer og tenkemåter som kan påvirke dem og bidra til deres dannelse, skriver Aase om hvordan dette setter krav til læreren. “Læreren må ha en fagkunnskap som ikke bare omfatter informasjon, men som gjør ham i stand til å velge stoff og arbeidsformer ut fra et overordnet prinsipp.” og at det er viktig å tydeliggjøre sammenhengen i forholdet mellom aktivitet og læring, “hvis ikke gir den ikke mening.” (Aase, 2005c, s. 20). Fagets innhold har en dannende verdi, men er avhengig av hvordan læreren presenter og planlegger arbeidet med innholdet på. Gjennom begrepet kategorial danning ivaretas faginnholdet som kulturell verdi, og individets utvikling gjennom møte med kulturen. Aase skriver at eleven deltakelse i kommunikasjon med lærer og faget er nødvendig for danning (ibid., s.21). I den neste delen går jeg nærmere inn på dannelsingsoppdraget i norsk, og hvordan danning kommer frem i læreplanen for faget.

2.1.4 Dannelsingsoppdraget i norsk

I boka *Norskfagets som reiskaps- og dannelsingsfag* skriver Pål Hamre i første kapittel med samme tittel, at dannelsingsaspektet i norskfaget kommer til uttrykk i overordnede dannelsingsmål som arbeides mot på lengre sikt, og at det er dannelsingsmålene som først og fremst gir faget

mening og legitimering (Hamre, 2017, s.8). I neste kapittel uttrykker Ove Eide i sin artikkel *Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning* at mange av de ulike aktivitetene i norskfaget ikke nødvendigvis gir mening før man ser dem i et overordna perspektiv, som deler av en større helhet (Eide, 2017, s. 15). Aktiviteter og målsettinger knyttet danning må altså ses på i en større sammenheng og over lengre tid. De overordnede danningmålene kommer til uttrykk under *Fagets relevans og sentrale verdier*. Her defineres norskfaget som “et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dannelsingsoppdraget i norskfaget defineres ikke eksplisitt, men siden dannelsingsbegrepet kun nevnes her, vil jeg si det er her vi indirekte vil finne norskfagets dannelsingsoppdrag.

I beskrivelsen av norskfagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal gi elevene tilgang til tekster, sjangre og språklig mangfold, og bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget skal styrke elevenes kritiske tenking og gjennom utforskning og kritisk tilnærming til språk og tekst, som igjen bidrar til å ruste elevene til å delta i samfunnet. Det trekkes frem at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg. Elevene skal også få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål gjennom lesing av sakprosa og skjønnlitteratur. Norskfaget skal også bidra til at elevene får respekt for menneskeverdet og naturen. Gjennom arbeid med faget beskrives det at elevene skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet (Utdanningsdirektoratet 2020a). Språklig utvikling, kritisk tilnærming til språk og tekst, og tekstopplevelser kommer frem som sentralt i norskfaget. Ifølge Aase er språket en grunnleggende betingelse for å ta del i danningen (Aase, 2005a, s.37) Språket er nødvendig for å kunne navigere i samfunnet og for å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. Dette trekker Aase frem som norskfagets hovedoppgave når det kommer til danning (ibid.)

I delkapittelet *Danning mellom individ og samfunn* viser jeg til Aase (2005c, s.18) og hennes forståelse av at danning både er et kollektivt og individuelt prosjekt, som handler om den individuelle praksis i forhold til de verdier kulturen har å tilby. I Eides tidligere nevnte artikkel, trekker han frem Aase og hennes syn på at danning skjer i spennet mellom det kollektive og det individuelle til norskfaget. Han kommer med et konkret eksempel fra fagets praksis på hvordan danning i norskfaget kan forstås som både et felles kultur- og sosialiseringssprosjekt på den ene siden, og knyttes til selvrealisering på den andre siden:

“lesing kan speile egen identitet, samtidig som det også er et vindu til andre kulturer og erfaringer.” (Eide, 2017, s.35-36). Han trekker også frem to perspektiver på norskfaget som dannelsesfag gjennom å knytte det til det tekstuelle samfunnet vi lever i i dag. På den ene siden trekker han frem at danningen i norsk handler om det kulturelle, samfunnsmessige og historiske (det kollektive) og på den andre siden, individets utvikling av kunnskap og evner (det individuelle). Det kulturelle, samfunnsmessige og historiske perspektivet innebærer at faget kan bidra til å gi elevene innsikt i egen identitet, og at elevene gjennom møte med sentrale tekster fra historien kan bli kjent med hvilke perspektiver disse tekstene kan tilby i dag. Det andre dannelsesperspektivet på norskfaget som handler om utvikling av elevenes kunnskap og evner innebærer at elevene lærer normer og tekstkonvensjoner og at de lærer å være kritiske til ulike ytringer og tekster (ibid., 2017, s.15-16). Det er viktig å trekke frem at det individuelle og kollektive dannelsesperspektivet i norskfaget ikke må oppfattes som motsetninger til hverandre, men heller sees i sammenheng. Aase beskriver også i sin *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skoler* hvordan norskfaget kan ha et kollektivt og individuelt dannelses mål gjennom skrivning i faget. Det individuelle perspektivet her innebærer “å gi elevene personlige utviklingsmuligheter, finne fram til seg selv og sin egen stemme,”. Det kollektive perspektivet innebærer “en skriveopplæring som ser på modning og utvikling som nødvendige forutsetninger for å nå bestemte kulturelle mål”, som for eksempel å kunne produsere en tekst på et visst intellektuelt og følelsesmessig nivå (Aase, 1988, s.28.) Skrivningen i faget kan altså bidra til at elevene lærer å utvikle og uttrykke egne tanker og følelser, samtidig som det er viktig å kunne skrive for å delta i kulturen og i samfunnet. Aase trekker frem at det er sammenhengen mellom det å finne sin egen stemme i det individuelle perspektivet og det å nå bestemte kulturelle mål i det kollektive perspektivet, og at dette handler om “å blande sin stemme med alle de andres, synkront og diakront.” (ibid.). Skrivningen kan sees på som dannende når man ser på alle tekster som “med-tekster og mot-tekster til andres tekster, som sammenhenger og brudd” (ibid.).

Tekstene står sentralt i norskfagets dannelsesoppdrag, og Eide skriver at “Alle tekstar kan vere utgangspunkt for ein mogleg dannelsesprosess”, og at det er i møte med tekstene, og arbeidet med dem som faktisk skaper endringer i eleven (Eide, 2017, s.56). Her kan vi trekke inn Klafkis begrep om kategorial danning og det å lære *i og gjennom* kunnskapsstoffet (Klafki, 2001., s.165-166). For at tekster skal virke dannende, skriver Aase at elevene må bli utfordret i sin tenking gjennom tekstene. Videre skriver hun at det fordrer kommunikasjonssituasjoner i klasserommet, hvor elevene får uttrykke seg, møte motforestillinger og nye perspektiver

(Aase, 2005a, s.39). Norskfagets særlige danningsoppdrag ligger ifølge Aase, i det å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen, på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen. Med dette beskriver hun at elevene må kunne mestre tekstkulturen for å forstå den og seg selv i forhold til den, og at de blir påvirket av kulturen og tekstene, som igjen kan bidra til at de er med på å skape kultur (ibid.). Gjennom samtaler om tekster kan elevene drøfte og reflektere over ulike perspektiver og forestillinger i tekstene og fra medelever. Aase trekker frem hvordan et danningsperspektiv på språkopplæringen innebærer at elevene gjennom å drøfte, argumentere, vurdere og forklare, lærer seg å tenke kritisk, logisk konsistent, saklig, dristig og fleksibelt. Samtidig trekker hun også frem at det er viktig å også arbeide med språkbruken, da danning også må dreie seg om å forstå begrensningene for hva en kan gjøre og si (Aase, 2005a, s.45).

Norskfagets danningsoppdrag ligger i fagets danningspotensiale som jeg nå har prøvd å presentere ulike perspektiver på. I *Norskfaget- skolens fremste danningsfag* (2005b) presenterer Aase fire forhold som kan oppsummere danningspotensialet i norskfaget som jeg har gått gjennom. Hun trekker først frem norskfagets særegne posisjon som språkfag og hvordan faget bidrar til at elevene utvikler språk for å utvikle tanke. Hun trekker også frem faget som forvalter og fortolker av fortidens og samtidens tekster og faget som offentlig praksisarena for utforskning og utvikling, i tillegg til fagets potensial for utvikling av fleksibilitet i tenkemåter, kritisk tenking og blikk på kulturformer (Aase, 2005b, s.69). Slik jeg ser det, har norskfaget er et individuelt og et kollektivt danningsoppdrag som forutsetter hverandre.

2.2 Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring er ett av de tre tverrfaglige temaene som kom som ett nytt innslag i den nye læreplanen 2020. I denne delen vil jeg trekke frem Goodlads (1979) begrep for å beskrive læreplanen gjennom implementeringsprosessen: de fem læreplannivåer. Den første, den *ideologiske*, handler om ideen bak læreplanen. Her vil jeg trekke frem bakgrunnen for implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Deretter ser jeg hvordan folkehelse og livsmestring presenteres i den *formelle* læreplanen. Den formelle læreplanen kan tolkes og oppfattes på flere måter og det er her Goodlads tredje læreplannivå kommer inn, den *oppfattede* læreplanen. Etter å ha presentert folkehelse og livsmestring i den

formelle læreplanen vil jeg gå nærmere innpå hvordan lærernes tolkninger av læreplanen har betydning for deres undervisning, som henger sammen med det fjerde læreplannivået den gjennomførte læreplanen. Goodlads siste læreplannivå er den *erfarte* læreplanen og handler om det eleven sitter igjen med etter undervisning og vurdering av den (Goodlads, 1979).

2.2.1 Bakgrunn for innføring av de tverrfaglige tema

Folkehelse og livsmestring kom som et av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen som kom på bakgrunn av Ludvigsen-utvalget sin sluttrapport: *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* til Kunnskapsdepartementet. Utvalget var utnevnt for å vurdere skolen sin grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav. Etter deres vurderinger foreslo de flere fagfornyelser, blant annet de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (NOU 2015: 8, s. 12). De tverrfaglige temaene ble inkludert i Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*, som la grunnlaget for den nye lærerplanen. I meldingen står det at Norge skal være en kunnskapsnasjon. Ideen bak innføringen av de tverrfaglige temaene ligger i at “Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer.” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). På denne bakgrunn kom parlamentets prioritering om å ha overordnede temaer knyttet samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid (ibid..7). De tverrfaglige temaene kan knyttes til Klafkis kategoriale dannelse som handler om at elevene skal tilegne seg kategorier for å forstå samfunnet og kulturen rundt seg. Klafki brukte begrepene «nøkkelproblemer» eller «nøkkeltema» til å beskrive hva slike viktige kategorier kan bygges av og understreker at de bør innebære store samfunnsproblemer som preger tiden vi lever i, og som vi har plikt til å engasjere oss i. (Klafki, 2001, s. 17). De tverrfaglige temaene skal reflektere innholdet i formålsparagrafen og nedfelles i overordnet del og i fagene gjennom fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7), og kan da tenkes å få en kategorial danningsfunksjon som nøkkeltemaer i opplæringen.

Som presentert over skal innføringen av de tverrfaglige temaene øke elevenes kompetanse og kunnskap for at de skal utvikle nødvendige forutsetninger for å mestre fremtidens utfordringer. I opplæringsloven §1-1 er det nedfelt at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven §1-1, 1998). Karen Ringereide og Siri L.

Thorkildsen (2020) som har skrevet boka *Folkehelse og livsmestring i skolen* mener at livsmestring dermed kan ses på som skolens egentlige overordnede oppgave, og at innføringen av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring “bidrar til at denne oppgaven tas på alvor, på en måte den aldri har blitt gjort tidligere.” (Ringereide og Thorkildsen, 2019, s.9). Ringereide og Thorkildsen er ikke alene om dette synet. Innledningsvis i boka *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming* (2021) knyttes opplæringsloven til “den åpenbare grunnen til at barn og ungdom går på skolen.” (Tjomsland, Viig og Resaland, s.5). All opplæring i skolen skal, på en eller annen måte, bidra til at elevene mestrer livene sine, men “hvis alt skolen gjør kan kalles livsmestring, har begrepet mistet sitt innhold” (ibid., s.5-6). Forfatterne betegner det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring som *altomspennende* (ibid., s.23), noe som gjør at det kan være vanskelig å avgrense temaet og konkretisere det til undervisning. Det vil også være uheldig det tverrfaglige temaet visker ut grensen for hva som er skolens mandat i samfunnet, med at det blir et for sterkt fokus på helse (ibid., s.6). I læreplanen kommer det tverrfaglige temaet til uttrykk i overordnet del under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. På bakgrunn av at folkehelse og livsmestring er et nytt tema i Norges skole- og utdanningsdiskurs, er det beskrivelsen av det tverrfaglige tema i læreplanen som vil være førende for lærernes innsikt og forståelse for hva temaet innebærer i skolen, fag og undervisning. I de to neste delkapitlene vil jeg gå gjennom hvordan folkehelse og livsmestring beskrives i overordnet del av læreplanen og i norskfaget.

2.2.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanen

I overordnet del av læreplanen står det at de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra individ og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Gjennom arbeid med problemstillinger i ulike fag og på tvers av fag, står det at elevene skal utvikle kompetanse knyttet de tverrfaglige temaene og få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De tverrfaglige temaene skal også lære elevene om sammenheng mellom handling og konsekvens, og hvordan man sammen kan finne løsninger på tematikker innenfor de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.12). Videre står det at folkehelse og livsmestring handler om at elevene skal utvikle kompetanse innen både fysisk og psykisk helse og skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer i livene sine. Kompetanse og

kunnskap som fremmer god helse gir også elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Videre står det at “Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen” og at livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.” (ibid., s.13). Kunnskapsdepartementet lister også opp tematikker eller områder som er aktuelle innenfor folkehelse og livsmestring, blant disse er: fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, levevaner, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. Tematikker knyttet verdivalg og mening med livet, mellommenneskelige relasjoner og det å kunne sette egne grenser og respektere andres og håndtering av tanker, følelser og relasjoner trekkes også frem som aktuelt i arbeid med folkehelse og livsmestring (ibid.). Det er tydelig at folkehelse og livsmestring er et omfattende tema som berører mange aktuelle og varierte områder. I læreplaner for fag tydeliggjøres hvilke områder og hvilket innhold fra de tverrfaglige temaene som er relevante for faget. For å forstå hva folkehelse og livsmestring innebærer i skolen og undervisningen i fagene, er det viktig at lærerne og skolen ser beskrivelsen av temaet i overordnet del og i læreplaner for fag i sammenheng.

2.2.3 Folkehelse og livsmestring i norskfaget

I læreplanen for norsk kommer folkehelse og livsmestring til uttrykk under *Om faget*. Her står det at folkehelse og livsmestring i norsk skal bidra til å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig, som gir elevene grunnlag for å “kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer.”. Dette trekkes frem som viktig for at elevene skal kunne håndtere sosiale relasjoner og delta i fellesskap. Videre står det at lesing av skjønnlitterære tekster og sakprosa kan bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed spille en rolle i elevenes identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut ifra læreplanens beskrivelse kan store deler av norskfaget implisitt bidra til temaet folkehelse og livsmestring (Bakken, 2019, s.37). Målene for hva elevene skal lære innenfor det tverrfaglige temaet i norsk uttrykkes i kompetansemålene for fag, der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.12-13). Bakken mener at kompetansemålene innbyr til at tematikken som presenteres i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring kan diskuteres mer eksplisitt (Bakken, 2019, s.37).

Kompetansemål knyttet folkehelse og livsmestring i norskfaget etter 2.trinn er at elevene skal kunne “uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter” og de skal kunne “samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke

andre”. Etter 4.trinn uttrykkes det at elevene skal kunne “reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner”. Etter 7.trinn knyttes folkehelse og livsmestring til kompetansemålet som sier at elevene skal kunne “reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier” og “utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet”. Beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i norskfaget og mål knyttet kompetansen er ikke særlig konkrete og kan trolig oppfattes og tolkes på flere måter. Hvordan læreren oppfatter og tolker det tverrfaglige temaet i læreplanen henger sammen med Goodlads tredje læreplannivå, den *oppfattede læreplanen*. Den oppfattede læreplanen er resultatet av tolkningen den enkelte læreren foretar av den *formelle læreplanen*, og har en betydning for lærernes betraktning rundt muligheten for gjennomføring av undervisning (Goodlad, 1979). I boka *Implementering: å omsette teorier, ideer og strukturer i praksis*, skriver Pål Roland og Elsa Westergård (2020) at hver lærer driver sitt eget oppfinnerverksted når de tolker og bearbeider læreplanen for å planlegge egen undervisning (Roland og Westergård, 2020, s.11). I Stortingsmelding 28 står det at lærerne har relativt stort handlingsrom når det kommer til å iverksette læreplanen til undervisning (Meldt. St. 28, (2015-2016), s.27) Roland og Westergård problematiserer i midlertidig at ansvaret for implementeringen har vist seg å falle på hver enkelt lærer, og trekker frem viktigheten av et godt implementeringsarbeid i profesjonsfellesskapet for å ivareta nye temaer i skolen (Roland og Westergård, 2020, s.11-12). For at folkehelse og livsmestring skal bli en del av skolens praksis er det altså viktig med god implementering av læreplanen i samarbeid med kolleger. I neste del vil jeg se nærmere på hva et godt implementeringsarbeid innebærer, og hva det har å si for lærernes forståelse og arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen.

2.2.4 Implementering av folkehelse og livsmestring

Forskning viser at avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen, altså læreplanen og undervisningen, kan være stor. Det har seg nemlig slik at skolens praksis og lærerens undervisning i stor grad preges av stabilitet og at politisk ønskede resultater uteblir, til tross for at det kommer ny læreplan (Aasen, Prøitz og Rye, 2015, 419-420.). Forfatterne skriver at den mangelfulle gjennomslagskraften kan forklares på flere måter, og trekker frem dårlig samsvar mellom mål og ambisjoner og begrenset kapasitet til å gjennomføre reformer i komplekse utdanningssystem som to hovedfaktorer (ibid., s.420).

I Stortingsmelding 28 står det at tydelige mål for hva endringene skal bidra til, og det å skape en felles forståelse blant alle ansatte er viktig for å lykkes med implementeringen. En felles forståelse kan bidra til at lærerne utvikler et eierskap til endringene, som er avgjørende for at endringene i læreplanverket skal få betydning for skolens praksis, lærernes undervisning og elevenes læring (Meld. St. 28 (2015-2016), s.67). Roland og Westergård (2020) skriver i *Implementering: omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis* at felles forståelse også er av stor betydning for å skape den energien som er nødvendig for en kollektiv og forpliktende innsats (Roland og Westergård, 2020, s.81). Med nye læreplan skriver de at det er nødvendig med en omformingsprosess og konkretiseringsprosess for å kunne innføre visjoner, ideer og teorier til praksisfeltet. Forfatterne beskriver implementeringsarbeidet som et innovasjonsarbeid, eller et utviklingsprosjekt og understreker betydningen av at alle ansatte involveres i endringsarbeidet for å skape en felles forståelse og forpliktelse til endringen (ibid., s.12). For at lærerne skal få en felles forståelse for det nye og “altomspennende” folkehelse og livsmestring kreves det altså involvering i et felles utviklingsarbeid.

