

Asta Rød Kristoffersen

Kan ungdom stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle aspekter i tverrfaglig undervisning?

En kvalitativ studie om hvordan lærere kan påvirke ungdom til en helsefremmende livsstil

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2009

Forord

Min studie er nå ved slutten, og forskningsprosessen er ved veis ende. Veien frem til mål har vært spennende og lærerik, og jeg har passert mange ulike sideveier jeg kunne ha valgt for å komme frem til mål. Det har til tider vært en krevende prosess, hvor jeg i perioder ikke har sett mållinjen. Nå er jeg endelig i mål, og det har vært en berikelse å jobbe med min studie. Jeg har reflektert mye over arbeidet, og jeg føler at min kunnskap og kompetanse har blitt hevet på veien.

Det er mange som fortjener en stor takk. Først vil jeg rette en takk til skolen hvor jeg var og observerte. Takk til lærere og elever som tok så godt imot meg, og var åpne og tillitsfulle og delte sine tanker omkring studien med meg. Jeg vil også fremheve Carmen Cabrera – Rivas som har gitt meg mye informasjon og veiledning underveis i observasjonsperioden.

Videre vil jeg takke min arbeidsgiver, Nordby Ungdomsskole, som har gitt meg studiepermisjon. Min gode venninne Astrid Engen har lest korrektur, mens Nina Ronnes har brukt mye tid på å lese min studie og kommet med kritiske kommentarer og gode råd. Jeg vil rette en stor takk til dere begge to. Lykke til videre med ditt doktorgradsarbeid, Nina!

En stor takk til min kjære ektemann Børge Kristoffersen som har gjort det mulig for meg å vende tilbake til studietilværelsen. Du har vært en viktig motivator og støttespiller gjennom denne forskningsprosessen.

Jeg vil også takke min veileder Ralf Erdmann for nyttige samtaler og tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Du har lært meg å reflektere mer, og å bli mer kritisk gjennom diskusjoner omkring studiens tema og hensikt. Takk for alle gode råd!

Med vennlig hilsen

Asta Rød Kristoffersen

Oslo, mai 2009

Sammendrag

Fokuset for denne studien er å diskutere hvordan lærere kan undervise slik at de kan påvirke barn og unge til en helsefremmende livsstil. Basert på egen undervisningserfaring og studiens tema har jeg definert denne problemstillingen:

Kan ungdom stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle aspekter i tverrfaglig undervisning?

I tillegg til min problemstilling har jeg også drøftet **hva som kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning.**

Studien har et praktisk preg med vekt på ulike vilkår for lærers transformering av oppgaver til eleven, slik at undervisningen kan stimulere til helsefremmende atferd. Diskusjonen vektlegger viktigheten av og fokuserer på fem sentrale kulturelle aspekter; bevegelseskultur, uttrykk og kommunikasjonskultur, ernæringskultur, fritidskultur og kleskultur.

Jeg har ønsket å utvikle en teoretisk forståelse og kompetanse for min problemstilling. For å oppfylle denne ambisjonen har jeg tidlig i arbeidet etablert en teoribakgrunn for de fem kulturelle aspekter, helsefremmende skole og atferdspåvirkning, motivasjon og mestring, og hvordan dette kan jobbes med i skolen med Kunnskapsløftet som læreplan.

Tilnærmingen i min studie er kvalitativ med hovedvekt på deltagende observasjon. I tillegg har jeg benyttet meg av uformelle samtaler og dokumenter. Observasjonene fant sted på en skole nord i Oslo høsten 2008 på 9. trinn og foregikk over en periode på åtte uker med totalt 19 observasjoner.

Funn problemstilling

Min studie peker på at gode opplevelser, en følelse av å bli akseptert og opplevelse av mestring er viktige forutsetninger for å kunne stimulere til atferdsendring. Kulturelle aspekter som bevegelse, uttrykk og kommunikasjon, fritid, ernæring og klær er med på å skape refleksjoner rundt barn og unges atferd, og forutsetninger for en positiv atferdsendring. Dette viser seg i min studie gjennom arbeid med temaet ernæring i mat

og helse. Her er det eksempler på manglende kunnskaper hos elevene om helsemessige konsekvenser av sitt eget kosthold. Elevene jobbet også med sine egne fritidsaktiviteter, hvor de reflekterte rundt konsekvensene av eget aktivitetsnivå, både på skolen og i fritiden, i løpet av en uke. Basert på denne observasjonen diskuterer jeg hvordan skolen kan påvirke barn og unges atferd også utenfor skoletiden.

Ved varierte undervisningsopplegg og tilrettelegging for nye og spennende aktiviteter (kroppsøving), viste det seg at elevene fikk nye og positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet. Nye og gode opplevelser kan også bidra til økt selvtilfredshet og en følelse av å bli akseptert. Dette vil kunne bidra til helsefremmede atferd, spesielt sett i lys av at studien gjennomføres basert på et salutogenisk helseperspektiv.

Funn tilleggstema: Hva kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning?

Jeg har i denne diskusjonen valgt å konkretisere funnene i åtte punkter som **mulige** retningslinjer for å kunne drive helsefremmende undervisning. De fire første punktene gir innspill til myndigheter og skole, og de fire siste gir innspill til lærers undervisningsopplegg.