I artikkelen *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar* (2020b) skriver Utdanningsdirektoratet at det forventes av skolen legger til rette for at profesjonsfelleskapet er preget av “aktiv deltakelse, delingskultur, endringsvilje og kontinuerlig praksisutvikling.”, at skolen i arbeidet med fagfornyelsen skal jobbe med at læreplanverkets verdier og prinsipper preger praksis, og at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum. Skoleeier og rektor har ansvar for at skolen har den nødvendige kompetansen som kreves, og skal sørge for en kompetanseutvikling som er i tråd med fagfornyelsens krav (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Roland og Westergård trekker også frem ledelsens rolle i implementeringsarbeidet og deres ansvar på å forberede ansatte med god informasjon, anskaffelse av ressurser og utvikle gode støttesystem i startfasen. De uttrykker videre at det er avgjørende at skolen er positiv og klar for endringsinitiativet den skal i gang med (Roland og Westergård, 2020, s.12). De trekker også frem at en effektiv og støttende ledelse som “skaper og opprettholder effektive mål og strategier” er nødvendig for et vellykket implementeringsarbeid (ibid., s.62), og dette kan bidra til at ansatte opplever endringsarbeidet som meningsfullt (ibid., s.79-80.). Roland og Westergård uttrykker videre at det i en travel hverdag er det fare for at utviklingsprosjektet blir nedprioritert av enkeltansatte og kollegiet, (ibid., s.110). Evalueringen av Kunnskapsløftet har gitt kunnskap om hva det er viktig å legge vekt på for å faktisk oppnå varige endringer i skolen. I Stortingsmelding 28 står det at god implementering blant annet innebærer nok tid og

at det stilles tydelige forventinger til lærerne (Meld. St. 28, (2015-2016), s.70).

Koronapandemien har, som nevnt innledningsvis, svekket skolens arbeid med fagfornyelsen (NIFU, 2021). Utdanningsdirektoratet skriver videre i *Arbeid med nye læreplaner* at de har forståelse for at pandemien har skapt utfordringer for mange skoler knyttet implementeringsarbeidet, men at de likevel forventer at “skolene prioriterer arbeid med de nye læreplanene, selv om dette innebærer at andre oppgaver må nedprioriteres for en stund.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I Goodlads beskrivelse av læreplanens fem nivåer i implementeringsprosessen, trekker han frem at den *gjennomførte* og *erfarte* læreplanen må vurderes for å sikre at det nye innholdet arbeides med på best mulig måte for elevenes læring (Goodlad, 1979). Roland og Westergård (2020) trekker også frem viktigheten av videreføring av endringsarbeidet for at den nye læringen skal bli integrert som en del av praksisutøvelsen. Videreføring handler om at det nye innholdet holdes aktivt og holdes levende, samtidig som det videreutvikles (Roland og Westergård, 2020, s.24). Uten videreføring kan utviklingsprosjektet bli kortvarig, som ifølge Roland og Westergård da ikke vil sette spor, som ofte kan føre til at lærerne faller tilbake til gamle rutiner og vante arbeidsmønstre. Dersom implementeringen skal føre til varig endring må nye rutiner, nye arbeidsmåter og nye tenkemåter bli en del av hverdagen (ibid., s.113.).

2.3 Oppsummering av teori

I dette kapittelet har jeg gjort rede for oppgavens teoretiske perspektiver på danning, og trukket frem hvordan danning kan forstås i et individ-, sosialisering- og samfunnsperspektiv og knyttet dette opp mot skolens dannelsingsoppdrag. Skolens dannelsingsoppdrag presenteres i overordnet del, sammen med de tverrfaglige temaene. Gjennom Klafkis (2001) kategoriale danningsteori og begrep om nøkkeltema for *eksemplarisk undervisning*, har jeg tydeliggjort sammenhengen mellom innføringen av de tverrfaglige temaene og danningen i skolen.

Deretter har jeg presentert hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kommer til uttrykk i læreplanen for norsk, hvor språk, kommunikasjon og fagets tekster står sentralt, og knyttet dette til norskfagets dannelsingsoppdrag. Med bakgrunn i at de tverrfaglige temaene er nye og omfattende, har jeg trukket frem viktigheten av en felles implementeringsprosess i skolen for å skape en felles forståelse, engasjement og eierskap til de nye ideene i læreplanen. Beskrivelsene i læreplanen, teorien og forskningen jeg har presentert blir trukket frem i drøftingskapittelet i møte med empirien.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet gjør jeg rede for studiens metodiske tilnærming og ulike sider ved den. Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke hvilke muligheter for danning man finner gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Målet har vært å få et innblikk i lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet og danningsbegrepet, samt undersøke hvilke tanker og holdninger lærerne har til arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Et godt utgangspunkt for å lære om menneskers opplevelser, følelser, holdninger og verden de lever i, er samtale (Kvale og Brinkmann 2015, s.18.). Siden jeg ønsker å undersøke lærernes forståelse, holdninger og perspektiver har jeg valgt å gjennomføre kvalitative gruppeintervjuer med lærere på to ulike skoler. Kapittelet innledes med en redegjørelse for valg av kvalitativ metode og gruppeintervju. Deretter går jeg gjennom rekruttering og utvalg av deltakere. Videre vil jeg redegjøre for innsamling av data, forberedelser og gjennomføring av intervjuene. Deretter beskriver jeg bearbeidelsen med datamaterialet gjennom koding og kategorisering. Kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt prosjektet hvor jeg legger frem etiske betraktninger og diskuterer studiens kvalitet. Hensikten med dette kapittelet er å vise hvordan jeg har gått frem for å samle inn data og hvordan refleksjoner, vurderinger og valg har vært en stor del av prosjektet fra start til slutt.

3.1 Forskningsdesign - kvalitativ metode

Forskningsoppgavens tema og problemstilling legger grunnlaget for valg av metode (Neteland og Aa, 2020, s.53). Problemstillingen min undersøkes ved hjelp av forskningsspørsmål som krever innsikt i lærernes erfaringer, forståelse, holdninger og perspektiver knyttet danning og arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Jeg har derfor valgt en kvalitativ metode med utgangspunkt i to gruppeintervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler det kvalitative forskningsintervjuet om at man søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side og at et mål, forut for vitenskapelige forklaringer, er å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.18). De trekker også frem hvordan intervjueren i den kvalitative metoden kan sees på som en gruvearbeider eller en reisende. Gruvearbeideren henter inn kunnskap, imens den reisende konstruerer kunnskap (ibid., s. 71). Den reisende som konstruerer kunnskap, inngår i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Sosialkonstruktivismen viser ifølge Neteland og Aa til en

forståelse av sosiale fenomen som *konstruert* av mennesker gjennom sosial samhandling. De trekker frem at sosialkonstruktivismen handler om hvordan mening, fortolkning og forståelse i sosial interaksjon skaper betydning og konstruerer kunnskap. Konteksten meningen skapes i er også med på å forme tolkninger, oppfattelsen og betydningen (Neteland og Aa, 2020, s.31). Når det er snakk om en sosialkonstruktivistisk tilnærming, argumenterer Neteland og Aa for at *datainnsamling* kan kalles *datakonstruksjon*, da forskeren selv må skape de data som blir grunnlag for analysen og drøfting (ibid., s.31). I min studie er jeg delaktig i utforskningen av problemstillingen min, både gjennom interaksjonen jeg har med lærerne og språket som utvikles, og gjennom hvordan jeg henter frem mine funn, tolker og drøfter dem opp mot teori. Lærernes bidrag, sammen med teorien jeg har presentert, legger grunnlaget for drøfting av problemstillingen. En slik vekselvirkning mellom empiri og teori kjennetegnes ifølge Neteland og Aa som en abduktiv tilnærming i det sosialkonstruktivistiske synet (ibid., s.31-32).

3.2 Innsamling av data: kvalitative gruppeintervju

For å samle inn data valgte jeg å ha kvalitative gruppeintervjuer etter å ha vurdert både individuelle intervju og gruppeintervju. Jeg valgte gruppeintervju fordi problemstillingen min innebærer ett nytt tema og et begrep som jeg innledningsvis har presentert som utfordrende. Gruppeintervju er en kombinasjon mellom gruppeinteraksjonen og det forskerbestemte fokuset, som da gjør det til en velegnet metode til å produsere empirisk data som sier noe betydningsdannelse i gruppen (Halkier, 2010, s.11-12). Det å reflektere i fellesskap og gruppedynamikken er også en sentral del av hverdagen til lærerne, spesielt i arbeid med et nytt tema som folkehelse og livsmestring. Gruppeintervju er velegnet til å dele erfaringer, evaluere praksis og konstruere kunnskap (Neteland og Aa, 2020, s.55-56), som er målet med denne studien. Fordelen med gruppeintervju er blant annet at deltakerne kan inspirere hverandre til å dele erfaringer og utfordre hverandre til å utdype og forklare meninger og holdninger som uttrykkes. En utfordring knyttet gruppeintervju er at deltakerne gjerne tilpasser seg de andre sosialt, som gjør at det da kan være vanskelig å få tak i kontroversielle meninger eller tabulagte holdninger (ibid.). Halkier trekker også frem en utfordring med det sosiale samspillet i gruppeintervju som at noen får sagt mindre enn hva de hadde om de var alene (Halkier, 2010, s.18). Det kunne derfor vært interessant å sammenligne om lærerne hadde kommet med samme perspektiver eller reflektert på samme måte om de var i

individuelle intervju. Grunnet oppgavens omfang, tid og ressurser ble ikke dette gjort i denne omgang, i tillegg finner jeg lærernes samspill i interaksjonen relevant til analyse og drøfting av oppgavens overordnede tema og forskningsspørsmål. Det er også ulike meninger om deltakerne i et gruppeintervju bør kjenne til hverandre eller ikke. I min oppgave stiller jeg spørsmål til skoles praksis knyttet implementeringen av det tverrfaglige tema for å få en forståelse for hvor mye lærerne har satt seg inn i, og arbeidet med temaet i skolen. Jeg tenkte det da falt seg naturlig å velge lærere fra samme skole som innebærer at de har noe kjennskap til hverandre. Jeg opplevde at kjennskapet mellom deltakerne i studien min bidro til å skape en trygghet som gjorde at de diskuterte og reflekterte åpent sammen.

Det kvalitative intervjuet kan forstås som et forskningsverktøy og som en sosial praksis (Kvale og Brinkmann, 2015, s.65). Intervjuet som forskningsverktøy ilegges det fokus på levd erfaring, imens i intervjuet som sosial praksis, legges det mer vekt på hvordan mennesker uttrykker seg gjennom intervjuet og redegjørelser preget av den situasjonen eller konteksten de befinner seg i (ibid.). I min oppgave vil jeg si at jeg anser intervjuet på begge måter. Både som et verktøy for å få innsikt i lærernes erfaringer, og som en sosial praksis hvor jeg er interessert i å høre hvordan de snakker om dannelsesbegrepet og det tverrfaglige temaet. Mitt vitenskapsteoretisk perspektiv i denne studien gjør at jeg ser på intervjuet som en prosess hvor jeg som moderator og deltagerne samskaper mening i det som blir sagt. Intervju blir en fortolkende praksis hvor alle parter bidrar til å utvikle en forståelse av det som blir uttrykt.

3.3 Rekruttering og utvalg

I de følgende avsnittene gjør jeg rede for ulike deler av utvalgs- og rekrutteringsprosessen til denne studien. Utvalget, altså hvem som skal intervjues er avhengig av intervjukonteksten (Kvale og Brinkmann, 2015, s.12). For å kunne si noe om danning gjennom det tverrfaglige tema i norskfaget, ønsker jeg innsikt i lærernes erfaringer, tanker og perspektiver knyttet arbeid med folkehelse og livsmestring og deres forståelse for dannelsesoppdraget i norskfaget. Lærere med kompetanse i faget ble dermed studiens deltakere. Kompetanse i norskfaget definerer jeg som lærere med erfaring fra norskfaglig undervisning og en formell utdanning innen læreryrket. Deltakerne ble rekruttert på bakgrunn av tilgjengelighetsutvalg, som innebærer at jeg opprettet kontakt med ledelsen ved flere skoler i Rogaland og presenterte prosjektet. To skoler meldte interesse og ga meg e-post til lærerne som ønsket å delta. Jeg fikk

på denne måten adgang til forskningsfeltet. Lærerne som ønsket å delta fikk tilsendt informasjonsskriv (Vedlegg 1), som inneholder informasjon knyttet studiens hensikt, intervjuets omfang og gjennomføring, rettigheter knyttet personvern og min kontaktinformasjon i tilfelle de hadde spørsmål.

Ifølge Kvale og Brinkmann har kvalitative intervju en tendens til å ha for mange eller for få intervjupersoner. For få personer kan gjøre at funnene blir vanskelige å generalisere, imens for mange kan føre til at det blir lite tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2015, s. 148). I min studie ønsket jeg gruppeintervju så lærerne kunne samtale med hverandre slik at vi kunne bygge en felles forståelse. På bakgrunn av oppgavens omfang fant jeg det formålstjenlig med to grupper bestående av tre til fire lærere. Jeg valgte å ha to grupper så jeg kunne sammenligne skolene og lærernes utsagn opp mot hverandre. Å planlegge tidspunkt for intervju som passet for alle deltakerne ved den samme skolen var utfordrende, og sykdom ble en hindring. Jeg endte derfor opp med 6 norsklærere fra to forskjellige skoler. I avsnittet under presenterer jeg deltakerne. Navnene jeg oppgir er pseudonymer av hensyn til deltakernes personvern. Alle deltakerne oppfyller kravene jeg stiller for å delta i studien med å være utdannede lærere med kompetanse og erfaring knyttet norskfaglig undervisning. Variasjonen i lærernes utdanning og erfaring kan være interessant for å se om det har betydning for lærernes forståelse for oppgavens overordnede tema.

Den første gruppen består av tre lærere som har fått pseudonymene Ane, Astrid og Atle. Ane har 9 års erfaring som kontaktlærer og utdanning i norskdidaktikk, med videreutdanning i begynneropplæringen. Astrid har 40 års erfaring i yrket og utdanning knyttet norskdidaktikk. Atle har 21 års erfaring i yrket, og tok lærerutdanningen gjennom å utdype seg i fag, for så å studere pedagogikk. Han skiller seg ut i gruppen med å ikke ha en konkret utdanning i norskfaget, men har undervisningserfaring i faget.

Den andre gruppen består av tre lærere med pseudonymene Benedikte, Bjørnar og Beate. Benedikte har 8 års erfaring i yrket og utdanning i norskfaget. Beate har 28 års erfaring i yrket, utdanning i norskdidaktikk og videreutdanning i lesing. Den siste deltakeren, Bjørnar, skiller seg ut fra gruppa med å ikke ha konkret utdanning i norskfaget. I tillegg skiller han seg fra alle deltakerne med å være eneste som ikke fikk informasjon knyttet studien tilsendt på forhånd av intervjuet. Bjørnar ble nemlig sendt som en "vara" fra ledelsen samme dag intervjuet fant sted, på grunn av sykdom blant deltakerne. Han tilfredsstiller likevel kravene

for å delta i studien med å ha 10års erfaring i yrket og erfaring knyttet norskfaglig undervisning og fikk tid til å lese gjennom informasjonsskrivet like før intervjuet startet.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

I dette delkapittelet går jeg gjennom hvordan jeg har gått frem for å samle inn mine data. Først vil jeg starte med hvilke forberedelser jeg gjorde for å sikre at prosessen går for seg på lovlig og etisk riktige måte og at kvaliteten på intervjuet skulle bli best mulig. Deretter forteller jeg om gjennomføringen av intervjusituasjonen og avslutter med hvordan jeg gikk gjennom og analyserte datamaterialet.

3.4.1 Forberedelser

Et godt intervju krever forberedelse og mye planlegging (Neteland og Aa, 2020, s.53). Mine forberedelser besto i å lese meg opp på forskning og teori som var relevant for studien, foreta meg et utvalg og rekruttering av deltakere, refleksjon rundt intervjusituasjon og min egen forforståelse og rolle som forsker. Til intervjusituasjonen valgte jeg å benytte meg av lydopptak, slik at jeg kunne gå gjennom datamaterialet og transkribere dette så nøyaktig som mulig. Ved å bruke lydopptak kan forskeren ifølge Kvale og Brinkmann (2015) konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. De trekker også frem hvordan lydopptak registrerer blant annet ordbruk, tonefall og pauser blir registrert som kan være til fordel når man skal analysere (Kvale og Brinkmann, 2015, s.205). Bruk av lydopptak krever meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (NSD personverntjenester) og informert samtykke fra deltakerne til å delta i prosjektet. Det å innhente informert samtykke er en viktig del av de etiske sidene knyttet forberedelsene mine og handler om å sikre deltakernes konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for deltakerne (ibid., s.97). Informert samtykke innebærer også spørsmål om hvor mye informasjon som bør gis, og når. Jeg valgte å følge kravene NSD stiller til den informasjonen som skal gis ved innhenting av personvernopplysninger og utformet derfor et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet (vedlegg 1) beskriver som nevnt, studiens formål og hva det innebærer for lærerne å delta, samt informasjon knyttet deres personvern, som hvordan opplysningene lagres og brukes, og informasjon om deres rettigheter. Siste side av informasjonsskrivet inneholdt en

samtykkeerklæring som viser til at deltakerne har fått informasjonen og deltar frivillig. Dette ble sendt på e-post og utdelt like før intervjuet.

Før man skal intervju noen er det viktig å forberede seg ved å reflektere over spørsmålene og intervjukonteksten, hvis ikke kan det oppstå problemer under analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.34). Ifølge Kvale og Brinkmann vil spontane intervju sjelden gi ny og betydelig kunnskap, men heller reproducerer vanlige oppfatninger og fordommer (ibid.). Som uerfaren forsker kan det også være utfordrende å formulere gode spørsmål spontant, i tillegg til at samtalen kan være utfordrende å føre fremover når det er snakk om et nytt tema og utfordrende begreper. Jeg valgte derfor å forberede meg med å lage en intervjuguide (vedlegg 2), som jeg kunne bruke som verktøy til å styre samtalen. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (ibid., s.162). I min oppgave har deltakernes diskusjon, innspill og egenformulerte svar en egenverdi, derfor valgte jeg å ikke ha et helt strukturert intervju med faste svarkategorier og fortolkningsskjema. Strukturerte intervju kan likevel være en fordel for en uerfaren forsker med å strukturere tema, rekkefølge og spørsmål på forhånd, som bidrar til at forskeren i mindre grad påvirker intervjusituasjonene. For at jeg likevel skulle være åpen for nye perspektiver og uventede fenomener valgte jeg å delvis strukturere intervjuene mine gjennom en semistrukturert intervjuguide. Gjennom en semistrukturert intervjuguide leder forskeren deltakerne frem til bestemte temaer, men ikke forhåndsbestemte meninger om dem (ibid., s.48). Med en semistrukturert intervjuguide åpner jeg for muligheten til å stille oppklarende og utdypende spørsmål til deltakernes utsagn og forståelse, samtidig som den sikrer at de ulike gruppene snakker om samme tema. Dette gjorde det lettere å finne mønstre mellom gruppeintervjuene. I forkant av de kvalitative gruppeintervjuene drøftet jeg intervjuguiden min med veileder og ba om tilbakemelding på spørsmålene knyttet opp mot oppgavens problemstilling og måten jeg fremsto i intervjuet. Deretter gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent for å forberede meg på selve intervjusituasjonen. Drøfting med veileder og medstudent bidro til at jeg fikk reflektere over min egen rolle som forsker.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene skjedde på den skolen lærerne jobber på. Materielle kontekster, som hvor intervjuet finner sted, har ifølge Kvale og Brinkmann betydning for intervjuets kvalitet (2015,

s.129). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på møterom deltakerne var kjent med på skolen de arbeider på, da jeg vurderte dette som deres trygge rammer. I tillegg skriver de at de første minuttene av intervjuet kan være avgjørende. Jeg innledet intervjuet med å takke for at de stilte opp til gruppeintervju med meg. Jeg delte ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen deltakerne hadde mottatt på mail og hentet inn signatur på informert samtykke. Deretter gikk jeg gjennom formålet med intervjuene, ga en kort beskrivelse på hva intervjuet ville handle om og dets struktur, før jeg avklarte tillatelse til å opp intervjuet. Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål før jeg satt på lydopptak. Ved å introdusere intervjuet med en brifing defineres intervjusituasjonen for deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015, s.160). I intervjusituasjonen trekker Kvale og Brinkmann frem viktigheten av å skape god kontakt med deltakerne, og at dette skjer gjennom at forskeren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det deltakerne sier, og ved at forskeren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite (ibid.). Gjennom intervjuet prøvde jeg å stille åpne spørsmål for å la deltakerne styre diskusjonen, og valgte selv å trekke meg mer tilbake. Tanken var at dette kunne gjøre med ekstra oppmerksom på det som ble sagt, så vel som det som ikke ble sagt. Intervjuguiden fungerte godt som et redskap for å lede samtalen og ikke spore av tema. Kvale og Brinkmann skriver at forskeren skal lede deltakerne til bestemte tema, og ikke bestemte meninger om dem. Forskeren må derfor være kritisk til egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet. Man lærer seg intervjuferdigheter ved å intervjuer (ibid., s.36). I ettertid ser jeg at mine intervjuferdigheter som uerfaren forsker gjorde at jeg ikke frigjorde meg like mye fra intervjuguiden som jeg kunne og kanskje burde. Dette kunne bidratt til å ha gitt meg en enda dypere innsikt i lærernes forståelse for dannelsesbegrepet og refleksjoner knyttet dannelsesoppgaven i norsk og det tverrfaglige tema. Jeg avsluttet intervjuet med å spørre om deltakerne ønsket å legge til noe mer. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann fungere som en debrifing av intervjusituasjonen som kan bidra til at deltakerne får en ekstra mulighet til å ta opp temaer som personen har tenkt på, ønsket å utdype eller bekymret seg for under intervjuet (ibid., s.161.) Gruppeintervjuene varte mellom 30 og 40 minutter.

3.4.3 Transkribering

For å best mulig analysere intervjuet valgte jeg å ta intervjuet opp med lydopptaker og transkribere intervjuet, altså skrive det som blir sagt så nøyaktig som mulig. Transkribering

handler om å transformere, å gjøre den muntlige samtalen til skriftlig tekst. Ved å gjøre dette er det lettere å få en oversikt over materialet og gjøre det mer tilgjengelig for analysering (Kvale og Brinkmann, 2015, s.204-205). For å ivareta deltakernes personvern valgte jeg å transkribere intervjuet med en gang, for så å slette lydopptaket når denne prosessen var fullført. Jeg fikk god tid til å transkribere og bearbeide hvert intervju, da tidspunktene for intervjuene var avhengig av når det passet for deltakerne, og det dermed ble ett par uker mellom hvert gruppeintervju. Ved bruk av lydopptak var det mulig å gå frem og tilbake i intervjuet, pause og senke hastigheten for å kunne transkribere så nøyaktig som mulig. Jeg valgte å transkribere hele samtalen, ord for ord og registrerte pauser og tonefall for å holde transkripsjonen så virkelighetsnær uttalelsene som mulig og kunne si noe om *hvordan* noe ble sagt. De transkriberte intervjuene følger også med som vedlegg (vedlegg 4 og 5). Jeg valgte å transkribere på denne måten og inkludere transkripsjonene i oppgaven for å styrke troverdigheten til mine tolkninger av deltakernes utsagn og funnene jeg senere presenterer. For å beskytte deltakernes personvern valgte jeg også å gi deltakerne pseudonym, skrive transkripsjonene på bokmål og ikke inkludert utsagn som kunne identifisere enkeltdeltakerne.

I gjennomføringen av intervju og transkriberingsprosessen ble refleksivitet viktig og bidro til at jeg ble mer bevisst på min egen rolle i intervjusituasjonen, som hvordan jeg blant annet kan styre samtalen med oppfølgingsspørsmål. I min opplevelse fikk jeg mye informasjon på en gang i gjennomføringen av gruppeintervjuene. Dersom jeg skulle gjennomført gruppeintervju en annen gang, ville jeg hatt med meg en medhjelper til å notere underveis i intervjuet. Jeg tenker at dette kunne gjort det lettere for meg som forsker og intervjuer å konsentrere meg om samtalen. En medhjelper kunne også vært en fordel for å reflektere rundt innholdet av intervjuene i ettertid.

3.5 Dataanalyse

For å kunne identifisere det mest sentrale og det viktigste innholdet i intervjuene var det viktig å systematisere og analysere prosjektets datamateriale. Transkripsjonen av intervjuene bidrar til å gi en oversikt over datamaterialet som klargjør det for strukturering til analyse. Ut ifra teori jeg hadde lest på forhånd, intervjuguden og førsteinntrykket av empirien, valgte jeg å analysere ved hjelp av koding og kategorisering for å strukturere intervjuene. Da oppgavens problemstilling innebærer ett nytt tema og et utfordrende begrep, valgte jeg en abduktiv

tilnærming til datamaterialet. Det innebærer en vekselvirkning mellom teorien og empirien, som ifølge Kvale og Brinkmann er nyttig når man prøver å forstå eller forklare noe i situasjoner som kan innebære usikkerhet (2015, s.224-335). Gjennom datanalysen har hensikten vært å gjøre datamaterialet oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. I neste del beskriver jeg hvordan jeg har kommet frem til kategoriene som skapte grunnlag for studiens funn.

3.5.1 Utarbeiding og presentasjon av kategorier

For å hente ut det viktigste og mest sentrale i intervjuene, valgte jeg å strukturere intervjuene gjennom å kode og kategorisere. Koding handler om å identifisere hvilke deler av intervjuet som er relevant for prosjektet og sortere dem (Neteland & Aa, s.62, 2020). Koding kan også være en fordel for nye analytikere/forskere, da det bidrar til at forskeren gjør seg godt kjent med materialet, og det bidrar til å gjøre materialet lettere å bryte ned til ulike trinn (Kvale og Brinkmann, 2015, s.227). Jeg startet med å se på problemstillingen min som har tre sentrale deler: danning, folkehelse og livsmestring, norskfaget. Ut ifra disse nøkkelordene sorterte jeg ut deler av intervjuet som var relevant. For å systematisere intervjuene enda mer og knytte deltakernes utsagn til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål valgte jeg å lage kategorier. Kategoriene hadde som hensikt å systematisere enkeltutsagn, utsagn mellom deltakerne i samme gruppe og utsagn fra deltakerne på tvers av gruppene for å finne mønstre både innenfor hver enkelt deltaker, gruppe og mellom hver deltaker og gruppe. For å finne frem til betydelige meningsstrukturer og betydningsrelasjoner i materialet, krevde det mye tolkning fra meg som forsker. Jeg leste hver transkripsjon flere ganger, fargekoder og sorterte utsagn innenfor hvert tema. Jeg leste mellom deler og helheter, og vendte frem og tilbake mellom transkripsjonene og mine tolkninger av dem. Denne prosessen inngår i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen og betegnes av Kvale og Brinkmann som den hermeneutiske sirkel, hvor et prinsipp er den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen. Videre skriver de at ulike forskere vil finne ulik mening i det samme intervjuet (ibid., s.237-238). Kategoriene jeg har utarbeidet og funnene jeg senere vil presentere, representerer mine tolkninger av intervjuet og deltakernes utsagn. Min subjektivitet har altså betydning for hvilken mening jeg finner i intervjuet. For å sikre at tolkningene mine faktisk hadde en sammenheng med deltakernes utsagn, gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å sjekke samsvar. Gjennom min analyse kom jeg til slutt frem til disse kategoriene:

Implementering av det tverrfaglige temaet i skolen

Under dette temaet trekker jeg frem hvor mye lærerne har satt seg inn i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjennom arbeid med temaet og implementering av læreplanen.

Denne kategorien er relevant da lærernes tidligere arbeid og erfaring med temaet kan ha noe å si for deres forståelse og refleksjoner rundt det.

Lærernes oppfatning av de sentrale begrepene: Folkehelse, livsmestring og danning

Da danningsbegrepet er et komplekst begrep med mange definisjoner og det tverrfaglige tema er nytt, så jeg det hensiktsmessig å lage en egen kategori som samler de data som hadde med lærernes oppfattelse av og forståelse for begrepene. Lærernes oppfattelse og forståelse tenkte jeg også kunne ha noe å si for hvordan de vil diskutere og reflektere over arbeid knyttet folkehelse og livsmestring som er en sentralt til drøfting av oppgavens problemstilling.

Folkehelse og livsmestring i norskfaget – arbeidsmetoder og læringsmuligheter

Denne kategorien er den som er sterkest knyttet til oppgavens problemstilling. Her vil jeg presentere hvilke arbeidsmetoder lærerne tenker egner seg i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget, og hvilken læring elevene får gjennom et slikt arbeid. Denne kategorien er utgangspunktet for drøftingen av problemstillingen.

3.6 Etiske vurderinger og betraktninger

For å sikre at studien følger lover om personvern og gjennomføres på etisk vis, er det viktig å sette seg inn i hva dette innebærer. Forskning innebærer etiske spørsmål knyttet alle faser i prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.95). Gjennom metodekapittelet har jeg trukket frem noen etiske spørsmål og vurderinger jeg har tatt stilling til og vil i dette delkapittelet utdype noen av disse. Det første spørsmålet jeg tok stilling til var om jeg ville bruke personopplysninger og dermed melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg tok en meldeplikttest, og i og med at jeg valgte å bruke diktafon til å ta opp intervjuet på lyd, resulterte det i at jeg måtte søke om godkjenning fra NSD. I søknaden måtte jeg legge ved en prosjektbeskrivelse og et informasjonsskriv som deltakerne skulle få. I løpet av et par uker fikk jeg godkjenning fra NSD (vedlegg 3). Informasjonsskrivet deltakerne fikk ble, som tidligere nevnt, sendt på mail i god tid før intervjuet, og utdelt like før intervjuet.

Informasjonsskrivet gir deltakerne tilstrekkelig med informasjon om studiens formål, prosedyre og hva deltakelsen har å si for dem. Informasjonsskrivet sikrer også at deltakelsen i prosjektet er frivillig gjennom å innhente informert samtykke til deltakelsen. Deltakerne fikk også informasjon om at de når som helst har mulighet til å trekke seg om de ønsker.

Et av forskningens viktigste etiske prinsipper er å sikre deltakernes konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.97). Deltakerne skal være sikre på at personopplysninger som oppgis holdes konfidensielt og fortrolig. Alt datamaterialet ble derfor oppbevart trygt på en minnepenn kun jeg hadde tilgang til. Jeg gikk gjennom lydopptaket og datamaterialet like etter hvert enkelt intervju, slettet lydfil og fjernet personopplysninger som kunne identifisere deltakerne fortløpende. Deltakerne ble informert om at deres konfidensialitet og anonymitet ville bli ivaretatt gjennom prosessen (transkribering og analyse) og i oppgaven (presentasjon av funn og drøftingen).

3.6.1 Forskerrollen

I den sosialkonstruktivistiske og abduktive tilnærmingen trekker Neteland og Aa frem hvordan forskerens teoretiske og biografiske ståsted plasserer forskningen inn i en bestemt kontekst (2020, s.32). Dette innebærer blant annet at min forforståelse av temaet jeg forsker på, vil påvirke studiens ulike faser. Gjennom arbeid med teorien har jeg fått mer kunnskap om dannelsesbegrepet, det tverrfaglige temaet og hvordan disse henger sammen med norskfaget. Hvordan jeg forstår danning og det tverrfaglige tema i norskfaget kan påvirke tolkningen av empirien og koblingene jeg gjør mellom empiri og teori, derfor har jeg gjennom hele prosessen reflektert over hvordan min forståelse og mine tolkninger kan påvirke prosjektet. Jeg har tidligere betegnet meg selv som en uerfaren forsker. Dette har naturligvis også hatt noe å si for både forberedelsene til prosjektet og studiens kvalitet. Uerfarne forskere som er metodisk orienterte fokuserer ofte for mye på begrepsmessige og tekniske problemer når de skal forberede seg (Kvale og Brinkmann, 2015, s.34), noe jeg kan kjenne meg igjen i. Kvale og Brinkmann skriver at det er få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent for utførelsen av intervjuet. Dette krever at forskeren må fatte beslutninger på stedet, noe som krever et høyt ferdighetsnivå hos forskeren (ibid., s.34-35). Som uerfaren forsker har ikke intervjuferdighetene fått mye trening, foruten om et pilotintervju. Jeg ser i ettertid at med mer

erfaring kunne jeg ha mestret balansen mellom deltakernes egne tanker og oppfølgingsspørsmål i større grad.

3.7 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet henger sammen med studiens validitet og pålitelighet (Neteland og Aa, 2020, s.15). Studiens validitet innebærer at det er formulert en problemstilling som det er mulig å svare på, og at det er brukt en metode som passer for å undersøke problemstillingen (ibid.). I starten av kapittelet redegjorde jeg for hvorfor jeg anså gruppeintervjuet som en egnet metode til å samle inn data for å undersøke problemstillingen min. Jeg kunne valgt flere metoder, som for eksempel å observere lærernes planlegging eller undervisning, og dermed fanget opp aspekter ved lærernes praksis som ikke kommer frem gjennom intervjuene. Samtidig bygger problemstillingen og forskningsspørsmålene på en vektlegging av det å skape mening, forståelse og bygge kunnskap gjennom sosial interaksjon, og ikke en erfaringsstudie av deltakernes undervisningspraksis. Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg definerte koder og kategorier i analyseprosessen. Dette bidrar ifølge Neteland og Aa på å styrke gyldigheten av tolkningene, som også henger sammen med oppgavens validitet (ibid., s.65). Studiens kvalitet kan også styrkes gjennom validering intervjusituasjonen og analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.279). I intervjusituasjonen handler validering om å utføre en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt for å styrke deltakernes troverdighet (ibid.). Gjennom å beskrive utvelgelse av deltakere, gjennomføringen av intervjuet og dataanalysen har jeg gjort et forsøk på å styrke deltakernes troverdighet og studiens kvalitet. I ettertid ser jeg at jeg kunne hatt fordel av å ha hatt et mer fokus på det deskriptive aspektet ved det kvalitative intervjuet. Det handler ifølge Kvale og Brinkmann om å oppfordre deltakerne til å beskrive det de opplever eller føler og hvordan de handler, så nøyaktig som mulig (ibid., s.47). Hadde jeg frigjort meg mer fra intervjuguiden og stilt gode oppfølgingsspørsmål ville datamaterialet sannsynligvis blitt mer beskrivende og utfyllende, og bidratt til å styrke mine fortolknings troverdighet.

Kvale og Brinkmann trekker frem at forskningens troverdighet og gyldighet også henger sammen med om resultatene er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Resultatenes overførbarhet handler om at de kan generaliseres. Videre trekker de frem at en innvending mot intervjuforskning er at det er for få

personer til at resultatet kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2015, s.289). Hadde jeg hatt flere deltakere og flere intervju antar jeg at det ville kommet frem flere ulikheter, likevel tror jeg at det også ville kommet frem en del likheter knyttet de temaene deltakerne tar opp. Jeg har også gjort noen grep for å prøve å gjøre studien mer generaliserbar, som blant annet å sikre en viss variasjon blant deltakernes kjønn, erfaring og alder. I drøftingskapittelet trekker jeg også deltakernes utsagn opp mot teori jeg tidligere har presentert, som kan bidra til å generalisere funnene noe. I kvalitativ forskning er det likevel ikke er krav om generalisering i den forstand at dataene skal kunne gjenskapes av en annen forsker (Neteland og Aa, 2020, s.65). Noe av egenarten med kvalitative intervju er å få tak i refleksjoner, forståelser og kunnskaper rundt et fenomen, og at dataene skapes i interaksjonen mellom deltakerne og mine tolkninger. Min rolle som forsker påvirker både forberedelsene til intervjuet, gjennomføringen av det og de funnene jeg presenterer. Mine funn er mine tolkninger. Dette er i tråd med studiens sosialkonstruktivistiske tilnærming. Mine funn og refleksjoner har ikke som mål å kunne gjenskapes, men heller være et bidrag for å gi lærere mer innsikt knyttet mulighetene for danning man kan finne gjennom å arbeide med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring.

Studiens troverdighet er nært knyttet studiens reliabilitet. For å oppnå høy reliabilitet i studien, skiver Neteland og Aa at det kreves etterrettelighet, transparens og selvrefleksivitet hos forskeren gjennom forskningsprosessen (2020, s.15). I metodekapittelet mitt har jeg gjort et forsøk på å møte disse kravene gjennom å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten som er benyttet for å samle inn data. Da mine funn kan være vanskelige å reprodusere, anser jeg det som ekstra viktig å være transparent og detaljert for å styrke oppgavens troverdighet og reliabilitet. Jeg har prøvd å være transparent ved å tydelig vise frem hva jeg har gjort og hvordan jeg har gjort det. Ved å begrunne valgene mine og reflektert over hvordan min subjektivitet og rolle som forsker kan ha påvirket studien jeg har tatt har jeg forsøkt å vise refleksivitet. I tillegg viser jeg etterrettelighet gjennom mine beskrivelser av hvordan jeg arbeidet med datamaterialet for å sikre at mine tolkninger stemte med deltakernes utsagn.

4. Presentasjon av funn

Denne studien handler om hvilke muligheter for danning man kan finne gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk. For å undersøke problemstillingen min valgte jeg å

intervjue lærere for å høre deres erfaringer, refleksjoner og innspill knyttet det tverrfaglige temaet og dannelsingsoppdraget i norskfaget. I dette kapittelet presenteres de tre kategoriene jeg har valgt ut gjennom analysen fra det transkriberte datamaterialet. Funnene er gjort på tvers av fokusgruppene og vil komme frem gjennom utdrag fra deltakernes dialog i gruppene og som enkeltutsagn fra deltakerne. Funnene, vil sammen med de teoretiske perspektivene jeg har presentert være grunnlaget for diskusjon i drøftingskapittelet.

4.1 Implementering av det tverrfaglige tema i skolen

Det første temaet under intervjuene handlet om bakgrunnsarbeid knyttet folkehelse og livsmestring. Dette temaet la grunnlag for kategorien jeg har utarbeidet, da jeg ønsket å vite mer om hvor mye lærerne har fått satt seg inn i det tverrfaglige temaet gjennom implementering av læreplanen. Det første spørsmålet handlet om hvor lærerne hadde arbeidet med innføringen av den nye læreplanen, hvor det kom frem av intervjuene at begge skolene har arbeidet lite med innføringen av den nye læreplanen i løpet av de to årene den har vært i bruk og at Korona-pandemien har noe skyld i dette. Den første skolen forteller at de startet godt med stasjoner en fast dag i uken, og i tillegg brukte en hel planleggingsdag på å arbeid med den nye læreplanen før skolen stengte ned på grunn av pandemien. Ane og Astrid trekker frem hvordan de har måttet tilpasse seg forholdene knyttet pandemien, som blant annet hjemmeskole, undervisningen i klasserommet og at det har blitt minimalt med samarbeid på grunn av smittevern (vedlegg 4). Gruppen gir uttrykk for at arbeidet med innføringen av den nye læreplanen ikke har fortsatt på grunn av dårlig oppfølging i ettertid.

Astrid: Ja, nei, så da jobbet vi en del, i begynnelsen (innføringen av læreplanen), men så har det vel egentlig blitt dårlig oppfulgt.

Atle: Det begynte godt, også stoppet det opp. Enkelt og greit.

Den andre skolen forteller at de skulle starte med en fast dag i uken til arbeid med fagfornyelsen, men at det ikke ble noe av på grunn av Koronapandemien (vedlegg 5). Beate uttrykker at “vi var godt i gang også ble det liksom stopp.”. Lærerne i denne gruppen snakket også om hvordan pandemien har påvirket felles planlegging. De trekker frem at det er mindre personale, og de felles møtene de har i profesjonsfellesskapet i stor grad har handlet om ukentlige koronatiltak (vedlegg 5). Bjørnar og Benedikte forteller at de på sine trinn har arbeidet litt med temaplaner som tar for seg de tverrfaglige temaene og bruker disse på trinnene. Bjørnar tror at grunnen til at de har jobbet godt med disse temaplanene handler mer

om lærerteamets interesse for arbeid med tematikkene, fremfor at det er kommet en ny læreplan.