1. Lærere må ha grunnleggende kunnskaper om sammenhenger mellom helse, fysisk aktivitet og hva som skaper atferdsendring
2. Myndigheter og skole bør støtte den individuelle lærer med planverk som fokuserer på helsefremmende atferdsendring
3. Skolen bør tilrettelegge for samarbeid på tvers av lærere og fag
4. Skole og lærere må ha et felles ansvar for i best mulig grad å utnytte tid og ressurser til målrettet undervisning
5. Undervisningsopplegget bør søke å gi elevene grunnleggende kunnskap om sammenhengen mellom atferd og helse for på denne måten å gi forutsetninger for egne refleksjoner og valg
6. Undervisningsopplegget bør søke å skape trygge rammer for utprøvelse og gode opplevelser
7. Undervisningsopplegget bør tilpasses ulik bakgrunn og mestringsnivå i klassen

8. Undervisningen bør også fokusere på atferd utenfor klasserommet

Nøkkelord

Helse, atferdsendring, kulturelle aspekter, salutogenisk helseperspektiv

Summary

The main focus of this study is to investigate and discuss how teachers can teach the pupils in a way that motivates them towards a health promotive lifestyle. Based on my own teaching experience, and the main focus of the study, I have formulated the following problem definition:

Can cross-subject teaching focused on cultural aspects stimulate health promotive behavior?

In addition to my problem definition, I have also discussed the following question:

What does it take from school/teachers to run health promotive teaching?

The study has a practical orientation, focusing on different pre-requisites for the teacher's transformation of exercises to the pupil in a way that stimulates health promotive behavior. The discussion promotes the importance of five cultural aspects: culture of movement, culture of expression and communication, culture of nutrition, culture of recreation and culture of attire.

I have aimed at developing a theoretical understanding and competency as a platform for discussion my problem definition. I early established a theoretical background regarding the five cultural aspects, behavioral change, motivation and mastering and how these aspects are reflected in Kunnskapsløftet, the curriculum for the Norwegian school system.

My study has a qualitative approach with emphasis on participating observations as the main methodology. In addition, I have utilized informal conversations and a set of relevant documents. The observations took place in the 9th grade on a school in Oslo, starting mid-October 2008 and ending after having conducted 19 observations during the following eight week period.

Findings problem definition

My study indicates that good experiences, a feeling of acceptance and feeling of mastering are fundamental pre-requisites for stimulating behavioral change. The five cultural aspects help us reflect regarding children's different pre-requisites for positive behavioral change. An illustrative example of this was observed in one of the Mat og Helse (Food and health) classes. This illustrated lack of knowledge among the children regarding health impact of different nutrition. The children also studied and discussed the consequences of their own activity level- both during and after school hours. Based on this observation, I also discuss how school can impact children's behavior on other arenas.

By focusing on varied teaching schemes and introducing new and compelling activities, it seemed as if the children experienced new and positive aspects of physical activities. New and positive experiences can also stimulate self confidence and a feeling of being accepted. Furthermore, this can contribute to a health promotive behavior, especially given the salutogenic health perspective established as the basis for this study.

Findings additional question

My findings regarding what it will take to run health promotive teaching, I have chosen to summarize the discussion through eight **potential** guidelines for health promotive teaching. The top four bullets give input on the contribution from authorities and school administration, while the latter four focus on the teaching schemes developed by the teacher.

1. Teachers must have the basic competence regarding the connections between health, physical activity level and behavioral change
2. Authorities and school administration should support the individual teachers with plans and guidelines focusing on health promotive behavioral change
3. School administration should support and facilitate cross-subject cooperation
4. School administration and teachers must have a joint responsibility to optimize the time and resources towards purposeful teaching

5. The teaching should focus on establish a basic understanding among the children related to the links between behavior and health. This would establish a basis for making qualified and conscious choices regarding own behavior and the corresponding health effects.
6. The teaching should establish a safe environment for positive experiences
7. The teaching should be differentiated based on different background and skill level among the children
8. The teaching should also focus on behavior outside the classroom

Keywords

Health, behavioral change, cultural aspects, salutogenic health perspective

Innhold

1	Innledning	13
1.1	Refleksjoner vedrørende studiens nytteverdi	15
1.2	Studiens oppbygging	16
1.3	Kilder	17
2	Helse	18
2.1	Helsefremmende skole	20
2.1.1	Atferdspåvirkning.....	22
2.1.2	Motivasjon og mestring.....	24
2.2	Kunnskapsløftet.....	25
3	Kultur	26
3.1	Kultur av bevegelse	28
3.2	Kultur av ernæring.....	29
3.3	Kultur av uttrykk og kommunikasjon.....	30
3.3.1	Digital kompetanse	33
3.4	Kultur av fritid	33
3.5	Kultur av klær	34
4	Studiens problemstilling	35
5	Metode	36
5.1	Kvalitativ metode	37
5.2	Mine kvalifikasjoner som observatør	38
5.2.1	Innsideperspektiv.....	39
5.2.2	Utsideperspektiv	40