Benedikte: (...) Vi har begynt å lage en del planer som begynner å funke, sånn temaplaner og sånn.

Bjørnar: Vi driver også og jobber med disse temaplanene og passer på at de tar for seg alle de tingene da (tverrfaglige temaene). Det har vi jobbet ganske godt med i år. Men det tror jeg er fordi vi som team syns det er gøy å jobbe med tema, mer enn at det er kommet en ny sånn plan.

Senere i intervjuet forklarer Benedikte at når de planlegger disse temaplanene, så må de ta utgangspunkt i en tematikk, for så å planlegge temaet ut ifra de tre tverrfaglige temaene (vedlegg 5). Hun forteller at å jobbe på denne måten “er veldig tidkrevende når alt ikke er gjort før, når kruttet må finnes opp.”. Atle fra den første gruppen forteller at “Vi trenger mer konkret. Altså i en travel hverdag, så skal vi sette oss ned å hoste opp et godt opplegg, så blir det fort halvveis, hvis det ikke er noen sjeler som brenner veldig for det.”. Lærerne har lite å bygge på når de tverrfaglige temaene kom som nye områder i læreplanen og verken skolen eller lærerne har hatt mye tid til å sette seg skikkelig inn i temaene eller fått konkrete opplegg å støtte seg på. Den første gruppen forteller at det ble laget nye halvårsplaner til lærerne året før, hvor den nye læreplanen var inkludert. Når lærerne ikke er med i prosessen på å lage slike årsplaner, uttrykker Atle at “da blir planene som de blir. Man har ikke det forholdet til dem.”. De andre uttrykker seg enige og Atle fortsetter:

Atle: Vi har ikke bevisst jobbet slik som det står etter planen, i hvert fall ikke på mitt trinn. Vi har jo egentlig planer hvor det står at den og den uka skal vi gjøre ditt og den og den uka skal vi gjøre datt, av disse her tverrfaglige temaene. Men vi skylder litt på den koronaen. Det har vært spesielt.

Dårlig oppfølging og koronapandemi har gjort det vanskelig for lærerne å arbeide godt med den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet. Astrid forteller også at det er vanskelig å forholde seg til alt det nye, og at lærebøkene da kan være “den enkleste veien”. Hun trekker også frem at de ikke har lærebøker som er oppdatert etter den nye planen. Beate fra den andre gruppen forteller også at de ikke har nye bøker, og at lærerne derfor har vært nødt til å “leite her og der og klippe sammen (...) for å kunne lage opplegg som passer de tverrfaglige temaene. Hun uttrykker at “det ikke er så lett å holde tråden når man må lete så mange forskjellige plasser for å finne ting”.

Deltakerne gir uttrykk for at det er vanskelig å arbeide med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i skolen når de ikke har mye konkret å forholde seg til. De fleste deltakerne forteller først at de har jobbet lite med folkehelse og livsmestring, men etter hvert som samtalen utvikler seg og deltakerne bygger på hverandres innspill tar de opp temaer de har arbeidet med tidligere, og knytter folkehelse og livsmestring til disse. Atle trekker for eksempel frem “*Vennskapsuka*” som noe som kunne assosieres med det tverrfaglige temaet, Astrid sier seg enig, og Ane trekker da en kobling mellom det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring og det å være en del av et fellesskap (vedlegg 4). Bjørnar ved den andre skolen forteller at de jobber med noe som heter “*Mitt valg*” og vurderer at dette kanskje går inn under det tverrfaglige temaet. Likevel kommer det også frem her at de ikke arbeider med “*Mitt valg*” like mye som det står at de skal på planen.

*Bjørnar: (...) Eller så har vi “Mitt Valg” som kanskje går inn under det grene der (Folkehelse og livsmestring), det jobber vi jo sånn - vi jobber jo med det... *hermetegn i luften* en gang i måneden, så har vi jo mye fokus på Mitt valg, men jeg vet ikke hvor mye det faktisk gjennomføres i klasserommet. (...)*

Astrid trekker frem temaer som identitet og pubertet når hun forteller om tidligere arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på hennes trinn (vedlegg 4). Ved den andre skolen trekker også Bjørnar frem pubertetsundervisning, men er mer kritisk til denne koblingen og sier at “*Man krysser jo lett av på det når man har om pubertetsundervisning og tjo og hei om kroppen og sånne ting, altså da er man jo rett inn på folkehelse (...)*”. Lærerne trekker frem ulike temaer når de forteller om tidligere arbeid med folkehelse og livsmestring som ga meg inntrykk av at lærerne har ulike oppfatninger av hva det tverrfaglige temaet innebærer i skolen. Dette leder til neste kategori: lærernes oppfatning av de sentrale begrepene folkehelse, livsmestring og danning.

4.2 Lærernes oppfatning av de sentrale begrepene: Folkehelse, livsmestring og danning

Folkehelse og livsmestring er tverrfaglige tema i overordnet del av læreplanen, det er også her vi finner danningsbegrepet. Hvordan lærerne forstår disse begrepene har en betydning for hvordan de ville implementert det i egen undervisning og i norskfaget. I den forrige kategorien kom det frem at lærerne ikke hadde fått arbeidet mye med den nye læreplanen. Astrid gir uttrykk for at selv om det kommer en ny læreplan, så vil man “*dette tilbake i et system*” og forteller at “*Det er vanskelig å holde seg til alt de nye. Å bare la det styre. Det er*

fort gjort at lærebøkene, at det er den enkleste veien, det å følge lærebøkene.” Astrid har nevnt at de bare har gamle lærebøker. Lærebøker som verken nevner danning, folkehelse eller livsmestring. Beate og Benedikte i den andre gruppen reflekterer over at de ikke leser mye på overordnet del av læreplanen fordi de ikke planlegger ut ifra overordnet del, men ut ifra kompetansemålene. Kompetansemålene nevner heller ikke danning, folkehelse eller livsmestring eksplisitt.

Beate: Jeg tenker sånn generelt så er vi jo mye mer nedi de kompetansemålene enn vi er oppe i de der høye. Jeg føler nesten ikke vi er oppe der av og til.

Benedikte: Ja du må nesten minne deg litt på at oi, vi må opp å sjekke der

Når den andre skolen ble spurt om hvor mye de hadde arbeidet med de tverrfaglige temaene reflekterte lærerne over begrepene *folkehelse* og *livsmestring*. Alle lærerne i denne gruppen var enige om at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ikke er like lett å forstå hvordan de kan jobbe med, sammenlignet med de to andre tverrfaglige temaene: *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap* (Vedlegg 5). Bjørnar kaller folkehelse og livsmestring for “*mer diffuse begreper*” og “*ikke like sånn, konkrete og omgripelige*” som de andre temaene. Beate forteller at hun syntes folkehelse og livsmestring virker kjekkere å jobbe med framfor demokrati og medborgerskap, men uttrykker at “*det er fortsatt litt svevende*” begreper. Bjørnar trekker også frem at folkehelse er et stort begrep med å spørre “*hva er ikke folkehelse?*”. Han tenker at livsmestring handler om valgene du tar gjennom livet, men stiller spørsmål ved hvordan dette kan konkretiseres og puttes i klasserommet (vedlegg 5). Benedikte reflekterer over hvordan folkehelse og livsmestring har noe å si for lærerrollen og tenker at folkehelse og livsmestring ligger i hverdagen og handler om hvordan læreren håndterer ulike situasjoner.

*Benedikte: Jeg føler den går litt mer sånn... i hverdagen nesten, liksom hvordan håndterer du den konflikten, altså det ligger liksom litt mer i deg som lærer mer enn kanskje det handler om hvordan du er til å planlegge på et papir, hvis du skjønner.
(...)*

Når det kommer til dannelsesbegrepet er det tydelig at dette er et begrep som lærerne er usikre på. Lærerne fikk spørsmål om hvilke refleksjoner de gjorde rundt arbeid med folkehelse og livsmestring og dannelsesoppdraget i norsk. Ved den første skolen var det interessant å se hvordan de ulike utdanningene til lærerne hadde noe å si for deres forståelse av dannelsesbegrepet. Astrid som har lengst erfaring i yrket tenker at danning handler om

kunnskap og respekt. Atle husker dannelsesbegrepet fra en plan, og at det går ut på å utvikle hele mennesket. Deretter trekker han frem at de tverrfaglige temaene er med på å danne elevenes holdninger og påvirker dem (Vedlegg 4), men går ikke inn på hvordan temaene påvirker elevene eller hvilke holdninger det er snakk om. I den andre gruppen er Bjørnar tydelig på at dannelsesbegrepet er et forvirrende begrep og trekker frem at han “*sitter litt igjen med den gamle måten å tenke på*” og trekker frem eksempler fra klassiske teselskap på 1800-tallet som kan man kan kjenne igjen fra den “*tradisjonelle dannelsen*”. Benedikte forteller at hun tenker at nåtidens dannelsesbegrep handler “*mer om hvordan du blir, hvordan du håndterer livet og liksom veien din dit*”. Benedikte er altså innpå det samme som Atle fra den første gruppen, med at danning handler om å utvikle hele mennesket. Benedikte trekker også frem at dannelsesbegrepet er enstydig. Hun stiller et spørsmål hvor hun setter danning opp mot det å lykkes, eller mislykkes.

Benedikte: jeg føler jo også at det er litt sånn enstydig.. Liksom hvis du ikke er dannet, så er du mislykket? Hvis du ikke har klart å danne elevene dine så har du da mistet noen på veien, det føles litt sånn.

Å lykkes, eller mislykkes i livet vil jeg påstå henger sammen med livsmestring. Bjørnar trekker frem livsmestring og hvordan det henger sammen med å være dannet i det moderne samfunn (Vedlegg 5). Benedikte og Bjørnar diskuterer også hvordan det tverrfaglige temaet kan være en belastning for elevene, det å bli vurdert i “*å mestre livet*”

Ane: Vi snakket litt og om at det blir enda, altså livsmestring, det blir enda en ting du blir “vurdert” i eller på en måte målt i. Det blir enda en, kall det belastning, for kanskje “flink pike” og “flink gutt”, liksom, enda et fag jeg ikke klarer....

Bjørnar: dumt å føle at man ikke mestrer livet for man får dårlig karakter på livsmestring.

Beate og Benedikte forteller at de hadde prøvd å forberede seg på forhånd til denne samtalen ved å lete etter dannelsesbegrepet i læreplanen. Beate forteller at begrepet ikke har blitt brukt på hennes trinn hun i løpet av hele skoleåret. For å sette seg inn i begrepets betydning hadde hun googlet seg frem til et par ulike definisjoner på dannelsesbegrepet, men forteller at hun selv, helt enkelt tenker at danning handler om oppførsel, hvor hun inkluderer empati og moral (vedlegg 5). Benedikte var usikker på om hun hadde gått glipp av noe når hun ikke fant dannelsesbegrepet i kunnskapsmålene da hun skulle forberede seg ved å lete etter danning i læreplanen. Hun beskriver hvordan hun til slutt fant noe som kunne relateres til danning i

overordnet del og uttrykker at “*danningsbegrepet er større enn kunnskapsmålene*”. Videre uttrykker hun at dannelsesbegrepet forsvinner for lærerne når de stort sett planlegger etter kompetansemålene “*og glemmer å løfte blikket*”.

4.3 Folkehelse og livsmestring i norskfaget – arbeidsmetoder og læringsmuligheter

Denne kategorien handler om hovedtemaet i oppgaven: Folkehelse og livsmestring i norskfaget. Her vil jeg først legge frem funn knyttet hvordan lærerne ville ha arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget og deretter presentere hvilken læring de mener ligger i dette arbeidet. I den første gruppen diskuterer lærerne hvordan rollen som kontaktlærer gjør det lettere å ta hensyn til tverrfaglige tema, og Astrid nevner norsk som ett av de fagene som er gode å bruke til tverrfaglig arbeid, noe de andre i gruppe uttrykker seg enige i. Bjørnar i den andre gruppen beskriver norskfaget som et “*litt sånn potetfag*”. Med dette kan man si at deltakerne gir uttrykk for at norsk er et fag som kan brukes til mye og gjøres mye med.

Ane: Men hvis du er kontaktlærer og har en god del av fagene selv, så har du større muligheter for å ta hensyn til disse fine tverrfaglige temaene.

Atle: Ja det er helt sant, har du mange fag selv, så er det mye lettere å trikse og mikse.

Astrid: ja, har du samfunnsfag, naturfag og norskfaget for eksempel, så er jo det glimrende utgangspunkt.

Lærerne fikk spørsmål om hvilke arbeidsmetoder de fant egnede i arbeid med folkehelse og livsmestring ut ifra det de hadde snakket om gjennom samtalen. Flere av deltakerne nevner skriftlig arbeid. Astrid og Atle trekker frem det å skrive fagtekst om egen helse eller om egen identitet med fokus på å tørre å uttrykke seg (Vedlegg 4). Ane tenker at å skrive dagbok også kan fungere i arbeid med livsmestring i norsk og sier at “*det kan jo også være noe på å uttrykke følelser*”. Ved den andre skolen nevner Benedikte skriftlige aktiviteter i form av å skrive brev, og trekker frem at elevene får vise empati, få følelser frem og sette seg inn i mottaker, og at dette fungerer som motivasjon til å skrive på de små trinnene (Vedlegg 5).

Lesing trekkes også frem av flere av deltakerne som en god metode for arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Atle uttrykker hvordan lesing av bøker er med på å gi innsikt i “*hvordan man skal ha det, hva man føler og så videre.*”. Ane trekker frem hvordan skjønnlitteratur og sakprosa kan spille ulike roller i arbeid med det tverrfaglige temaet. Hun trekker frem at elevene kan lære fakta om tematikker innen det tverrfaglige temaet gjennom

leing av saklige og gjennom skjønnlitteraturen kan de dikte egne historier og gå inn i roller (vedlegg 4).

Beate fra den andre skolen “*tenker mest på hvor viktig det er å ha gode tekster som man jobber med*” og lese utdrag fra relevante tekster, som kan kobles videre. Videre trekker hun inn multimodale tekster som film og beskriver det som et “*veldig sterkt medium som åpner for mye samtaler og refleksjoner*”. Samtale trekker også Astrid frem som en god arbeidsmetode for å presentere flere tematikker innen folkehelse og livsmestring i norsk. Ane i samme fokusgruppe nevner samarbeid, muntlige presentasjoner og diskusjoner i klassen. Rollespill og drama trekkes også frem som egnede arbeidsmetoder. Beate forteller litt om hvordan de har brukt drama i sin klasse med utgangspunkt i gode tekster, dette krevde at elevene samarbeidet, tolket og snakket om temaet.

Beate: Gode tekster og kjekt å bruke drama. Det har vi gjort litt. Har hatt studenter og de hadde en fin oppgave om Rosas Buss, som handlet om rasisme. De delte ut teksten og lagte sånn “tablå” eller stillbilde som de kalte det, elevene skulle plukke ut det viktigste i teksten og lage et frossent bilde av seg selv da. Det var veldig.. Drama er gøy hvis du får de med på det. Mye man får sagt og vist.

Gjennom samtalen om hvilke arbeidsmetoder lærerne ville brukt i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget trekker de frem ulike former for skriftlig arbeid, lesing av ulike sjangre, muntlig arbeid som diskusjoner, presentasjoner, samtale og rollespill. Etter lærerne ble spurt om arbeidsmetoder knyttet temaet i norskfaget, spurte jeg dem hvilken læring de tenkte elevene kunne finne i dette arbeidet.

I begge gruppene kommer det frem at lærerne legger vekt på at elevene lærer å kommunisere, samarbeide og lærer om språket i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Flere av lærerne trekker frem muntlig arbeid som gode samtaler og diskusjoner i arbeid med det tverrfaglige temaet i norskfaget. Astrid gir uttrykk for at “*når vi snakker om disse tingene i 7.klasse, så er det ting de er opptatt av*”. Hun forteller også at elevene “*ikke tørr å si høyt om alt*”, noe som gjør at jeg oppfatter at flere tematikker innenfor folkehelse og livsmestring kan være utfordrende for elevene å snakke om. Hun trekker frem “*Å kunne uttrykke seg og tørre å uttrykke seg.*” som noe av det mest sentrale i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk. Bjørnar i den andre gruppen trekker også frem “*det å tørre*” til spørsmålet om hvilken læring elevene finner i dette arbeidet. Han forteller at de i slike samtaler også fokuserer på hvordan lytterne skal forholde seg til den som tørr å stille spørsmål.

Bjørnar: (...). *Fokus på at ingen får le, peke eller stille dumme oppfølgingsspørsmål, så vi jobber mye med det. Det å tørre. Å våge å stille spørsmål, og det tenker jeg er viktig å lære de tingene der.*

Gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk trekker Ane frem hvordan samtaler om vanskelige tematikker i norsk kan skape en trygghet i klassen og gjøre elevene mer bevisst på seg selv og andre (Vedlegg 4). Hun trekker også frem “*trygghet på egen identitet (...)*” som noe av det mest sentrale i arbeid med det tverrfaglige temaet. Benedikte fra den andre skolen er også inne på at elevene blir mer bevisst på seg selv når hun uttrykker at elevene lærer om seg selv og sin egen rolle i samarbeid når gruppen får spørsmålet om læringsmuligheter.

Benedikte: *Det er masse læring! Både det faglige og det å kunne samarbeide. I alle fall på de minste trinnene, så krever det mye å samarbeide. Ja, og lære litt om seg selv og sin rolle, hvilken rolle de tar på seg i samarbeid.*

Beate fra den andre skolen går nærmere inn på at elevene blir bevisst på andre og kan utvikle empati og innlevelse i andres liv om man treffer godt når man arbeider med folkehelse og livsmestring i norsk (vedlegg 5). Hun trekker også frem at det tverrfaglige temaet i norsk skal lære elevene å “*oppføre seg sosialt akseptabelt*”.

I begge gruppene er flere av lærerne opptatt av hvordan folkehelse og livsmestring kan lære elevene om språk og språkbruk. Astrid og Ane snakker om hvordan tematikker innenfor folkehelse og livsmestring gjør vanskelige eller fremmede ord og uttrykk blir lettere å snakke om blant elevene. Astrid forteller hvordan hennes elever nå “*tørr å nevne homofili på en ordentlig måte*” og at det ikke lenger bare er et skjellsord. Ane uttrykker at å snakke om disse temaene bidrar til å “*normalisere de uttrykkene som man ikke har vært vant til før*”. Atle trekker frem at det å jobbe med språkbruken er viktig. Han uttrykker at det kan bidra til at “*klassen blir tryggere på seg selv og hvordan de ordlegger hverandre*”. Bjørnar fra den andre skolen trekker også frem samtale om språk som noe av det mest sentrale i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk på de minste trinnene. Han gir uttrykk for at det er gjennom samtale de yngste får utviklet refleksjonsevnene (Vedlegg 5). Astrid trekker frem hvordan folkehelse og livsmestring i norsk lærer elevene å “*forme språket på en måte som er anstendig og ordentlig*”. Gjennom mine tolkninger av deltakernes utsagn, legges det vekt på tre læringsaspekter i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget: Å uttrykke seg, bli mer bevisst på seg selv og andre, språk og språkbruk.

4.4 Oppsummering av funn

Funnene mine trekker frem at lærerne ved de to forskjellige skolene opplever at de ikke har fått arbeidet så mye med implementeringen av den nye læreplanen eller fått tid til å fordype seg i de tverrfaglige temaene. Deltakerne løfter frem utfordringer med at det tverrfaglige temaet er nytt, og at det ikke finnes mye konkrete opplegg å støtte seg på. Folkehelse og livsmestring beskrives som diffuse begreper, og lærerne uttrykker usikkerhet rundt hva folkehelse og livsmestring faktisk innebærer. Flere av deltakerne nevner at det er vanskelig å konkretisere temaet til undervisning i klasserommet. Lærernes tanker om folkehelse og livsmestring i norskfaget innebærer arbeidsmetode som muntlig, skriftlig, lesing og drama. I dette arbeidet fremhever lærerne sosial læring og språk som elevenes største læringsutbytte. Når lærerne blir spurt om deres tanker rundt det tverrfaglige temaet og dannelsesoppgaven i norsk, trekker lærerne frem at dannelsesbegrepet er vanskelig å finne igjen i læreplanen og dermed ta med til planlegging og undervisning. Lærerne trekker likevel frem sentrale aspekter ved dannelse, men utdyper ikke mer enn de må og uttrykker usikkerhet rundt det å snakke om dannelsesbegrepet og hva det innebærer.

5. Drøfting

Utgangspunktet for drøftingskapittelet er basert på oppgavens teoretiske perspektiver, læreplanens beskrivelser og analysen jeg har foretatt av datamaterialet som er presentert som studiens funn. Deltakerne i denne studien har gjennom gruppeintervjuene delt sine erfaringer knyttet implementeringen av læreplanen og arbeid med det tverrfaglige tema, og sammen konstruert en forståelse for hvordan det tverrfaglige temaet kan forstås og arbeides med i norskfaget. Deltakerne har også reflektert over hvordan dette arbeidet kan forstås i lys av norskfagets dannelsingsoppdrag og dermed bidratt til å gi innsikt i deres forståelse for dannelsingsbegrepet. Basert på kategoriene jeg har utarbeidet i analysen av datamaterialet og tidligere presentert teori har jeg delt kapittelet inn i temaer. Temaene jeg diskuterer bidrar til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som vil oppsummeres og besvares avslutningsvis i oppgaven. I dette kapittelet trekker jeg frem relevant teori opp mot deltakernes utsagn for å diskutere følgende temaer: Implementering som byggestein for god undervisning, viktigheten av felles forståelse for overordnede mål, danning gjennom folkehelse og livsmestring i norsk, og språk og tekst som dannelsingsgrunnlaget i det tverrfaglige tema og norskfaget.

5.1 Implementering som byggestein for god undervisning:

Folkehelse og livsmestring kom som ett nytt tema i fagfornyelsen (2020), derfor ønsket jeg å finne ut mer om hvor mye lærerne har fått satt seg inn i temaet gjennom implementeringen læreplanen. Funnene mine viser at lærerne ved begge skolene opplevde at implementeringen av den nye læreplanen startet godt, men stoppet opp. Lærernes opplevelse samsvarer med funnene fra rapporten til Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning om at innføringen av fagfornyelsen har blitt svekket grunnet koronapandemien (NIFU, 2021, s.73). I artikkel *Arbeid med nye læreplaner* skriver Utdanningsdirektoratet at de har forståelse for nettopp dette, men at de forventer at skolene prioriterer implementeringsarbeidet, om det så betyr at andre oppgaver må nedprioriteres (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I mine funn beskriver lærerne hverdagen som travel, og trekker frem hvordan pandemien har påvirket både implementeringen av læreplanen, arbeid med de tverrfaglige temaene og planleggingen av undervisning. Innføringen av læreplanen og arbeid med de tverrfaglige temaene mener deltakerne at har blitt begrenset på grunn av sykefravær, hjemmeskole og “minimalt med samarbeid” til hensyn for smittevern.

Koronapandemien har gjort implementeringsprosessen utfordrende. Samtidig viser forskning at skolens praksis og lærernes undervisning stort sett holder seg stabil, selv om det kommer en ny læreplan (Aasn, Prøitz og Rue, 2015, s.419-420.). Deltakerne med lengst erfaring i yrket beskriver praksis på samme måte og forteller at det kan være vanskelig å forholde seg til alt det nye og at hennes erfaring er at lærere faller tilbake i et system, og gjerne følger lærebøkene. I begge gruppene kom det frem at det var mangel på nye lærebøker. I *arbeid med nye læreplaner* skriver Utdanningsdirektoratet at skolen skal jobbe for at læreplanverkets prinsipper og verdier preger praksis. I fagfornyelsens overordnede del uttrykkes skolens verdier og prinsipper, det er også her skolens dannings- og utdanningsoppdrag og det tverrfaglige temaet beskrives. Hvis det har seg slik at lærerne følger gamle lærebøker som ikke nevner mye til det tverrfaglige temaet eller tenker over danningsmål, er ikke skolens verdier og prinsipper i sentrum. Roland og Westergård (2020, s.110) trekker frem at det er fare for at utviklingsprosjektet blir nedprioritert av enkeltansatte og kollegiet, og at mye kan skyldes den travle hverdagen. I mine funn beskriver lærerne også hverdagen som travel, og trekker frem utfordringer knyttet tid til planlegging av gode undervisningsopplegg som inkluderer de tverrfaglige temaene. Lærerne beskriver at det er lite konkret knyttet folkehelse og livsmestring, noe som gjør planleggingen mer krevende. Begge gruppene forteller at de har fått arbeidsplaner knyttet de tverrfaglige temaene og to av deltakerne beskriver at dette arbeidet går godt. De reflekterer likevel over at dette har med at de som team synes de tverrfaglige temaene er kjekke å jobbe med, mer enn at det faktisk er kommet en ny læreplan. Atle reflekterer derimot over hvordan forholdet til en plan blir, når planen ikke er laget av læreren selv. Når lærerne er med på å lage en plan, er det naturligvis lettere å følge planen i ettertid. Stortingsmelding 28 trekker frem viktigheten av tydelige mål for hva endringene skal bidra til og det å skape en felles forståelse blant de ansatte for at implementeringsarbeidet skal være vellykket (Meld. St. 28 (2015-2016), s.67).

Slik danning og det tverrfaglige tema uttrykkes i læreplanen, kan man se at det er mye som er vanskelig å måle og hvordan det skal vurderes. Aase beskriver hvordan dagens vurderingspraksis baserer seg på prøveformer som bare måler deler av kunnskapsområde i fagene (Aase 2005a, s.45). Dette kan være en av årsakene til hvorfor lærerne planlegger ut ifra kompetansemål, og ikke fra overordnede prinsipper som lærerne i mitt utvalg trekker frem. Dannings og det tverrfaglige tema kommer ikke direkte til uttrykk i kompetansemålene, og blir dermed vanskelig å vurdere. Aase skriver at det som måles er det som signaliseres som viktig

i opplæringen (ibid.) Danning og det tverrfaglige tema uttrykkes i overordnet del og er derfor en viktig del av hele elevenes opplæring. Aase mener at det skjer en dobbeltkommunikasjon når overordnede målsettinger uttrykkes som viktig, uten å være med i vurderingspraksisen (ibid.). For å ikke dobbeltkommunisere mellom hva som er viktig og hva som skal vurderes er vurdering av overordnede målsettinger som danning og de tverrfaglige temaene, noe jeg tenker kan være relevant å diskutere i skolens implementeringsprosess. Samtidig kan det være utfordringer knyttet det å vurdere “danning” eller “folkehelse og livsmestring”. Slik en av deltakerne formulerer det: *“hvis du ikke har klart å danne elevene dine, så har du mistet noen på veien”* og stiller spørsmål ved om man er mislykket om man ikke er dannet. På samme måte diskuterer et par av deltakerne vurdering i livsmestring som en mulig belastning for elevene og knytter det opp til “flink-pike syndromet”. God implementering kan likevel bidra til at de ansatte i skolen kan finne mulige løsninger knyttet denne utfordringen i et fellesskap.

5.2 Viktigheten av felles forståelse for overordnede mål:

Goodlad beskriver hvordan lærernes oppfatning og tolkning av læreplanen har stor betydning for den praktiske undervisningen (Goodlad 1979). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema og skolens dannelsingsoppdrag presenteres som nevnt i overordnet del av læreplanen og berører mange aktuelle og varierte områder. I mine funn kommer det frem at flere av lærerne planlegger sin undervisning etter lærebøkene eller kompetansemålene. Fagfornyelsens overordnede prinsipper og verdier inkluderes derfor ikke mye i planleggingen. Lærerne beskriver også at “de glemmer å løfte blikket”, noe som kan føre til at de overordnede begrepene forsvinner i lærerens praksis. Staten definerer overordnede mål og hva skolene skal arbeide mot, imens læreren på sin side har et relativt stort handlingsrom når det kommer til iverksettelse av læreplanen i undervisningen basert på de faglig og didaktisk kunnskap (Meld. St. 28 (2015-2016), s.27). De overordnede målene skal prege skolens praksis og lærernes undervisning, noe som er utfordrende om det har seg slik at lærerne “glemmer å løfte blikket” fra kompetansemål og lærebøker til verdiene og prinsippene som uttrykkes i overordnet del. Friheten til å tolke og definere hvordan overordnede mål skal settes ut i praksis, beskrives av lærerne i min studie som utfordrende. Slik jeg har presentert i mine funn ga lærerne uttrykk for usikkerheten når det kom til forståelsen og oppfatningen av hva det tverrfaglige tema og dannelsesbegrepet innebærer.

I mine funn blir folkehelse og livsmestring beskrevet som diffuse begreper. Tjomsland, Viig og Resaland beskriver folkehelse og livsmestring som altomspennende (2021, s.23), som gjør at det tverrfaglige temaet kan være vanskelig å avgrense. En av deltakerne i utvalget mitt bekrefter dette ved å stille spørsmålet “hva er ikke folkehelse?”. Tjomsland, Viig og Resaland trekker på den andre siden frem livsmestring som et omfattende tema og knytter det opp til opplæringsloven §1-1, hvor det står at opplæringen skal bidra til at elevene mestrer livene sine. De problematiserer hvordan begrepet mister sitt innhold om man tenker at all opplæring innebære livsmestring. I mine funn trekker lærerne frem to perspektiver på folkehelse og livsmestring i skolen. Det ene perspektivet beskriver folkehelse og livsmestring som en del av hverdagen og handler for eksempel om konflikthåndtering i klasserommet. Det andre perspektivet lærerne trekker frem kan knyttes til det mer faglige i arbeid med folkehelse og livsmestring. I forhold til det faglige arbeidet med folkehelse og livsmestring, beskriver lærerne det som utfordrende å konkretisere til undervisningen. Folkehelse og livsmestring beskrives både i teorien og av lærerne i min studie som vide begreper. Selv om det tverrfaglige temaet betegnes som “altomspennende”, trekker likevel en av deltakerne frem at det er lett for at temaet begrenses til pubertetsundervisningen av enkelte lærere. Ifølge Tjomsland, Viig og Resaland (2021, s.6) vil et for sterkt fokus på helse i det tverrfaglige tema være uheldig (2021, s.6). Tematikker innen helse hører så klart til folkehelse og livsmestring, men temaet handler om mer enn det. For å få god innsikt i hva det tverrfaglige temaet innebærer kan vi trekke frem viktigheten av en omformings- og konkretiseringsprosess som Roland og Westergård skriver knyttet implementeringen av nye visjoner, ideer og teorier i skolen (2020, s.12). Dette kan bidra til at lærerne får en felles forståelse for hva temaet handler om og hvordan det kan brukes i undervisning.

I teoridelen har jeg trukket frem Foss, Klafki, Hellesnes og Aase som alle har prøvd å forstå innholdet i dannelsesbegrepet og presentert ulike definisjoner og perspektiver på danning. Foss (1949) beskriver hvordan dannelsesbegrepet har endret seg gjennom historien og betegner dannelsesbegrepet for upresist. Over 50 år senere skriver en av de fremste innen dannelsesdiskursen knyttet norskfaget, at danning er et omstridt og utfordrende begrep (Aase, 2005s, s.36). Mine funn, antyder at lærerne fremdeles ser på dannelsesbegrepet på samme måte den dag i dag, da begge gruppene ga uttrykk for usikkerhet når de skulle snakke om dannelsesoppdraget i norsk. I den ene gruppen ble dialogen en diskusjon knyttet forståelsen av dannelsesbegrepet, og hvordan dette er et forvirrende begrep. Dannelsesbegrepet er et vidt begrep som har gått gjennom en rekke endringer i begrepsinnhold og etter å ha lest meg opp

på flere tolkninger, definisjoner og perspektiver knyttet danningsbegrepet, må jeg si at læreres usikkerhet er forståelig. Aase (1988, s.23-24) beskriver hvordan Hellesnes (1975) har gitt et nytt innhold til dannelsesbegrepet, som kan erstatte den “tradisjonelle” tenkingen knyttet danning. Selv om dette ble skrevet for flere tiår siden, kommer det tradisjonelle synet på danning frem når lærerne i den ene gruppen diskuterer hvordan de forstår dannelsesbegrepet. Danning blir omtalt av lærerne som et forvirrende begrep, på grunn av alle ulike definisjonene, perspektivene og forståelsene på begrepet. I lærerens diskusjon om dannelsesbegrepet kan vi se at de knytter danning til både kunnskap og til elevens individuelle og sosiale utvikling. *Folkehelse og livsmestring* er en av endringene i fagfornyelsen, og Kunnskapsdepartementet skriver at en felles forståelse for endringene, gjør at lærerne utvikler et eierskap til dem. Dette er avgjørende for at endringen skal prege elevenes undervisning og skolens praksis (Meld. St. 28 (2015-2016)). Å skape en felles forståelse for de overordnede prinsippene og verdiene har også stor betydning for å skape den kollektive og forpliktende innsatsen som kreves for et godt implementeringsarbeid (Roland og Westergård, 2020, s.81).

Felles forståelse, nok tid og tydelige mål har blitt trukket frem som viktige faktorer for å skape en forpliktende innsats. Forpliktelse innebærer at implementeringen av fagfornyelsen ikke er et kortvarig prosjekt. For at den nye læreplanens innhold, verdier og prinsipper skal bli integrert skolens praksis på sikt, skriver Roland og Westergård at utviklingsprosjektet må videreføres (2020, s.24). I mine funn beskriver flere av lærerne at implementeringsarbeidet startet godt, men stoppet opp. En av lærerne trekker frem “dårlig oppfølging” som en av årsakene. Når arbeidet ikke blir fulgt opp eller videreført er det fort fare for at lærerne faller tilbake til gamle rutiner og arbeidsmønstre (ibid., s.113), noe mine funn antyder at er tilfelle. Oppfølging knyttet implementeringen og arbeid med de tverrfaglige temaene faller ifølge Utdanningsdirektoratet på ledelsen i skolen. Samtidig har skoleeier er overordnet ansvar for at elevene får en opplæring som er i tråd med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020b), dette innebærer blant annet at ansvar for innkjøp av læremidler som er oppdatert etter fagfornyelsen, noe som er savnet i norskfaget ifølge deltakerne i min studie. Skoleeier og skoleledelsen har sammen et ansvar for implementeringsarbeidet og at profesjonsfellesskapet har en kompetanseutvikling som er i tråd med fagfornyelsens krav (ibid.). Jeg tenker at kompetanseutvikling og oppfølging går hånd i hånd, da Roland og Westergård, (2020, s.113) trekker frem at nye rutiner, nye arbeidsmåter og nye tenkemåter må bli en del av hverdagen for at implementeringen skal føre til varig endring. For at dette skal bli en del av hverdagen,

må det også tas opp i hverdagen. Det nye innholdet må altså holdes aktivt for å integreres i skolens praksis og føre til varig endring.

5.3 Danning gjennom folkehelse og livsmestring i norsk

Det tverrfaglige tema og danning henger sammen om vi tar utgangspunkt i Klafkis kategoriale dannelsessteori og hans begrep om “nøkkeltema”. I den kategoriale dannelsessteorien dannes elevene gjennom en undervisning som fokuserer på “nøkkeltema” som omhandler samfunnsspørsmål som preger tiden vi lever i (Klafki, 2001, s.17). Ideen bak innføringen av de tverrfaglige temaene, bygger på at det trengs kunnskap og kompetanse for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (Meld. St. 28. (2015-2016, s.7). De tverrfaglige temaene kan sees på som “nøkkeltema” i skolen, i og med at temaene uttrykkes i overordnet del og skal da prege skolens praksis. I norskfaget trekker Aase frem hvordan elevenes utvikling, læring og danning henger sammen med lærerens fagkunnskaper, og evne til å velge stoff og arbeidsmetoder fra et overordnet prinsipp, og skape sammenheng mellom aktivitet og læring (Aase, 2005a, s.20.). For at arbeidet med det tverrfaglige temaet i norskfaget skal ha en dannende verdi, må læreren altså kunne se folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i overordnet del i sammenheng med norskfagets tematikker, arbeidsmetoder og aktiviteter. I mine funn kommer det ikke frem en klar eller tydelig beskrevet sammenheng mellom arbeid med folkehelse og livsmestring og dannelsesoppgaven i norsk. Når lærerne fikk dette spørsmålet, ble de mest opptatt av forståelsen rundt dannelsesbegrepet, likevel nevner lærerne sentrale deler ved danning i samtalen. Lærerne trekker for eksempel frem at nåtidens dannelsesbegrep handler om “hvordan du blir, hvordan du håndterer livet og liksom veien din dit”. Hvordan du blir kan knyttes til Platons *padeia* og utviklingen av hele mennesket og dets evner (Foss 1949), og Hellesnes (1975, 1992) og Aases (2005a, 2005b, 2005c) individuelle perspektiv på danning som handler om individets evner, forståelser, holdninger og verdier. Det deltakeren trekker frem om at danning kan knyttes til hvordan du håndterer livet vil jeg påstå at direkte henger sammen med livsmestring. Begge disse elementene kommer også frem i formålsparagrafen. Elevene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre livene sine og delta i samfunnet (Opplæringsloven §1-1, 1988). Med andre ord kan man si at danning kreves for livsmestring, og gjennom Klafkis begrep om “nøkkeltema”, kan vi si at folkehelse og livsmestring også bidrar til elevenes danning.

I mine funn diskuterer lærerne hvordan folkehelse og livsmestring kan arbeides med i norsk og hvilken læring elevene finner i dette arbeidet. Selv om deltakerne ga uttrykk for usikkerhet knyttet dannelsesbegrepet og innhold i arbeid med det tverrfaglige tema, virket det som at lærerne konstruerte en dypere innsikt og forståelse gjennom samtalen med hverandre hvor de bygget på hverandres innspill og sannsynligvis påvirket hverandre. I arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget trekker lærerne frem flere elementer som samsvarer med læreplanens beskrivelse av det tverrfaglige tema i faget, og slik faget beskrives som et sentralt fag for dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærerne diskuterer blant annet at folkehelse og livsmestring i norsk handler om å tørre å uttrykke seg og få innsikt i hvordan man skal ha det gjennom litteraturen. Dette henger sterkt sammen med slik læreplanen formulerer folkehelse og livsmestring i norskfaget, hvor det står at det tverrfaglige temaet i norsk handler om elevenes evne til å uttrykke seg, og at lesingen i faget kan bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. Folkehelse og livsmestring i norsk innebærer også håndtere relasjoner og delta i sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I mine funn beskriver lærerne hvordan samtaler om vanskelige tematikker knyttet det tverrfaglige tema kan bidra til at elevene tør å uttrykke seg, delta i fellesskapet, forstå seg selv og andre. Slik det tverrfaglige temaet uttrykkes i norskfaget og slik mine funn fremstiller, kan folkehelse og livsmestring knyttes ganske direkte norskfagets dannelsesoppdrag gjennom beskrivelsen i fagets relevans og sentrale verdier.