5.3	Studiens utvalg	40
5.4	Etiske betraktninger i forkant av observasjonene.....	41
5.5	Gjennomføringen av deltagende observasjon.....	41
5.5.1	Uformelle samtaler	44
5.5.2	Dokumenter	44
5.5.3	Observasjonsskjema	45
5.6	Analyse	46
6	Helsefremmende atferdsendring.....	48
6.1	Kultur av bevegelse	48
6.1.1	Mestring og motivasjon.....	49
6.1.2	Gode opplevelser	50
6.1.3	Bevegelse som uttrykk og kommunikasjon.....	51
6.2	Kultur av ernæring.....	52
6.2.1	Måltid og kultur	53
6.2.2	Ernæring og religion.....	55
6.2.3	Kunnskap om ernæring.....	56
6.3	Kultur av uttrykk og kommunikasjon.....	60
6.3.1	Muntlig presentasjon	61
6.3.2	Usikkerhet, sikkerhet.....	63
6.3.3	Digital kompetanse	65
6.4	Kultur av fritid	67
6.4.1	Stillesittende aktiviteter	68
6.4.2	Fysisk aktivitet.....	69
6.5	Kultur av klær.....	70
6.5.1	Mote.....	71

6.5.2	Klær og fysisk aktivitet	73
6.6	Oppsummering problemstilling 1	75
7	Kommentar: Hva kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning?	76
7.1	Krav til kompetanse	77
7.2	Timetall og tidsbruk	78
7.3	Tilpasset undervisning	80
7.4	Forutsigbar arbeidsdag	81
7.5	Tverrfaglig samarbeid	83
7.6	Oppsummering av kommentar	83
8	Studiens sannhetsverdi	86
9	Avslutning	89
10	Referanser	91
11	Vedlegg	96

1 Innledning

Denne studien handler om hvordan lærere kan undervise slik at de kan påvirke barn og unge til en helsefremmende livsstil. Oppgaven er et bidrag til et pågående prosjekt ved Norges Idrettshøgskole (NIH) med tittelen *Aspekter av kultur og helse i skolen*.

Prosjektet er en del av EU-prosjektet ”Health(a)ware - an experienced-based learning and teaching approach for physical and health education¹”, og har til hensikt å utvikle nye læringsstrategier for lærere og lærerstudenter. Målsetningen er at lærere skal kunne utvikle ulike metoder for å kunne fremme en bedre livsstil for ungdommer, og å gjøre de mer bevisst på egen helse (www.health-a-ware.eu).

Health(a)ware prosjektet er et samarbeidsprosjekt bestående av mange ulike delprosjekter i seks ulike europeiske land². I Norge er det professor Ralf Erdmann som er prosjektleder, og prosjektet i Norge fokuserer på hvordan en kan øke undervisningspersonalet sin bevissthet og evne til å ta hensyn til at elevmassen i økende grad har variert kulturbakgrunn. Prosjektet jobber videre med å utvikle nye tilnæringsmåter for å kunne jobbe med helse på ungdomsskolen, i en tid hvor barn og ungdommer har med seg ulik kulturbakgrunn og hvor skolen er deres kanskje viktigste felles arena. Hver person representerer sin kultur og lærerne må ta hensyn til dette i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. I en skole og en klasse hvor flere ulike nasjoner er representert, vil dette skape spennende og lærerike utfordringer for lærerne i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Aspekter av kultur og helse i skolen tar for seg relasjonene mellom kultur og helse, spesielt med tanke på de økende samfunnsendringene som fører med seg mange utfordringer. Eksempler på samfunnsendringer kan være økende innvandring til landet

¹ Prosjektnummer: 128737 – CP – 1 – 2006 – 1 – DE – COMENIUS - C21

² De seks ulike landene og som har prosjektgrupper tilknyttet en forsknings institusjon: Tyskland (Berlin), Spania (Madrid), Norge (Oslo), Polen (Poznan), Tsjekkia(Praha) og Østerrike (Wien)

og at teknologiutvikling, gjennom for eksempel internett, fører til en informasjonsflyt som kan være med på å skape kultur- og identitetsproblemer (Erdmann 2008).

De kulturelle aspektene som det blir fokusert på i min studie er:

- 1) bevegelseskultur,
- 2) uttrykks- og kommunikasjonskultur
- 3) ernæringskultur
- 4) fritidskultur
- 5) kleskultur

Ved hjelp av disse kulturelle aspektene er meningen å se på hvordan lærerne kan være en ressurs til å fremme helsebevissthet. Lærerne vil jobbe med å påvirke elevene indirekte til å bli mer bevisst på egen helse, og gi dem et grunnlag for å ønske å være i mer fysisk aktivitet og spise sunn, men likevel god mat. På denne måten skal elevene gis grunnlag for en helsefremmende livsstil som unge og voksne. Tidligere studier viser blant annet at barn og unge som er fysisk aktive har større sannsynlighet for å fortsette å være fysisk aktive som voksne (Sosial- og helsedirektoratet 2004).

Min studie er videre et praktisk studium av ulike vilkår for lærers transformering av oppgaver til elevene, som bidrar til en helsefremmende undervisning. Gjennom observasjoner ved en ungdomsskole nord i Oslo fikk jeg bli med på en interessant og spennende studie. Fagene jeg observerte i var:

- kroppsøving
- musikk
- samfunnsfag
- engelsk
- mat og helse

Prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* startet høsten 2007, med elever på 8. trinn. Jeg var med og observerte undervisningen i to måneder høsten 2008, og elevene gikk da i 9. trinn. Prosjektet vil også fortsette i deler av skoleåret 2009/2010.

Det var krevende å sette seg inn i et allerede oppstartet og pågående prosjekt, og lærerne på skolen var godt i gang med et tverrfaglig samarbeid. Lærerne jobbet i team og de prøvde å tilrettelegge for læring slik at et tema ikke bare ble representert i ett fag. For eksempel kan temaet ernæring berøres både gjennom hva kroppen trenger av tilførsel av mat og type mat, og i sammenheng med fysisk aktivitet. Aktuelle fag kan da være kroppsøving, mat og helse, samfunnsfag og natur og miljø. Carmen Cabrera-Rivas er koordinator mellom prosjektskolen og NIH, og hun har jevnlig gjennomført møter med skolens ledelse og lærere på det aktuelle trinn.