5.3.1 Språk og tekst som dannelsesgrunnlag i det tverrfaglige tema og norskfaget

Ifølge Aase er det norskfagets særegne posisjon som språk og tekstfag, det som legitimerer norsk som et dannelsesfag (Aase, 2005b, s.69). I fagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal gi eleven tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklig mangfold. Faget skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. I tillegg, skal faget styrke elevenes kritiske tenking og ruste elevene på å delta i samfunnet gjennom utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Gjennom arbeid med faget skal elevene også bli trygge språkbrukere og bevisste på egen språklige og kulturelle identitet. Videre står det at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi eleven mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Språk og tekst er altså en stor del av norskfaget, noe som viser seg igjen i lærernes samtale og refleksjoner knyttet arbeid med det tverrfaglige tema i faget. Språket er en grunnleggende betingelse for å ta del i danningen og

for å navigere i samfunnet gjennom språket (Aase, 2005a, s.37). Dagens samfunn har blitt mer tekstbasert og elevene får mange tekstuelle inntrykk i løpet av en uke. Gjennom utvikling av språk og møte med tekst kan man, i vårt tekstbaserte samfunn, argumentere for at det fremmer livsmestring.

I arbeid med folkehelse og livsmestring kan vi i mine funn se at lærerne er opptatt av at folkehelse og livsmestring i norsk handler om det å kunne uttrykke seg, noe som læreplanen i norsk trekker frem som et sentralt element arbeid med det tverrfaglige temaet i faget. Elevene skal utvikle evne til å uttrykke seg, som gir elevene grunnlag for å “kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er en sentral del i språkopplæringen og kan sees i et danningperspektiv ut ifra Aases beskrivelse om at elevene gjennom å drøfte, argumentere og forklare, tilegner seg nye tenkemåter (Aase, 2005a, s.45). I norskfaget trekker en av lærerne frem hvordan det skrive dagbok og brev kan være mulige verktøy for elevenes læring og utvikling i det å uttrykke seg. Flere av lærerne knytter også folkehelse og livsmestring til hvordan elevene skal uttrykke seg, altså deres språk og språkbruk. Kompetansemålene i norsk som er tilknyttet det tverrfaglige tema innebærer at elevene gjennom opplæringen skal snakke om språk, reflektere hvordan ord påvirker andre, og utforske sammenhenger mellom språk og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Arbeid med språkbruk hører danning til, da danning må dreie seg om å forstå begrensningene for hva en kan gjøre og si (Aase, 2005a, s.45). En av lærerne beskriver også hvordan samtaler om språket legger vekt på to mål: At eleven tørr å stille spørsmål og uttrykke seg i fellesskap og det å være gode mot hverandre i fellesskapet. Disse målene kan sees i et danningperspektiv gjennom Aases beskrivelse av norskfaget som et individualitets- og sosialiseringssprosjekt. Å tørre å uttrykke seg, både i muntlige samtaler og i skriftlige tekster henger sammen med “å gi elevene personlige utviklingsmuligheter, finne fram til seg selv og sin egen stemme” (ibid.). Sosialiseringsspektivet handler om at elevene lærer hvordan de skal forholde seg til andre, da en del av danningen innebærer at elevene sosialiseres inn i kulturfellesskapet (Aase, 1988). I mine funn gir en av lærerne uttrykk for at tematikker innenfor folkehelse og livsmestring kan være vanskelig å snakke om for elevene. Flere av lærerne trekker også frem hvordan samtaler om vanskelige tematikker innen det tverrfaglige tema kan bidra til at elevene forstår seg selv og andre og trekker frem hvordan dette kan påvirke klassemiljøet positivt. Dette kan trekkes til Hellesnes sosialiseringsspektiv på danning og det at elevene gjennom møte med andre forståingshorisonter, får innsikt i egne forståingshorisonter (Hellesnes, 1992, s.90).

Mine funn viser at lærerne trekker frem arbeid med tekst som metode til undervisning knyttet tematikker i det det tverrfaglige tema. Lærerne trekker frem både lesing, skriving og drama i arbeid med tekster, og diskuterer hvordan sakprosa og skjønnlitteratur kan spille ulike roller i dette arbeidet. Å skrive eller lese sakprosa trekkes frem som gode muligheter for å gi elevene faktakunnskaper og kompetanse knyttet tematikker innen folkehelse og livsmestring. Gjennom å skrive skjønnlitteratur trekker Ane frem at elevene får mulighet til å dikte historier og gjennom lesing får de sette seg inn i ulike roller. Eide (2017, s.35-36) knytter lesing til danning i form av at lesing kan ses på som et vindu til andre kulturer og erfaringer, samtidig som man kan speile sin egen identitet. På samme måte trekker Atle frem at lesing kan gi elevene innsikt i egne følelser og hvordan man skal ha det. I læreplanen for norsk står det under *folkehelse og livsmestring* at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærerne går ikke nærmere inn på hvilke tematikker tekstene skal bestå av i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk, men i overordnet del av læreplanen beskrives aktuelle områder innenfor det tverrfaglige temaet som kan brukes som inspirasjon til tematikker i arbeid med tekst og det tverrfaglige tema. En av deltakerne uttrykker viktigheten av å velge “gode tekster”, og begrunner dette med at gode tekster gir mulighet for videre arbeid som samtale, diskusjon og drama. Kunnskapsstoffet i “gode tekster” kan ha en dannende verdi, men danning skjer også gjennom møte med innholdet (Klafki, 2001). Når lærerne da skal bruke tekster i undervisningen er det viktig at de reflekterer over hvordan de skal bruke tekstene for at de skal kunne åpne for meningsfulle samtaler og refleksjoner. Alle tekster kan nemlig være utgangspunkt for en mulig dannelsesprosess, men arbeidet med tekstene er det som kaper endring hos eleven (Eide, 2017, s.56). Aase uttrykker at tekstene elevene møter kan ha en dannende effekt både i form av at elevene blir utfordret i sin tenking gjennom teksten, og gjennom kommunikasjonssituasjoner i klasserommet. Det å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapsinnholdet, er ifølge Aase et av Norskfagets særlige dannelsesoppdrag (2005a, s.39)

I *Prinsipper for læring, utvikling og danning* står det at danning skjer i møte med andre, når de arbeider på egenhånd, og når de samarbeider med andre i møte med praktiske og teoretiske utfordringer. I mine funn kan vi se at lærerne legger vekt på samarbeid og kommunikasjon når de snakker om folkehelse og livsmestring. Det er i handling og samhandling med andre at danningen kommer inn, ifølge Aase (2005a, s.36). For å kommunisere må man også utvikle et språk, og gjennom språket og kommunikasjon med andre utvikler man seg som individ

(Klafki, 2001, s.39-40). Arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget kan gi elevene en kunnskap og kompetanse, som i seg selv har en dannende verdi, men også sosial dannelse gjennom å utvikle forståelse for seg selv og andre.

6. Oppsummering og avslutning

Innledningsvis presenterte jeg fire forskningsspørsmål som la grunnlaget for tilnærmingen til prosjektets problemstilling og drøfting av den. For å belyse oppgavens problemstilling har jeg utført en kvalitativ studie med to gruppeintervju av seks norsklærere og drøftet mine funn fra analysen opp mot relevant teori og tidligere forskning. I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgavens hovedpoeng i lys av studiens fire forskningsspørsmål for å antyde svar til prosjektets problemstilling. Deretter kommer jeg med en avsluttende refleksjon knyttet til prosjektet og forslag til videre forskning på temaet.

6.1 Oppsummering av forskningsspørsmål og problemstilling

Det første spørsmålet som presenteres er: *Hvor tydelig er danningsoppdraget i læreplanen i norsk?* Etter å ha lett gjennom læreplanen for norsk fant jeg at norskfagets danningsoppdrag ikke eksplisitt nevnes, men implisitt kommer til uttrykk under *Fagets relevans og sentrale verdier*, hvor det står at norsk er et sentralt fag for danning. Dette er eneste gangen danningen nevnes i norskfagets læreplan, så for å forstå norskfagets danningsoppdrag, må man «lese mellom linjene». I mine funn har jeg trukket frem at lærerne opplever det utfordrende å finne danning igjen i læreplanen, da danningsbegrepet ikke viste seg i kompetansemålene. Lærerne reflekterer da over at danning er større enn kompetansemålene. En konklusjon til forskningsspørsmålet vil være at danningsoppdraget i læreplanen for norsk ikke er veldig tydelig. I min erfaring kan teoretiske perspektiver på danning i norskfaget likevel bidra til at man får en dypere kunnskap og innsikt i hvordan man kan forstå sentrale deler av norskfaget i ulike danningsperspektiv.

Det neste spørsmålet jeg stiller: *Hvordan forstår lærerne det tverrfaglige temaet og danningsbegrepet?* Oppsummert er det tydelig at lærerne i utvalget mitt ga uttrykk for usikkerhet knyttet til hva det tverrfaglige temaet innebærer og når de snakket om danningsbegrepet. Det tverrfaglige tema blir beskrevet som diffuse og lite konkrete, og danningsbegrepet blir beskrevet som et forvirrende begrep. I oppgaven har jeg trukket frem at deltakerne i denne studien bygget på hverandres innspill og at det virket som at de sammen konstruerte en innsikt og forståelse gjennom interaksjonen med hverandre og spørsmålene jeg stilte. Funnene mine presenterer at lærerne i denne studien blant annet forstår folkehelse og livsmestring som noe som ligger i hverdagen, kan knyttes til konflikthåndtering og til valgene

man tar gjennom livet. Lærerne beskriver også et mer faglig perspektiv på det tverrfaglige temaet og diskuterer da tematikker som kan være aktuelle i arbeid med folkehelse og livsmestring. En av lærerne kobler de tverrfaglige temaene til danning ved å trekke frem at de tverrfaglige temaene bidrar til å danne elevenes holdninger. Slik en annen lærer forstår danning, kan det knyttes til livsmestring, da hun tenker danning handler om å håndtere livet. I mine funn har jeg presentert at lærerne i mitt utvalg knytter danning til kunnskap og elevenes utvikling, som samlet kan sees i sammenheng med Klafkis kategoriale danningssyn.

Det tredje forskningsspørsmålet jeg har tatt for meg i denne studien er: *Hva tenker lærerne kan ligge i målrettet arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk?* Dette forskningsspørsmålet besvares gjennom mine tolkninger av deltakernes diskusjon gjennom intervjuet i delkapittelet *Folkehelse og livsmestring i norskfaget – arbeidsmetoder og læringsmuligheter*. I mine funn kommer det frem at begge gruppene i utvalget mitt beskriver tradisjonelle og sentrale norskfaglige arbeidsmetoder til arbeid med folkehelse og livsmestring, som blant annet ulike former for skriftlig arbeid, lesing av ulike sjangre, diskusjoner i klassen, samtaler om språk og arbeid med gode tekster. Deltakerne i min studie beskriver sammenhenger mellom folkehelse og livsmestring i norskfaget og det å kunne uttrykke følelser, bli tryggere på egen identitet og det å forstå andre og seg selv. Lærernes tanker og beskrivelser rundt arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk er nært knyttet slik det tverrfaglige temaet fremstilles og beskrives i læreplanen for norsk. Dette kan ha noe med at læreplanens beskrivelse av folkehelse og livsmestring i norsk inkluderer store deler av norskfaget, slik Bakken (2019, s.37) også trekker frem. I mine funn presenterer jeg deltakernes utsagn om hvilken læring elevene finner i arbeid med folkehelse og livsmestring i norsk og ut ifra mine tolkninger har jeg oppsummert tre læringsaspekt deltakerne vektlegger: Å kunne uttrykke seg, bli mer bevisst på seg selv og andre, språk og språkbruk.

Det fjerde, og siste forskningsspørsmålet jeg presenterte innledningsvis er: *Hvordan kan folkehelse og livsmestring forstås i lys av norskfagets dannelsesoppdrag?* Dette spørsmålet er nært knyttet til oppgavens problemstilling og blir drøftet i delkapittelet *Danning gjennom folkehelse og livsmestring i norsk*, hvor jeg trekker frem læreplanens beskrivelse, relevant teori og utsagn fra lærerne i lys av dette forskningsspørsmålet. Jeg har presentert at norskfagets dannelsesoppdrag implisitt kommer til uttrykk i læreplanen for norsk, og at fagets tekster, språklig utvikling, kommunikasjon og identitetsutvikling vektlegges. Gjennom teori fra Aase (1988, 2005a, 2005b) har jeg belyst hvordan fagets tekster og den språklige

opplæringen står sentralt i norskfagets danningsoppdrag og kan sees i lys av et individuelt og samfunnsmessig danningsperspektiv. I oppgaven har jeg trukket frem hvordan folkehelse og livsmestring kan forstås i et danningsperspektiv gjennom beskrivelsen av det i faget hvor utviklingen av evne til å uttrykke seg og fagets tekster står sentralt. I min oppfatning kan man si at store deler av faget kan bidra til både danning og folkehelse og livsmestring, så lenge læreren ser sammenhenger mellom arbeidsmetoder og aktiviteter i faget og overordnede mål.

6.2 Oppsummering av problemstilling

Problemstillingen for dette prosjektet var: *Hvilke muligheter for danning finner vi gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget?* Ved hjelp av mine fire forskningsspørsmål, relevant teori, analyse og drøfting av prosjektets datamateriale har jeg kommet frem til at store deler av norskfaget generelt byr på mange danningsmuligheter, og at arbeid med folkehelse og livsmestring som tema i norsk kan bidra til dette.

Danningsmulighetene ligger hovedsakelig i at norsk er et språk- og tekstfag som jeg har drøftet i delkapittelet *Språk og tekst som danningsgrunnlag i det tverrfaglige temaet i norsk*. Deltakerne i denne studien trekker frem at folkehelse og livsmestring i norsk handler om det å uttrykke seg, hvordan man skal uttrykke seg, det å forstå seg selv og andre gjennom litteratur og samtaler med andre. Dette kan ses i lys av teori om danning i et sosialiseringperspektiv (Hellesnes, 1975, 1992), individperspektiv og kollektivt perspektiv (Aase, 1988, 2005c) og sees i sammenheng slik danning og det tverrfaglige temaet kommer til uttrykk i læreplanen for norsk.

6.3 Avsluttende refleksjon og videre forskning

Denne studien har gitt meg kunnskap og innsikt i hvordan man kan arbeide med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget, og hvordan dette arbeidet kan ses i ulike danningsperspektiv. Læreplanen uttrykker at skolen har et dannings- og utsanningsoppdrag som kommer til uttrykk i overordnet del av læreplanen under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, hvor de tverrfaglige temaene også beskrives. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal disse prinsippene prege skolens praksis. Gjennom dette prosjektet har jeg fått inntrykk av at danning ikke er et begrep som nevnes mye blant lærerne i utvalget mitt som da gjør at jeg undres over hvorfor det snakkes så lite om danning blant lærerne i

skolen? I intervjuene kom det frem at lærerne ved begge skolene planlegger undervisning ut ifra kompetansemål eller velger å følge lærebøker. En av deltakerne beskriver at de glemmer å løfte blikket og reflekterer over at dette kanskje kan være noe av grunnen til at danningsbegrepet «forsvinner». Ifølge Hamre (2017, s.8) er det de overordnede dannelsesmålene som legitimerer faget, derfor er det viktig at læreren ser kompetansemålene i faget i lys av læreplanens og fagets overordnede del for å gi undervisningen mening. Dette prosjektet har gjort meg enda mer nysgjerrig på norskfagets dannelsespotensial. Til videre forskning kunne det da vært interessant å undersøke hvilke muligheter for dannelse som kan ligge i arbeid med andre deler av norskfaget, som for eksempel fagets kjerneelementer.

7. Referanser

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*.

Landslaget for norskundervisning/ J.W. Cappelens Forlag

Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensiale i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Landslaget for norskundervisning/Fagbokforlaget

Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningsfag. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget

Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 15-28). Fagbokforlaget

Aasen, P. Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift, Utgave 6/volum 99* (s.417-433).

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikkstad-Balas & K. T. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s.28-46). Fagbokforlaget

Bergene, A. C., Denisova, E., Steine, F. S., Vika, K. S. & Østby, M. N. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2021* (NIFU-rapport: 2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra:

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2763687/NIFUrapport2021-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.44-65). Samlaget

Foss, K. (1949). *Almen danning i skolen*. Gyldendal norsk forlag

Goodlad, J. I. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk

Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s.13-43). Samlaget

Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Ad Notam Gyldendal.)

Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Landslaget for norskundervisning/Fagbokforlaget

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Klim.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) Gyldendal akademisk

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget

NOU 2015:8. (2015-2016). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kapittel 1 Formål, virkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Lovdata. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1

Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Vigmostad og Bjørke AS Pedlex

Roland, P. & Westergård, E. (Red). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget

Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland G. K. (2021). *Folkehelse og livsmestring: i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Arbeid med nye læreplaner - forventninger og ansvar*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

8 Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Muligheten for danning gjennom arbeid med det tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er få mer innblikk i hvordan man kan arbeide mer målbevisst med danning i norskfaget, og hvordan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, kan brukes som inspirasjon, hjelpemiddel eller verktøy for dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er i forbindelse med min masteroppgave i norsk på grunnskolelærerutdanningen ved UiS. Gjennom dette prosjektet vil jeg se nærmere på dannelsoppdraget i norsk, det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* og hvordan man kan arbeide målrettet med begge deler samtidig i norskfaget. Med det har jeg kommet frem til problemstillingen:

- Hvilke muligheter for danning finner vi i arbeid med det tverrfaglige temaet: folkehelse og livsmestring – i norskfaget?

For å få svar på problemstillingen min har jeg foreløpig valgt å støtte meg på noen forskningsspørsmål som kan lede vei:

- Hvor tydelig er dannelsbegrepet og dannelsoppdraget i norsk?
- Hvordan forstår lærere danning i forhold til norskfaget?
- Hvilke dannelspotensial finner man i det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*?
- Hva tenker lærere om målrettet arbeid med *Folkehelse og livsmestring* i norsk?

I denne studien ønsker jeg å få svar på hvordan lærere forstår det tverrfaglige og dannelsoppdraget i norskfaget og deres tanker rundt målrettet arbeid med dette i faget. Ved å få svar på dette kan det si noe mer om hvordan lærere forstår og arbeider med danning og de tverrfaglige temaene, i tillegg til hvordan de relaterer disse til hverandre og norskfaget

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet for Stavanger, fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har henvendt meg til deg gjennom administrasjon/kolleger for å spørre om du kunne tenke deg å delta i dette prosjektet. Du har fått spørsmål om å delta fordi du underviser/har undervist i faget norsk i grunnskolen, som er kriteriet for å kunne delta på fokusgruppeintervju i dette prosjektet.

Til sammen har 7 stykker blitt valgt ut for å delta. Intervjuet du har fått spørsmål om å delta i vil bestå av 3-4 deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et fokusgruppeintervju. Det vil ta deg mellom 15-20 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om:

- arbeid med læreplanen og de tverrfaglige tema,
- deres tanker om arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget
- deres tanker om dannelsesoppgaven i norsk.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, personopplysninger anonymiseres og er bare tilgjengelige for meg og veileder og slettes ved prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare meg og veileder Magne Ove Rogne ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg lagrer datamaterialet på en kryptert minnepenn.

Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Universitet i Stavanger, veileder: Magne Ove Rogne, Magne.rogne@uis.no eller meg (student): Elisabeth Xe, elisabeth_xe@hotmail.com – 98078284

Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger ved personvernombud@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Xe (forsker)

Magne Ove Rogne (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Danningspotensialet i de tverrfaglige temaene – gjennom skriving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Problemstilling: **Hvilke muligheter for danning finner vi i arbeid med det tverrfaglige tema *Folkehelse og livsmestring* – i norskfaget?**

Innledning

Takk for at dere stiller opp til et fokusgruppeintervju med meg.

Formålet med dette fokusgruppeintervjuet er å gi meg mer innsikt i hva dere som norsklærere tenker om arbeid med det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” i norskfaget.

Dataene vil bli behandlet av meg. Jeg ønsker å ta opp intervjuet, transkribere og analysere det som har blitt sagt. Opptaket vil deretter bli slettet. (Avklar tillatelse til å ta opp intervjuet).

Intervjuet handler om norsklæreres tanker og refleksjoner knyttet arbeid med “Folkehelse og livsmestring” i norskfaget og vil ta mellom 15-20 minutter.