I tillegg til dette prosjektets mål er det samtidig naturlig å fokusere på vår nasjonale læreplan, Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet er det også stor fokus på bevisstgjøringen av ulike kulturer og fysisk aktivitet og helse. Jeg vil i studien benytte Kunnskapsplanen for å sette de fem kulturelle aspektene i et tverrfaglig perspektiv. Dette gjør jeg gjennom å identifisere sammenhenger mellom målsetninger i de ulike fagene i Kunnskapsløftet med definisjon og beskrivelse av de fem kulturelle aspektene.

Som nevnt tidligere i innledningen er dette i hovedsak en praktisk studie, med hovedvekt på hva som skjer i transformeringen fra lærer til elev. Min studie er relativt omfattende og kompleks, og det har vært en utfordring i seg selv i utformingen av den skriftlige fremstillingen av studien. Jeg plasserer min studie i et hermeneutisk perspektiv, hvor den hermeneutiske sirkel har vært av betydning for min oppgave. Jeg har flere ganger omskrevet kapitler, forkastet problemstillinger for så å komme med nye innspill til problemstilling (Føllesdal & Walløe 2000).

1.1 Refleksjoner vedrørende studiens nytteverdi

I dette kapitlet vil jeg reflektere over nytteverdien av min studie, og slik jeg ser det vil denne studien kunne være av interesse for både lærere og lærerstudenter. Som nevnt i innledningen så er det viktig for lærere å utvikle undervisningsmetoder eller -strategier som kan være med på å legge til rette for undervisning som kan påvirke barn og unges helsefremmende atferd. I dag er det mange barn og unge som har ulik kulturell bakgrunn, og denne studien kan bidra til å gi en økt kompetanse om kulturelle forskjeller, og hvordan en kan jobbe med dette i forhold til barn og unge. Dette kan

være nyttig for lærere med tanke på tilrettelegging av undervisningen, og også for skoler som har mange flerkulturelle barn. Tilsvarende kan lærerstudenter få et innblikk i hva læreryrket er i praksis, og hvordan en kan ta hensyn til ulike kulturbakgrunner.

Studien vil også være aktuell som innspill til diskusjoner om livsstil, ikke bare den direkte fysiske helsegevinsten. Jeg har søkt å se helheten i mennesket og hvilke resurser hver enkelt har, og hvordan dette kan bidra til å kunne gi gode opplevelser og følelse av mestring hos hver enkelt. I dag er det fokus på at barn og unge bruker mye tid på stillesittende aktiviteter (jf.pkt2.1 og 3.1) og at den fysiske helsen er dårligere enn tidligere. Denne studien kan derfor være en hjelp til og gi innsikt i hvordan en kan jobbe indirekte med disse temaene gjennom faktorer som barn og unge er opptatt av (jf. kultur av bevegelse, ernæring, klær, uttrykk og kommunikasjon og fritid). Kulturelle forskjeller gir grunnlag for ulike erfaringer og referanser angående fysisk aktivitet og ernæring og hva de gjør og deltar på i fritiden. Derfor kan en slik studie bevisstgjøre også organisasjoner som jobber med barn og unge, og hvordan en kan skape gode holdninger til en god livsstil.

Målsetningen med arbeidet er ikke å utarbeide fullstendige og fullt ut validerte retningslinjer, men snarere å komme med momenter som kan være med å påvirke og fylle ut annet arbeid i samme eller tilstøtende fagfelt. Min diskusjon baserer seg på en kort observasjonstid fra midten av oktober 2008 til midten av desember 2008, men min vurdering er at det like fullt vil være refleksjoner i dette utvalgte som vil kunne bidra til å utarbeide mer generelle retningslinjer, som det også er hensiktsmessig å jobbe videre med i andre studier.

1.2 Studiens oppbygging

Min studie i hovedsak delt i en teoretisk og en praktisk del. Den teoretiske delen består av teori som er knyttet til helse og kultur, og her kommer jeg innom helse i skolen, atferdspåvirkning, motivasjon, mestring og kunnskapsløftet. Innenfor begrepet kultur tar jeg for meg de fem ulike kulturelle aspektene, og jeg er også innom dannelsesbegrepet i et eget kapittel. Etter teori presenterer jeg problemstillingen, som igjen baserer seg på teorimaterialet. Etter problemstillingen presenterer jeg også et tilleggsspørsmål som jeg

mener det har vært viktig å drøfte for å kunne reflektere over hva skolen og lærerne kan gjøre for å bidra til helsefremmende undervisning.

Del to, den praktiske delen, består av metode, mine observasjoner og resultater. I metoden presenterer jeg hvilken metode jeg har brukt, og hvordan jeg har gjennomført studien. I resultatdelene presenterer jeg et utvalg av mine observasjoner, og bestreber å knytte de opp mot og drøfte den presenterte teorien. I tillegg til problemstillingen har jeg også valgt å komme med en kommentar som er med på å utfylle denne. Den blir drøftet i etterkant av diskusjonen av problemstillingen. Helt til slutt oppsummerer jeg arbeidet med oppgaven i avslutningskapitlet.