Bakgrunnsarbeid knyttet de tverrfaglige temaene

- Hvor mye har dere som lærere arbeidet med innføringen av den nye læreplanen?
- Hvor mye har dere arbeidet med de tverrfaglige temaene i skolen? (kolleger/elever)
- Hvordan forstår dere de tverrfaglige temaene i læreplanen og i skolen?
- Hvor mye har dere arbeidet med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?
- Hvilke refleksjoner gjør dere rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
 - Evt. Oppfølgingsspørsmål: Noen kritiske innspill knyttet de tverrfaglige temaene eller folkehelse og livsmestring spesielt?

De tverrfaglige temaene i norsk

De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og om gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.

- Hvilke tematikker innenfor folkehelse og livsmestring tenker dere er relevant for elever?
- Hvilke av disse, eller andre, kan være relevant å ta opp i norskfaget? (hvorfor?)
- Hvordan ville dere presentert disse tematikkene for elevene?
- Hvilke aktiviteter kunne fungert i arbeid med disse tematikkene knyttet folkehelse og livsmestring i norsk?
 - Evt. oppfølgingsspørsmål: Har dere noen tanker rundt skriftlig/muntlig arbeid
 - Noen refleksjoner rundt bruk av sakprosa/skjønnlitteratur?
- Hvilken læring finner elevene i dette arbeidet?

- Evt. Oppfølgingsspørsmål: refleksjon rundt læring på individnivå eller klassenivå?
- Hvilke refleksjoner har dere rundt dette arbeidet og dannelsesoppgaven i norsk?

Avslutning

-Hvis dere skulle trekke ut en ting hver som dere mener er mest sentralt i arbeid med Folkehelse og livsmestring i norsk, hva ville det vært?

-Har dere noe mer dere vil si eller legge til?

Tusen takk for at dere har stilt opp!

Vedlegg 3. Vurdering og godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

940100

Prosjekttittel

Danningspotensialet i de tverrfaglige temaene - gjennom skriving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

30.01.2022 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

06.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

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 behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere 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-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4. Transkribert intervju gruppe 1

*Før intervju: takket for at de stilte opp til fokusgruppeintervju med meg i forbindelse med masteroppgaven min. Delte ut informasjonsskriv og avklarte tillatelse til å ta opp intervjuet.

Bakgrunnsarbeid knyttet de tverrfaglige temaene

Hvor mye har dere som lærere arbeidet med innføringen av den nye læreplanen?

Ane: Vi begynte jo veldig godt før... altså vi hadde jo en del stasjoner, eller hva var det vi hadde her hver tirsdag?

Astrid: *nikker seg enig* Ja.

Ane: før skolen stengte, sånn som jeg husker. Vi brukte en hel planleggingsdag på det.

Astrid: Ja, nei, så da jobbet vi en del, i begynnelsen (innføringen av læreplanen), men så har det vel egentlig blitt dårlig oppfulgt.

Atle: Det begynte godt, også stoppet det opp. Enkelt og greit.

Ane og Astrid uttrykker seg enige ved å nikke

Ane: Også lagte de nye halvårsplaner i fjor før vi byttet trinn.

Astrid: Og plasserte inn, ja, alt.

Atle: Det ble lagt nye planer, men det er jo ikke laget av oss... og da blir jo planene som de blir. Man har ikke det forholdet til dem.

Ane og Astrid uttrykker seg enige ved å nikke og si "mhm"

Liten pause

Astrid: Så egentlig, opplevelsen av det hele er at det ikke er så stor endring.

Ane: Vi har egentlig bare prøvd å overleve nå, slik som ting har vært sånn egentlig, med hjemmeskole og undervisning i klasserommet. Ja.

Astrid: Også det med samarbeidet, det blir jo minimalt. Det at vi skal jo oppholde oss kortest mulig tid her på jobb.

Hvor mye har dere arbeidet med de tverrfaglige temaene i skolen? (kolleger/elever)

Lærerne ser på hverandre og flirer

Ane: Vi har faktisk hatt et prosjekt i fjor, der vi tok inn gym og naturfag. Litt norsk. Det gikk ut på å måle puls og lage tabell, eller først gikk vi å jogga rundt vannet og da var det jo han naturfaglæreren på trinnet som satt i gang dette prosjektet. Men sånn at vi har gjort kjempemasse, det har vi jo ikke.

Atle: Jeg tror ikke jeg har hatt noe tverrfaglig. Sånn, eh, nei.

Ane: Men neste uke, skal vi også gjøre det igjen faktisk. Vi skal det. Da skal vi ha natur, samfunn og norsk, med tanke på at det er uke 6. Da er det et opplegg som vi bruker som heter sex og politikk. Da skal vi bruke det i norsk, naturfag og samfunnsfag.

Astrid: Også det er jo noe som hele skolen skal jobbe med. Så det må alle være involvert i.

Har dere jobbet noe med spesifikt de tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling?

Ane: Nei, da blir det folkehelse og livsmestring på oss i alle fall, den har vi i alle fall satt på målene for neste uke.

Atle: Vi har ikke bevisst jobbet slik som det står etter planen, i hvert fall ikke på mitt trinn. Vi har jo egentlig planer hvor det står at den og den uka skal vi gjøre ditt og den og den uka skal vi gjøre datt, av disse her tverrfaglige temaene. Men vi skylder litt på den koronaen. Det har vært spesielt.

Ane og Astrid uttrykker seg enige med å nikke

Astrid: Også opplever vi litt det at en del av de lærebøkene man har, er ikke oppdatert i forhold til nye læreplanen.

Ane: Ikke alle nei.

Astrid: så... Det er jo begrenset hvor mye du klarer å lage, å hoste opp selv, av egne opplegg. Så ja.

Atle: Vi har ingen nye lærebøker, har bare fra det gamle.

Astrid: Vi har i matematikk. Helt nytt.

Ane: Vi og. Men norskverket er jo det samme som vi hadde på den forrige læreplanen.

Hvordan forstår dere de tverrfaglige temaene i læreplanen og i skolen?

Ane: Det høres jo veldig fint ut i teorien. Men kjenner at det er veldig vanskelig å bruke det i et klasserom med 29 elever og som regel er du ganske mye alene og. Jeg personlig ble stresset av ny læreplan.

Astrid: Ja, jeg også. Tror det er femte læreplanen jeg nå skal sette meg inn i. Og min erfaring er jo at du detter tilbake i et system. Det er vanskelig å holde seg til alt de nye. Å bare la det styre. Det er fort gjort at lærebøkene, at det er den enkleste veien, det å følge lærebøkene.

Atle: Og det er i hvert fall krevende å fornye seg. Det ender med at vi går tilbake til den samme tralten som vi har gjort... med litt fornyelse.

Hvis jeg spør dere, hva er de tverrfaglige temaene, hvilken forståelse har dere for dem?

Lengre pause imens deltakerne kikker på hverandre og i luften

Atle: Det ble rolig.

Ane: Dette ble vanskelig.

Astrid: Ja. Det var en vanskelig ting å svare på. Det må jo være det å tenke litt større enn bare lærebøkene.

Ane: Og det å se sammenheng i flere fag. At det ikke bare er et fag som skal behandles som et fag, men at du kan bruke det til tverrfaglige prosjekter som går over lengre tid, kanskje dybdelæring, tilpassa opplæring.

Astrid Også tenker jeg litt på hvordan er det når, altså i noen klasser så er det mange forskjellige lærere som underviser i de ulike fagene. Og at gjør det... det blir ikke fult så lett. Men hvis du er kontaktlærer og har en god del av fagene selv, så har du større muligheter for å ta hensyn til disse fine tverrfaglige temaene.

Atle: Ja det er helt sant, har du mange fag selv, så er det mye lettere å trikse og mikse.

Astrid: Ja, har du samfunnsfag, naturfag og norskfaget for eksempel, så er jo det glimrende utgangspunkt.

Hvor mye har dere arbeidet med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?

Ane: Vi skal begynne litt neste uke.

Astrid: Vi har hatt litt i høst når vi har snakket om identitet og pubertet. Det tas jo opp igjen nå, det identitetsspørsmålet, i neste uke.

Ane: Ja, og det er jo flere og flere som opplever denne identitetsutfordringen. I alle fall på vårt trinn, så ser vi det mer og mer. Vi har også hatt en sexolog fra Sandnes kommune innom her for å gi oss tips til hvordan vi skal behandle disse elevene da, som er usikre på hva ja, hvilket kjønn de hører til.

Atle: Hva med den første uka da? Den vi skulle assosiere med....

Astrid: Vennskapsuka.

Atle: kommer det litt under folkehelse og livsmestring?

Astrid: ja, det vil jeg tro at det gjør.

Ane: Ja, det er jo det å være en del av et fellesskap og ja.

Atle: Da starter vi opp, Da hadde hele skolen var ute og gikk tur, veldig mye sosialt som skjedde.

Ane: Fellessamlinger ute. vi startet det, det var en kickoff for hele skolen også avsluttet vi det også sammen.

Astrid: Holdt på en hel uke. Det var veldig positivt.

Atle: Det var en kjekk start.

Hvilke refleksjoner gjør dere rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

stille en stund

Det kan være kritiske innspill, noe positivt, eller bare generelt hva dere tenker om eller rundt tema.

stille en liten stund imens de kikker på hverandre

Ane: Det kan jo være kjekt for elevene hvis vi får det til, og det kan sikkert være kjekt for oss også. Men jeg ser enda vi her litt å gå på, vi tenger konkret, arbeidsmetoder eller opplegg, faste tema... sånn som vennskaps-uka var jo veldig bra, og det vi skal gjøre neste uke felles. Så det... Vet ikke om bokuka kan knyttes opp i dette?

Astrid: Det er jo et fellesskap, det er noe felles for hele skolen. Vi har jo egentlig vært flinke til å ha slike morgensamlinger, som jeg også vil tenke kommer inn under dette med livsmestring. Å kunne tørre og klare. Men det har falt vekk nå på grunn av korona. Det har vi tidligere jobbet veldig mye med *pause*. Det er i hvert fall noe jeg har savnet veldig. Det er en god opplevelse *pause*. Jeg syntes det er positivt, den fellesskapsfølelsen. At vi gjør noe sammen.

Atle: Positivt, men vanskelig å få til. Vi trenger mer konkret. Altså i en travel hverdag, så skal vi sette oss ned å hoste opp et godt opplegg, så blir det fort halvveis, hvis det ikke er noen sjeler som brenner veldig for det.

De tverrfaglige temaene i norsk

De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og om gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.

Hvilke tematikker innenfor folkehelse og livsmestring tenker dere er relevant for elever?

Ane Tenker vi fag, eller bare læringsmål?

Hva som helst.

Astrid: Altså jeg tenker du (Ane) var jo litt inne på livsmestring og hvilke valg man skal ta, og hvordan man kan knytte inn fagpersoner. Slike type spørsmål (identitetsspørsmål) kommer opp i den tiden nå. Det var jo ikke et tema tidligere.

Ane: Fag som KRLE og samfunnsfag, naturfag og i norsk kan du gjerne bruke det. Men spesielt et tema vi holder på med nå heter jo "din helse" i den ene boka. Og da lærer de jo hva de skal gjøre for å ha det godt med seg selv, etikk.

Astrid: Vi har jo hatt mye fokus på spiseforstyrrelser og har hatt helsesøster inne som har ja, snakket en del spesielt med jentene, men også med noen av guttene om det.

Dere nevner valg, helse, etikk, spiseforstyrrelser, identitet - Hvilke av disse, eller andre, kan være relevant å ta opp i norskfaget? (hvorfor?)

Ane: Så at ett av målene i norsk er “hvordan kan ordspråket krenke den enkelte “. At du er bevisst på ordvalg, måten man snakker på til folk. Hvilke ord de velger.

stille en stund, kikker på hverandre

Atle: Hadde ikke mye lurt å si der.

Ane: Men kan der være skriftlig og? For i så fall kunne de lage en fagtekst for eksempel, om de forskjellige tema og alt som handler om din helse.

Astrid: Litt innpå det du sier om fagtekst, det og også kunne gi uttrykk for og kunne skrive om sin egen identitet. Å tørre.

Atle: Kan jo innpå det å lese bøker. Det kommer er jo masse inn med bøker om hvordan man skal ha det, hva man føler og så videre.

De andre nikker

Hvordan ville dere presentert disse tematikkene for elevene?

Ane: Jeg går gjerne veldig lett i den fella hvor jeg har standard tavleundervisning. Lager en presentasjon, vise for elevene også setter dem i gang etter hvert. Mine (elever) er veldig glad i samarbeid, så da blir det ofte samarbeid om digitale presentasjoner som de legger frem for klassen etterpå. Eller bare skriftlige prosjekter som de leverer inn.

Atle: Standard. *ler litt*

Ane: Du da, lager vel film! *flirer*

Atle: ikke akkurat til det tema, men kan jo fint bruke film og.

Hva kan være fordel med det?

Atle: Litt alternativ måte å jobbe på, får brukt it kompetanse, mange synes det er kjekt, men det er ikke alltid det blir gjort så mye kanskje, men muligheten er der. De kan lage pod-cast for den slags skyld.

Hvilke aktiviteter kunne fungert i arbeid med disse tematikkene knyttet folkehelse og livsmestring i norsk?

Ane: Samarbeid, muntlig presentasjon

Astrid: Samtale, ganske enkelt.

Ane: Diskusjoner i klassen. De kunne jo lagt dikt og.

Hva tenker du da i forhold til folkehelse og livsmestring?

Ane: vi lagte sånn vennskapsdikt i høst, oppgaven var: skriv noen ord som kan gjøre andre glad, så hang vi det opp i biblioteket. Vi skulle klistre det sånn at det viste utenfra, så de som går forbi skolen kan lese.

Har dere noen tanker rundt skriftlig/muntlig arbeid knyttet tema?

Ane: De kan jo skrive dagbok, det kan jo også være noe på å uttrykke følelser.

Atle: Ja, altså, i noen klasser vil diskusjoner/samtaler fungerer veldig godt. Men i andre klasser fungerer det bare ikke.

Ane: Rollespill

Noen refleksjoner rundt bruk av sakprosa/skjønnlitteratur knyttet tema?

Astrid: Ja, det ville jeg gjerne brukt.

Ane: Begge deler kanskje, variasjon.

Hvorfor?

Ane: På de saklige tekstene så får jo elevene fakta, om de skal lære om spiseforstyrrelser, eller puberteten, det står jo rett ut hva det er. Men på skjønnlitteratur kan du jo stå litt fritt. Dikte historier, eller lage historier selv. Fortelling hvor de kan gå inn i roller.

Hvilken læring finner elevene i dette arbeidet?

Astrid: jeg tror, altså jo, jeg merker jo at når vi snakker om disse tingene i 7.klasse, så er det ting de er opptatt av. Selv om de ikke tørr å si høyt om alt, så er det absolutt noe som fenger

Ane: De blir mer bevisste på seg selv og andre. Det kan gjerne også skape trygghet, at de ser det ikke bare er de som lurere på dette. spesielt nå på mellomtrinnet, det er mye endringer som skjer både fysisk og psykisk.

Astrid: Og det at de tørr å nevne ordet "homofili" på en ordentlig måte, at det ikke bare blir ett skjellsord som mange barn kaster ut. Nå snakker de om det, og på en ordentlig måte.

Ane: Normaliserer de uttrykkene som man ikke har vært vant før.

Refleksjon rundt læring på individnivå eller klassenivå?

Ane: veldig spesielt hvis du har noen som har noen hjemme med spiseforstyrrelser, eller som har vært gjennom det selv, så må man trå litt forsiktig. Typisk tenke skolevegring og slike ting. Som kontaktlærer kjenner du de på forhånd og kan forberede både hjemmet og eleven.

Atle: Blir litt at klassen blir tryggere på seg selv og hvordan de ordlegger hverandre.

Astrid: Det å ha en forståelse for hva som skjer, med jenter og med gutter. De får en annen innsikt.

Ane: De lære å ta hensyn til hverandre, forstå at noen utvikler seg fortere enn andre.

Hvilke refleksjoner har dere rundt dette arbeidet og dannelsesoppgaven i norsk?

Ane: Det fantes nesten ikke når jeg skulle bli lærer, det var ingen som snakket om dannelse.

Astrid: Det var absolutt til stede når jeg tok utdanning. Men jeg tror at det har noe med å lære at gjennom informasjon og kunnskap også lærer respekt. Det igjen er med på å forme og danne.

Atle: Dannelse... utvikle hele menneske husker jeg fra en plan *pause*. Sånn sett så er det jo det vi gjør. Alle disse emnene vi har nevnt er jo med å danne menneskets holdninger, påvirker deg, forhåpentligvis positivt.

Ane: Kommer veldig an på hvor gamle elevene er. Jeg syntes det er mye kjekkere å ha om dette tema på mellomtrinnet, for man kan snakke med elevene på en helt annen måte. Kjekkere når de er litt eldre og klarer og å forså, og er klar for slike spennende tema.

Avslutning

Hvis dere skulle trekke ut en ting hver som dere mener er mest sentralt i arbeid med Folkehelse og livsmestring i norsk, hva ville det vært?

Ane: Trygghet på egen identitet. Det er jo flere og flere som sliter psykisk og har dårlig selvtillit.

Astrid: Å kunne uttrykke seg og tørre å uttrykke seg. Forme språket på en måte som er anstendig og ordentlig.

Atle: Litt KRLE, men jobbe med språkbruken, den er jo viktig.

Ane: kommunikasjon og samspill med andre.

Har dere noe mer dere vil si eller legge til?

Alle rister på hodet

Ingen hadde mer legge til

Tusen takk for at dere har stilt opp!

Vedlegg 5. Transkribert intervju gruppe 2

*Før intervju: takket for at de stilte opp til fokusgruppeintervju med meg i forbindelse med masteroppgaven min. Delte ut informasjonsskriv og avklarte tillatelse til å ta opp intervjuet.

Bakgrunnsarbeid knyttet de tverrfaglige temaene

Hvor mye har dere som lærere arbeidet med innføringen av den nye læreplanen?

Ane: Kan begynne med å si at det er.. Føler det er ganske nytt, så vi har jo ikke fått jobbet så veldig mye. Føler vi er flinke til å planlegge og inkludere det i planlegging.

Bjørnar: Vi skulle jo egentlig begynne å jobbe sånn regelmessig på mandagstiden med innføringen av den nye planen. Så kom dette korona-greiene og da gikk jo alt sammen. Vi har hatt litt tid til å kikke på det og ta litt tid til temaarbeid til høsten eller noe sånn.

Beate: Jeg også føler vi var godt i gang også ble det liksom stopp. Også blir det litt sånn... kikker av og til, men føler ikke at det er sånn at den har jeg har den inn under huden, at jeg kan alt om den.

Benedikte: Neinei, absolutt ikke. Vi har begynt å lage en del planer som begynner å funke, sånn temaplaner og sånn.

Bjørnar: Vi driver også å jobber med disse temaplanene og passer på at de tar for seg alle de tingene da. Det har vi jobbet ganske godt med i år. Men det tror jeg er fordi vi som team syns det er gøy å jobbe med tema, mer enn at det er kommet en ny sånn plan.

Beate: Tenker også det har mye å si hvilket team du er på.

Benedikte nikker seg enig

Hvor mye har dere arbeidet med de tverrfaglige temaene i skolen? (kolleger/elever)

Beate: Jeg tenker litt, men ikke noe særlig mye.

Benedikte: jeg syns jo det er veldig, altså de gangene vi har tid til å sette oss ned å planlegge disse temaplanene da, for eksempel: vi har naturen øverst. 1.-2.trinn. også ligger jo folkehelse og livsmestring, alle disse tre ligger jo i planen, også prøver vi å planlegge tema ut ifra det, men det er veldig tidkrevende når alt ikke er gjort før, når kruttet må finnes opp. Det er jo som vi har vært innpå med korona og sykefravær og sånne ting, så ha vi ikke fått så mye tid. Noen tema har vi vært flinke på, spesielt det som var knyttet Til TV-aksjonen i fjor.