1.3 Kilder

Mine kilder i denne studien baserer seg først og fremst på teori knyttet til kjennskap til og fortolkning av Health(a)ware sitt underprosjekt i Norge gjennom Norges Idrettshøgskole. I de tilfeller hvor jeg har valgt å benytte direkte avskrift har jeg henvist til sidetall hvor kilden er hentet fra. I denne studien har det vært mulig å benytte seg av mange kilder, og dette vil også være nyttig og hensiktsmessige for å belyse ulike forhold ved problemstillingen. For at studien ikke skulle bli for omfattende var det viktig å gjøre seg et utvalg av hva jeg mente ga meg en god tilnærming til studiens fokus og hensikt, og hva som er med på og grunnlaget for problemstillingen. Kjeldstadli (2000a) skriver at vi må velge ut hva vi ønsker å ta med, og problemstillingen vi har valgt vil i stor grad være med på å legge føringer på hva vi tar med av kilder i teoridelen. Jeg har erfart dette som en delvis iterativ prosess der jeg i utgangspunktet identifiserte og utviklet mitt teorigrunnlag tidlig i prosessen, samtidig som jeg kompletterte og endret vektning av teoridelen ettersom jeg kom lenger i behandlingen av oppgaven.

Jeg har i størst mulig grad prøvd å benytte meg av primærkilder, men i noen tilfeller var ikke primærkilder å oppspore. Primærkilder er å foretrekke, men i de tilfelle hvor jeg ikke kunne finne disse, henviser jeg til primærkilde i teksten, og hvor jeg har funnet kilden i parentes (Kjeldstadli 2000b). Prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* har eget utarbeidet teorigrunnlag som ligger til grunn for min problemstilling. Det har vært naturlig for meg å sette meg inn i teorigrunnlaget, og jeg finner primærkildene til

teorigrunnlaget pålitelig og troverdig. Jeg har også søkt å kunne videreutvikle teorigrunnlaget og tilføre hensiktsmessig tilleggslitteratur til det som er lagt til grunn for *Aspekter av kultur og helse i skolen*, og som kan være med og bidra til en forståelse av prosjektet. Dette har jeg også gjort med tanke på overførbarhet til det norske skolesystemet.

2 Helse

Som Erdmann skriver i sitt foredrag holdt i Poznan i mai 2008 i forbindelse med samarbeidsprosjektet Health(a)ware, er ikke helse noe man kan se, ta på eller lukte. Det kan derfor være vanskelig å definere nøyaktig hva helse er, men lettere å definere hva helse ikke er. I en sosial sammenheng har vi alle en egen oppfatning om hva helse er

I denne studien skal vi ikke fokusere på en fysiologisk definisjon av helse, men helse i et holistisk³ og salutogenetisk perspektiv. Det var Aaron Antonovsky (I: Antonovsky 1979⁴) som lanserte begrepet salutogenisk og dette er en motsetning i forhold til den patologiske⁵ orienteringen relatert til helse. Der den patologiske orienteringen fokuserer på hva som gjør mennesker syke, vil den salutogeniske orienteringen fokusere på hva som gjør folk friske eller friskere. Antonovsky redegjør for at ulike personer har ulike individuelle ressurser til å håndtere ulike spenninger eller stressfaktorer. I sin forskning identifiserte han et bredt spekter av ressurser som kan påvirke motstanden mot stressfaktorer som for eksempel økonomiske ressurser, kulturell stabilitet og sosial støtte. Hver enkelt ressurs sin betydning må imidlertid ses i et sammenhengende perspektiv. Dette innebærer at individets tilstand eller utvikling avhenger av dennes samlede selvsikkerhet og tro på at ting vil ordne seg, uavhengig av

³ Holistisk: helhetstenkning. Fra ordet holisme: ”en lære som fremhever betydningen av å studere helheten fremfor delene som de er bygd opp av, og som hevder at visse helheter utgjør noe mer enn summen av sine enkelte deler” (Fremmedordbok 1990:145).

⁴ I boken: Antonovsky, A (1979): Health, stress and coping. San Francisco: Jossey – Bass.

⁵ Patologi: ”Læren om sykdommene” (Fremmedordbok 1990: 265).

interne eller eksterne omstendigheter som skulle kunne påvirke utfallet (Antonovsky 1987). Det er ikke bare å si at jeg er frisk, dermed har jeg god helse, men det er mange ulike faktorer som er nødvendige for å kunne ha et aktivt og tilfredsstillende liv (Erdmann 2008 b). Både sosiale, psykiske og økonomiske forhold spiller ulike roller for om folk har det bra. I et helhetlig perspektiv vil hver enkelt sine ressurser være med på å kunne gjenvinne ens egen likevekt og balanse (Erdmann 2008 a).

Ungdommer blir stilt ovenfor mange ulike stressfaktorer fra dag til dag og uke til uke. Hver enkelt person håndterer disse stressfaktorene ulikt, og det gir derfor ulikt utslag. For noen er ungdomstiden mer stressende enn for andre. På skolen er det krav om prøver, tentamener og eksamener. På fritiden deltar noen aktivt i idrett, og får kjenne på ulike påkjenninger dette kan innebære. Dette kan være påkjenninger som hvorvidt en er god nok til å komme med på laget, eller om en oppfyller alle krav som trenere og foreldre forventer av en. Ungdomstiden er også en tid hvor det fysiske og psykiske er i stor utvikling. Puberteten kan for mange være en tøff tid med ulik utvikling fra individ til individ (Coleman & Hendry 1999). Antonovsky mener at slike ulike stressfaktorer takles ulikt fra person til person avhengig av hver enkelt sine individuelle ressurser. Disse ressursene beskriver han som individets ”Sense of Coherence”, som ofte oversettes med selvsikkerhet, og avhenger av individets oppfatning av om en situasjon eller påvirkning er meningsfull, håndterbar og fullstendig i sin natur. Disse egenskapene vil kunne utvikles og påvirkes over tid, eksempelvis gjennom økt kunnskap eller utviklede ferdigheter (Antonovsky 1987).

For ungdommer i dag har ikke helseproblemer hittil vært noen særskilt aktuell problemstilling. De er friske og aktive, og det kan være vanskelig å undervise direkte og ha en oppdragende rolle om temaet helse. De vil lett forbinde helse med sykdom og ulike former for handicap, og vil oppfatte oss voksne på en ”fiendtlig”/ ”belærende” måte om vi har mye fokus på de negative konsekvensene av lite fysisk aktivitet og dårlig kosthold (Erdmann 2008b). Det viser seg fra studier gjort av blant annet Graetz fra 1985 (Ommundsen 1994a) at ungdommer er tilfredse med sin egen fysiske helsetilstand, og tar for gitt det å ha en god helse. De bekymrer seg også lite for risikoen for å bli syke. Selv om denne studien er basert på et salutogenisk helseperspektiv, er det

ikke til å unngå å komme inn på fysiske helsegevinster av å være i fysisk aktivitet og spise sunn mat. Å være i fysisk aktivitet jevnlig vil ha positiv effekt på den normale veksten og utviklingen til barn og unge. Dette viser seg gjennom muskelstyrke, spenst, motoriske ferdigheter, bevegelighet og aerob kapasitet (Sosial- og helsedirektoratet 2004).

I følge Erdmann (2008b) er skolen en fin arena til å jobbe med helsetemaet. Alle barn og unge er en del av skolen, og lærerne har innflytelse på elevene. Når en jobber med helsebegrepet er det viktig å ha fokus på hvilke typer av oppgaver en gir til elevene, og hvordan en gir de oppgaver. På denne måten har en som lærer påvirkning til å gi de unge muligheter til å tilegne seg nye utfordringer, det å kunne erfare noe nytt og ukjent, være kreative og å lære om ens egen handleevne. Det er i denne sammenhengen vi kan fokusere på de fem ulike kulturelle aspektene i forbindelse med helsebegrepet. Disse vil komme til uttrykk i skolen hvor en kan observere elevene i deres naturlige og vante miljø. Gjennom skolen kan en også observere og jobbe med hvordan lærerne legger til rette oppgaver og utfordringer for elevene. Som vi var inne på under kultur av uttrykk og kommunikasjon, vil en elev som uttrykker seg på en god og forståelig måte ha større selvsikkerhet og tro på seg selv, enn en elev som ikke tør å snakke høyt i klasserommet, svare på oppgaver og prøver å gjemme seg bort. En vil da være mer usikker på seg selv, og dette kan være en faktor som har innvirkning på ens egen individuelle helse. Alle faktorene har innvirkning og betydning for hverandre. Hvilken mat en spiser, hvor ofte en spiser, hvor fysisk aktiv en er, både på skolen og i fritiden har betydning. Skolen er en arena hvor en kan ha fokus på en sunn og aktiv livsstil, og betydningen og virkningen av dette. Dette kan det jobbes aktivt med i skolehverdagen selv om en ikke nødvendigvis snakker/underviser direkte om helse, og denne forståelsen bringer meg naturlig over til temaet en helsefremmende skole.

2.1 Helsefremmende skole

Verdens helseorganisasjon, WHO, har definert en helsefremmende skole på følgende måte: *“An educational setting that attempts to constantly develop its capacity for healthy learning, working and living”* (Simovska 2005:173). Barn og unge tilbringer mer og mer tid på skolen, og det er derfor viktig at skolen får ansvar for å fremme en

god folkehelse. Det er viktig at skolene kan legge til rette for økt fysisk aktivitet, og dermed kan påvirke til gode aktivitetsvaner for barn og unge. Samfunnsutviklingen har i de siste tiårene hatt en negativ utvikling innen fysisk aktivitet blant annet med tanke på hvordan samfunnet er tilrettelagt for en lettvinthverdag. Et eksempel er at man blir kjørt med bil til skolen, jobb og til matbutikk istedenfor alternativene å gå eller sykle. Vi har en økende trend i stillesittende aktiviteter, som for eksempel aktiviteter foran tv og pc. Den norske gjennomsnittsvekten har økt uten at det har blitt påvist at energiinntaket har økt, og det peker i retning av at den fysiske aktiviteten har blitt mindre (Sosial og helsedirektoratet 2004). Det er flere måter en skole kan legge til rette for mer fysisk aktivitet. Blant annet har rapporten Fysisk aktivitet i skolehverdagen (Sosial og helsedirektoratet 2004) nevnt tiltak som kan realiseres gjennom uteskole, friminutter, aktivtetsdager og gjennom skoleveien. Undersøkelser gjort av blant annet Goldfine og Nahas (Sosial og helsedirektoratet 2004⁶) viser at det kan være en sammenheng mellom aktivitetsnivå på skolen og i fritiden, da fysisk aktivitet i skoletiden øker mulighetene for at en også er fysisk aktiv på fritiden (Sosial- og helsedirektoratet 2004). De lot to grupper i 10. klasse ha økt fysisk aktivitet på skolen i en periode, og en av gruppene hadde teoriundervisning om sammenhengen mellom helse og livsstil. Den sistnevnte gruppen viste signifikante og positive endringer i retning av mer fysisk aktivitet.