Beate: Ja, plast i havet.

Benedikte: Det var veldig gøy!

Bjørnar: Bærekraft fikk vi også jobbet godt med i fjor på 7.trinn. Da var det liksom masse fokus på bærekraft også i løpet av våren, rundt 17.mai og perioden før det så jobba vi masse med demokrati, men føler at livsmestring og folkehelse er litt mer diffuse begreper.

Bærekraft okei, det handler om... ja bærekraft.

Lærer 3: Den skjønner vi jo hva går i.

Bjørnar: Ja, vi skjønner hvordan vi kan jobbe med. Demokrati er også sånn der ah, så bra, passe perfekt å ta før 17.mai, snakke om folkevalgte og grunnlov og alt mulig sånn. Men folkehelse det blir mer ja... livsmestring.. Det er liksom ikke like sånn, konkret og omgripelig da.

Benedikte: Jeg føler den går litt mer sånn... i hverdagen nesten, liksom hvordan håndterer du den konflikten, altså det ligger liksom litt mer i deg som lærer mer enn kanskje det handler om hvordan du er til å planlegge på et papir, hvis du skjønner. Liksom, nå skjedde det – hvordan håndteres det. Nå skal vi ha den prøven og en elev er kjempestresset, okei.. hvordan håndterer man det, det er liksom kanskje ikke så lett å planlegge.

Bjørnar: Ja, jeg er enig i at det blir på en måte noe man jobber med kontinuerlig, på en måte som lærer er det en del av yrket. Eller så har vi “Mitt Valg” som kanskje går inn under det grene der (Folkehelse og livsmestring), det jobber vi jo sånn *Vi jobber jo med det...*

hermetegn i luften *en gang i måneden, så har vi jo mye fokus på mitt valg*, men jeg vet ikke hvor mye det faktisk gjennomføres i klasserommet. Spesielt nå som jeg gikk glipp av forrige kurs også fikk vi ikke en bok, sånn håndfast som du liksom kan dra frem og kikke i. man skulle få en kode som gjorde at man kunne logge seg inn på *Lions*, en nettside. Det er det så mye vanskeligere å få brukt det. Når du har den boksa stående og ser den så kommer du på at ja, det kan jo planlegges til fredag for eksempel...

Hva handler det om, Mitt Valg, kort forklart?

Bjørnar: Korte moduler, som på en måte lærere elevene å ta gode valg i livet også er det sanne leker, ikke sant, hvor alle sammen i klassen leker sanne leker som viser at vi stoler på hverandre, bygger klassemiljø. Mange forskjellige moduler, så er det 1-4 og en egen modul 5-7. Det er to forskjellige bøker som du kan jobbe med livsmestring og folkehelse på mange forskjellige måter. Så får vi sånn kurs fra *Lions* en gang i året eller..

Benedikte: Erfaringen fra den da, hvis vi har tid til det, er jo det at vi fikk det timeplanfestet det året vi fikk det. Funket kjempebra første månedene, men når tema var slutt eller den modulen var ferdig og du ikke hadde mer å jobbe med så forsvant det. Så var det litt sånn, okei, når du kommer til 2.trinn så va det litt mye, liksom de samme modulene, det var liksom 1. også 2.trinn, så ble det liksom til at du gjorde det samme på ny. Det har kanskje blitt bedre nå, jeg vet ikke.

Beate: vi har ikke brukt det så mye, men det passer veldig god inn i det tema, absolutt, så vi burde jo komt skikkelig i gang med det.

Benedikte og Bjørnar nikker seg enig

Beate: men vi måtte hatt en bedre plan.

Benedikte: Vi har brukt det en del i RLE, altså folkehelse og livsmestring, så har vi brukt KRLE-timene mye, på de små trinnene. Sosiale historier og ja.

Bjørnar: Jeg hadde en klasse for noen år siden med ganske mange sosiale utfordringer da, og da brukte jeg Mitt Valg ganske mye, det hadde en effekt på det at du fikk mindre ja, sånn at de peker og ler av hverandre.

Benedikte: Men det er jo en sånn kontinuerlig, altså du må jo jobbe med det daglig og på n måte ha det en time så er det fikset. Det må ligge i klasserommet hele veien.

Beate: Jeg tenker sånn generelt så er vi jo mye mer nedi de kompetansemålene enn vi er oppe i de der høye. Jeg føler nesten ikke vi er oppe der av og til. Det er bare...

Benedikte: Ja du må nesten minne deg itt på at oi, vi må opp å sjekke der

Beate: men kanskje det er for at jeg har 7. og, at vi må liksom oi, har de vit, ha vi det *uttrykker avkryssing av kompetansemål*. Vi sjekker liksom veldig mye mer av tid der enn på de der oppforbi (De store temaene i overordnet del).

Hvordan forstår dere de tverrfaglige temaene i læreplanen og i skolen.

Kikker på hverandre, imens det er stille en stund

Hva tenkte dere når de ble innført?

Benedikte: Jeg ble egentlig litt fornøyd når de ble innført. For jeg syntes jo at det å jobbe tverrfaglig gir en helt ny mening. Det gir en mer helhet.

Bjørnar: Jeg er også veldig for dette med tverrfaglighet og at du ikke skal ha fokus på f.eks: matematikk - så er det bare fokus på matematikk. I samfunnsfag for eksempel, hvis vi plutselig skal begynne å jobbe med statistikker, ikke sant, og da er det veldig ofte elever som avbryter og sier "det er ikke matte nå". så neinei, men matte og alle disse fagene henger sammen, det er liksom ikke såne siloer at de er atskilt. Kunnskapen du lærer i det ene faget trenger du gjerne for å forså godt et annet fag og sånn. Det er det jeg syntes er veldig fint med at man har fokus på å jobbe sammen og ja.

Benedikte: Vi merket det veldig på de svakeste elevene i 1.klasse at de hang mye mer med på en annen måte når vi jobbet, når vi var flinke å jobbe tverrfaglig og planla godt.

Kritiske innspill?

Bjørnar: Livsmestring og folkehelse er litt diffuse kanskje, altså folkehelse.... hva er ikke folkehelse? Livsmestring er jo også alle valgene du tar gjennom et helt liv, altså det er sånn - jaja, vi jobber med det, men hvordan skal vi konkretisere det og putte det i klasserommet?

Benedikte: Vi snakket litt og om at det blir enda, altså livsmestring, det blir enda en ting du blir "vurdert" i eller på en måte målt i. Det blir enda en, kall det belastning, for kanskje "flink pike" og "flink gutt", liksom, enda et fag jeg ikke klarer....

Bjørnar: Dumt å føle at man ikke mestrer livet for man får dårlig karakter på livsmestring.

Benedikte: Negativt i forhold til folkehelse og livsmestring kan jo egentlig være det da. Men det er absolutt et viktig tema!

Beate: Jeg syntes Folkehelse og livsmestring høres litt kjekt og greit ut i forhold til for eksempel demokrati og medborgerskap som med en gang høres litt kjedelig ut. . Men med folkehelse og livsmestring går det jo an å ha det litt gøy, men det er fortsatt litt svevende føler jeg.

Benedikte: Det er det.

Beate: Vi har ikke jobbet så godt med det at jeg føler vi har full kontroll på dette tema.

Bjørnar: Man krysser jo lett av på det når man har om pubertetsundervisning og tjo og hei om kroppen og sånne ting, altså da er man jo rett inn på folkehelse, men det er jo sjelden at man midt i en temauke ber elevene skrive en tekst om “kropp” eller “pubertet”. Syns det er litt vanskelig å snike det inn sånn.

Benedikte: Merker at det kan være litt mal-plassert noen ganger. Det er med bare for å ha skvist det inn en plass.

Hvor mye har dere arbeidet med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring? Dere har sagt litt nå, men vil dere legge til noe der?

Bjørnar nei, tror jeg sa det jeg følte.

Benedikte: ja, nei, sagt det meste.

Beate: det er jo veldig inn i tiden da, tenker jeg. Med alle som sliter, så er det absolutt et relevant tema.

Benedikte: Ja, veldig!

Beate: Det er jo bra da, men det er ikke alltid vi føler at vi har den kompetansen. Du kan ha mange elever i klassen og tenke – hjelp, hvor skal du begynne? Det er jo noe med det også.

Bjørnar: Det er veldig mange ganger jeg må si “åh, ja og det er helt normalt!” liksom uansett hva elever tenker og føler og sånn. For det er jo helt normalt å føle og tenke veldig mye rart, men ja, det handler også om livsmestring at man ikke skal gå rundt å føle at man er annerledes og rar fordi man tenker ting man tror at ingen andre tenker

Benedikte: Jeg tenker jo at det krever litt, altså det setter jo litt krav til læreren og. Du må håndtere livet greit som lærer selv, og ja, forstå ikke minst! Så det er kanskje litt læreravhengig og.

Beate: Du kan møte så mange elever og ha vært lærer så mange år, men man føler seg aldri utlært at du vet med engang hva du skal gjøre for hver enkelt elev. Fortsatt kan du stå å ikke ane hva du skal gjøre.

De tverrfaglige temaene i norsk

De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.

Hvilke tematikker innenfor folkehelse og livsmestring tenker dere er relevant for elever?

Benedikte: Jeg tenker på de laveste trinnene, så er det jo lek, for eksempel.. Det å takle lek. Det sosiale. På de laveste trinnene er jo ofte "han dyttet" men så er det bare at noen sprang forbi. Å forstå hva som skjer, å gå litt ut av seg selv. Å løfte blikket å innse at ikke alle vil vondt.

Bjørnar: Nei, altså, jeg vet ikke. Sånn som på 3. nå kjenner jeg meg igjen i det lærer sier. Når jeg var to år på 7.trinn, det er veldig mye med språkbruk og hvordan man behandler hverandre, respekt for voksne og hverandre. Og guttene kan være så dårlige ovenfor jentene, bruker sånne ord som hore, hoe og bitch og alt mulig sånn. Det kommer veldig tidlig syns jeg altså. Det er sånn jeg tenker da, du mestrer kanskje ikke livet helt perfekt hvis du går og kaller alle venene dine for homo og alle damer for bitch, da er det kanskje noe som kan mestres bedre.

Beate: Det er en enorm stygg språkbruk.

Noen tanker rundt det digitale og folkehelse og livsmestring?

Bjørnar: det er gjerne der de lærer alle disse ordne og sånt da, også er det mye enklere å være stygg i munnen eller tekst foran skjerm når du bare ser ryggen på din egen karakter løper rundt. De ser jo ikke ansiktsuttrykk eller noe sånn, folk er langt unna. Så tar de det med seg inn i det sosiale på skolen.

Hvilke av disse, eller andre, kan være relevant å ta opp i norskfaget? (hvorfor?)

Beate: Jeg tenker mest på hvor viktig det er å ha gode tekster som man jobber med. At du liksom leser utdrag av tekster som er relevant som du kan koble og dra videre Lese bok, se film, film er jo veldig sterkt medium som åpner for mye samtaler og refleksjoner, så at du har gode tekster.

Bjørnar: Jeg er veldig enig. Norskfaget er jo er litt sånn potetfag, du kan gjøre veldig mye inni det faget. Så det å ta opp de forskjellige tingene og temaene elevene er opptatt av, det passer ofte fint å ta en god samtale. De skal lære seg å kommunisere og muntlig, mange elever lurte på hav det er med homo. 3 klasse på høsten. Da skrev jeg homo på tavla også skrev jeg banning under. Når de kom inn var de helt sjokkert, hva skjer nå... men vi fikk en kjempefin time og snakka om ordet, hva det betyr og hvorfor vi ikke skal bruke det negativt om hverandre og snakka om banning og hadde en fin samtale om språkbruk og sånn da. Det var putta i en norsktime, så fikk de snakka, diskutert og det ble en veldig fin time det.

Hvordan ville dere presentert disse tematikkene for elevene?

Benedikte: Vi brukte det litt til å skrive brev til andre elever. Enten som hemmelig venn eller når ei ble smitta så skrev hele klassen godbedring brev til henne og de tøffeste guttene tegnet hjerte og det var ikke måte på, fine brev. Det var tekst, ord og følelser de skrev ned selv, uten en typisk modelltekst. Også har vi skrevet brev til en som har flyttet, ja, jeg har brukt mye det da. Det p vise empati, få følelser fram og sette seg inn i mottaker, Litt begrenset når de er så

små og ikke kan skrive, men vi bruker det som en motivasjon for å skrive. De syns det er kjekt å skrive selv, spesielt til en mottaker.

Nå har dere dratt frem det skriftlige og muntlige, har dere noen tanker rundt sakprosa og skjønnlitteratur?

Beate: Gode tekster og kjekt å bruke drama. Det har vi gjort litt. Har hatt studenter og de hadde en fin oppgave om Rosas Buss, som handlet om rasisme. De delte ut teksten og lagte sånn "tablå" eller stillbilde som de kalte det, elevene skulle plukke ut det viktigste i teksten og lage et frossent bilde av seg selv da. Det var veldig.. Drama er gøy hvis du får de med på det. Mye man får sagt og vist.

Bjørnar: De nye bøkene fra Cappelen, de har veldig mye sånn leseteater, i alle fall de på 3.trinn, det gleder jeg meg til å komme i gang med. Det begynner med at det er to og to, også skal de lese annenhver linje, så lenger ut kommer flere og flere roller. Da ser jeg at det ikke bare er tulletema, men de virker veldig gode de nye bøkene. Gleder meg skikkelig til å jobbe med dem!

Er det nye bøker i forhold til læreplanen da?

Alle lærerne sier ja

Beate: endelig.

Bjørnar: endelig ja, de tar så mye opp de tingene vi har jobbet med og tenkt på og hatt i oppgave og sånn og hvordan skal de presentere det... Så har vi hatt bøker fra 2004 sant som ikke tar opp noe av det nye, tverrfaglige og så videre. Ahh, helt nye, ferske bøker som lyukter godt. Gleder meg til å jobbe med dem!

Beate: Vi har jo bare hatt gamle ting her på 7. trinn helt til nå i alle fall, og ja. Vi har leita her og der og klippa sammen og lime, det er ikke så lett å holde tråden når man må lete så mange forskjellige plasser for å finne ting.

Hvilken læring finner elevene i dette arbeidet?

Benedikte: Det er masse læring! Både det faglige og det å kunne samarbeide. I alle fall på de minste trinnene, så krever det mye å samarbeide. Ja, og lære litt om seg selv og sin rolle, hvilken rolle de tar på seg i samarbeid.

Bjørnar: Vi sitter i hestekosamling, så når vi snakker om banning eller homofili, så rekker de opp hånda og spør og det å tørre å spørre foran alle andre. Fokus på at ingen får le, peke eller stille dumme oppfølgingsspørsmål, så vi jobber mye med det. Det å tørre. Å våge å stille spørsmål, og det tenker jeg er viktig å lære de tingene der.

Evt. Oppfølgingsspørsmål: refleksjon rundt læring på individnivå eller klassenivå?

Bjørnar: Den var verre...

Beate: Jeg tenker litt på empati, innlevelse i andres liv og sånne ting hvis du treffer godt med det du holde på med.

Benedikte: Jeg tenker på det at du må ha en forståelse for samfunnet og de rundt deg for å forstå.

Hvilke refleksjoner har dere rundt dette arbeidet og dannelsesoppgaven i norsk?

Deltakerne veksler blikk, og venter på at noen tar første ordet

Bjørnar: Jeg liker ikke det dannelsesbegrepet. Det ligger så mye i det fra før av. Jeg har lest mye om det og jeg er litt usikker på hva som legges i det moderne dannelsesbegrepet. Det var bare en liten sånn fra meg, jeg blir alltid litt forvirra når jeg leser om dannelse, kal man inn på Sokrates og Platon og lære dem om idfilosofi og sånn... Sokrates er jo med i KRLE

Benedikte: jeg føler jo også at det er litt sånn enstydig.. Liksom hvis du ikke er dannet, så er du mislykket? Hvis du ikke har klart å danne elevene dine så har du da mistet noen på veien, det føles litt sånn.

Bjørnar: ja, jeg også sitter litt igjen med den gamle måten å tenke på. Utdannet så skal du kunne snakke om de samme bøkene man har lest i litt finere selskap og bordskikk, da er du dannet, hvis du vet hvor du skal legg kniv og gaffel osv. Men det er nok ikke det de er ute etter i norskfaget. Med en gang jeg tenker på dannelse så går jeg tilbake til 1800-tallet.

Benedikte: i dannelsesbegrepet nå ligger det mer i mer om hvordan du blir, hvordan du håndterer livet og liksom veien din dit, tenker nå jeg da.

Bjørnar: Ja, jeg er helt enig! Men man blir forvirra når man snakker om dannelse.

Beate: Det er i alle fall ikke et ord vi har brukt i det hele tatt på vårt trinn hele dette skoleåret! Jeg måtte google og tenkte, hva er nå dette igjen, og finne er par versjoner av dannelsesbegrepet på forhånd. Men skulle jeg tenke helt enkelt selv, så ville jeg sagt oppførsel. For i oppførsel kan man legge så mye. Man kan legge empati, moral.

Hva tenker dere om folkehelse og livsmestring og dannelse da?

Bjørnar: Du må kunne mestre livet og har du fått til det så henger jo det sammen med det å være dannet i det moderne samfunnet.

Ane: Når jeg skulle finne dannelse i læreplanen så måtte jeg lete gjennom læreplanen, og fant ikke det igjen i kunnskapsmålene og tenkte hæ, har jeg gått glipp av noe? Jeg måtte lete lenge og fant ingenting, så fant jeg et punkt som kanskje kunne relateres litt, og gå ut og opp også fant jeg det helt i toppen. Dannelsesbegrepet er større enn kunnskapsmålene, og du finner det ikke igjen der.

Bjørnar: Det skal gjennomsyre alle tingene ned. Det er som du sa i sted, vi sitter som regel i målene og lager undervisningsopplegget der.

Benedikte: Det er da dannelsesbegrepet forsvinner, når vi sitter og ser nedi målene og glemmer å løfte blikket.

Bjørnar: Vi fikk en sånn sirkel hvor de tverrfaglige temaene sto innerst, så utvida den seg og vi skulle ha det midt på boret for å huske at vi skulle ha de tverrfaglige temaene i bunn.

Beate: den var veldig fin, men føler den forsvant litt på veien i koronaen.

Benedikte: Blir litt det. Mindre personale, syke unger, mindre planlegging

Bjørnar: Møtene handlet jo om nye regler og spraye områder. Har ikke hatt tid til hva dannelse har å si i norskfaget. Det har liksom falt litt i andre rekke.

Beate: Når man er i situasjoner så speiler man hverandre, hva hadde man gjort...

Benedikte: På de minste trinnene handler jo norsk mye om hvordan bokstavene ser ut og hvilken lyd den har. Ja, det blir jo det, det er jo en slags dannelse det også, man må jo kunne lære seg å lese og skrive også, men det blir jo dannelse på et annet plan.

Avslutning

Hvis dere skulle trekke ut en ting hver som dere mener er mest sentralt i arbeid med Folkehelse og livsmestring i norsk, hva ville det vært?

Bjørnar: Nede på 3.trinn tenker jeg det må være de der samtalene, snakke om språk. De reflekterer ikke skriftlig over slike ting. Man kan ikke be dem skrive en tekst om folkehelse. *latter* Det med skuespill på høyere nivå høres lurt ut

Beate: Det å oppføre seg sosialt akseptabelt.

Benedikte: det sosiale er jo veldig viktig,

Beate: Man ser det godt på de som ikke er der. Det er det som ødelegger.

Benedikte: det speiler seg i det faglige og, hvis man ikke mestrer det sosiale så syns det i det faglige.

Har dere noe mer dere vil si eller legge til?

Bjørnar: Nei

Beate: nei, tror ikke det.

Benedikte *rister på hodet*

Tusen takk for at dere har stilt opp!