Kompetansen til kroppsøvlingslærere viser seg at er noe variabel. I underkant av 35 % av kroppsøvlingslærere har 60 studiepoeng eller mer, og 40 % av lærere som underviser i dette faget har ikke formell kompetanse i faget (Sosial- og helsedirektoratet 2004). Å kunne legge opp til en god og intensiv time er derfor viktig for å kunne påvirke barn og unge til å drive med fysisk aktivitet. Denne studien fokuserer ikke bare på kroppsøvlingsfaget, men poenget illustrerer uansett at den formelle kompetansen til lærerne er variabel. For å lykkes med tverrfaglig samarbeid kreves det godt samarbeid blant lærere og elever i en sosial prosess. Det er viktig at elever kan få muligheten til å

⁶ Sosial og helsedirektoratet hentet denne undersøkelsen fra Goldfine, B., Nahas, M.V: "Incorporating health-fitness concepts in secondary physical education curricula", Journal of School Health nr. 63 (3) 1993

påvirke undervisningen også, slik at den på en best mulig måte kan utvide kunnskaper og påvirke til positive holdninger (Simovska 2005).

Skolen skal være en enhetsskole og favne alle barn og unge, og skolen er en viktig plass hvor det er mulighet til å kunne utjevne forskjeller mellom barn og unge, også helsefremmende forskjeller. For å kunne jobbe med å utjevne ulikheter er det viktig at hver enkelt skole kan gå igjennom sine arbeidsmåter og hva som er med på å skape ujevnheter og hva som er med på å utjevne slik at en kan jobbe med å skape og utvikle en helsebevissthet blant alle elever, uavhengig av ulike kulturelle bakgrunner (Ommundsen 1993a).

Skolen er ikke bare for elevene men også en stor og viktig arbeidsplass for de ansatte på hver enkelt skole. Hver enkelt skole har over lengre tid utviklet sin egen kultur som kan fortelle noe om ulike rutiner skolen har, uskrevne regler og vaner. Disse kan være bevisste eller ubevisste, men de er likevel fullt med på å styre arbeidsdagen til de ansatte (Utdanningsdirektoratet 2007). Det kan være viktig å tenke at som lærer er en et viktig forbilde og ressurs for skolens elever og foresatte. Elevene skal kontinuerlig ha en kunnskapsøkning, og dette legger føringer for lærere. Lærere må være i en kontinuerlig utvikling, og hele tiden søke etter oppdateringer på kunnskap og kompetanse. Vi kan derfor si at både elever og lærere er i en kontinuerlig læreprosess (Utdanningsdirektoratet 2007).

2.1.1 Atferdspåvirkning

Ommundsen skriver at utvikling og etablering av vaner og livsstil relatert til helse er fremtredende i barne- og ungdomsårene. Grunnlaget unge legger for helsefremmende utvikling i disse årene vil med stor sannsynlighet ha betydning for deres vaner i voksen alder. Livsstil relatert til helseatferd forstås i denne sammenheng som de vaner barn og unge har som resultat av individuelle valg de tar av egen fri vilje (1994a). Faktorer som er med på å påvirke helseatferden er avhengig av individet og dets miljø, hvilke sosialiseringsbetingelser som ligger til grunn og levekårene til hver enkelt. Både individrettede og miljørettede strategier kan være med på å påvirke helsefremmende atferd (ibid). I forbindelse med helsefremmende atferdpåvirkning i pedagogisk arbeid

har det vist seg at sosial kognitiv teori og sosial læringsteori kan ha en positiv påvirkning innen helsefremmende arbeid. I forbindelse med sosial kognitiv teori har det vært mest fokus på Banduras arbeid som hevder at sosiale påvirkningsprosesser er grunnlaget for atferden vår (Ommundsen 1994 b). Bandura skriver at mennesker verken er drevet av indre krefter eller blir automatisk formet eller kontrollert av eksterne stimuli. Han hevder at menneskets funksjon kan forklares av en modell hvor oppførsel, kognitive og andre personlige faktorer og miljømessige hendelser opererer som gjensidige determinanter av hverandre. En persons natur er definert gjennom et antall basiskapabiliteter (Bandura, 1986).

Sosial kognitiv teori har tidligere vært mye brukt med gode resultat innenfor arbeid med fysisk aktivitet for barn og unge. En egen self efficacy, selvoppfattelse/selvtillit, kan være medbestemmende for om en vil prøve nye utfordringer (Ward, Saunders & Pate 2007). Barn og unge med god self-efficacy føler seg dyktige og kompetente, og har større sannsynlighet for å lykkes i ulike aktiviteter enn barn og unge som ikke føler de har de rette ferdighetene til å kunne lykkes. Videre skriver Bandura om hvordan individets forventninger til mestringen eller resultatet av en type atferd har en tett sammenheng med individets self-efficacy. Dette kan eksemplifiseres ved at en person som ikke selv forventer at han skal oppnå en god opplevelse eller resultat, ikke vil ha den selvtilliten som er ønskelig. Denne teorien peker på at det i pedagogisk arbeid med barn og unge i mindre grad avhenger av de objektive ferdigheter eller prestasjoner, men snarere hvilket selvbilde vedkommende har. Vellykket arbeid mot atferdsendring krever derfor at man styrker individets selvtillit og skaper ”vinnere” (Le Unes & Nations 1996).

Å ha sosial støtte rundt seg viser seg også å være viktig. Det er større sannsynlighet for å være fysisk aktiv sammen med andre, enn om en ikke har noen å være aktive med (Ward, Saunders & Pate 2007). Slik kan vi også koble en sammenheng mellom sosial støtte og selvoppfattelse, hvilket igjen bidrar til påvirkning av helsefremmende atferd.

2.1.2 Motivasjon og mestring

Motivasteori er en naturlig videreføring av aspektene presentert i forrige kapittel. Innenfor psykologien handler motivasjon om hvorfor vi mennesker velger å gjøre som vi gjør, eller hvorfor vi har en bestemt atferd (Nielsen & Raaheim 1997).

Horn (2008) gir et omfattende teoretisk overblikk over fire ulike konseptuelle modeller som alle fokuserer på sammenhengen mellom motivasjon og idrettsrelatert atferd. Disse fire modellene er ”competence motivation theory”, ”self determination theory”, ”expectancy value theory” og ”sport commitment model”. Jeg vil i dette kapittel fokusere på fellestrekkene disse fire modellene beskriver, uten å gå inn på beskrivelse og diskusjon av hver enkelt.

Det kanskje mest sammenfallende trekket med teoriene er at alle fokuserer på viktigheten av den sosiale sammenhengen en aktivitet eller lærings situasjon foregår i. Denne sosiale sammenhengen kan være både situasjonsbetenget (for eksempel læringsmiljø) og sosialt betenget (for eksempel foreldre eller venner). Videre fokuserer teoriene på sammenhengen mellom motivasjon og individets forventede suksess, påvirkningsfølelse og oppfattet viktighet av å prestere. Et annet fellestrekk er individets positive eller negative følelser knyttet til aktiviteten som man ønsker å motivere til. I tillegg til dette tydeliggjøres og fokuseres det på at man for å skape motivasjon må anerkjenne at individer er i ulik utvikling og at man derfor må differensiere tilnærmingen gjennom for eksempel å kartlegge kompetanse i en gruppe individer og utnytte sosiale agenter i gruppen.

I skolesammenheng er det viktig at elevene er motiverte for læring, slik at de kan tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Det er derfor viktig å skape optimale betingelser for elevene gjennom det pedagogiske arbeidet. Det er også viktig å kunne ha et læringsmiljø som gjør det mulig for barn og unge å få muligheten til å føle mestring (Ommundsen 1993b). I forbindelse med mestring er Atkinson sin prestasjonsmotivasteori sentral (Gjerset 1999). Denne fokuserer på at individets egeninnsats skal bidra til et godt resultat. Dette er fremtredende innenfor idretten, men også i skolesammenheng er det for mange viktig å prestere godt i alle fag, og oppnå gode resultater. I en prestasjonssituasjon er det to krefter som styrer. Det ene er at en

gjærne vil lykkes, og den andre er angsten for at en skal mislykkes. I forhold til oppgaven som skal løses vil en person trekkes i to ulike retninger avhengig av lysten til å lykkes og angsten for ikke å lykkes. Både i skolesammenheng og på fritiden er det viktig at det er trygge rammer og trygghet i ulike situasjoner, både kjente og ukjente, fører til at lysten til å lykkes overskygger angsten for å mislykkes (Gjerset 1999). En positiv selvoppfattelse er også knyttet til det å mestre. Vi vurderer hele tiden våre egne prestasjoner, og vi kan ut fra vår egne oppfattelser av våre egne prestasjoner bidra til et positivt eller negativt selvbilde. Ved å vurdere sine egne evner som mangelfulle vil det føre til et negativt selvbilde, og bidra til en ond spiral og selvoppfyllende profeti. Dette kan føre til at en gir lett opp i sammenheng i ulike oppgaver selv om oppgaven kan mestres med normal innsats. Dette kan igjen tilbakeføres til sosial kognitiv teori og self efficacy-begrepet, og hvilken betydning dette har for helsetilstanden for den enkelte. Omvendt vil en få et positivt selvbilde ved sammenhengen mellom gode evner og resultater. Det har vist seg at de personene som har et positivt selvbilde setter seg realistiske mål, og det er motsatt for de med lavt selvbilde. De setter seg for lave eller for høye mål, hvilket ofte kan tilbakeføres til en grunnleggende frykt for å mislykkes. Selvbildet kan i mange tilfeller være uten samsvar med en persons absolutte eller relative ferdigheter. For læreren er det derfor viktig å kunne bygge opp et positivt selvbilde hos elevene slik at en ikke kommer inn i en vond sirkel av hendelser som er med på å underbygge ens selvbilde (Gjerset 1999).

2.2 Kunnskapsløftet

Høsten 2006 kom den nye utdanningsreformen Kunnskapsløftet og dens læreplan, læreplandokumentet for Kunnskapsløftet, LK06 (Engelsen 2008). Læreplandokumentet for Kunnskapsløftet (heretter kaldt Kunnskapsløftet eller LK06) redegjør for formålet med hvert enkelt fag, og grunnleggende ferdigheter, og i tillegg kompetansemål i hvert enkelt hovedområde. I alle fag er de grunnleggende ferdigheter like. Disse grunnleggende ferdighetene er: - ”å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, - ”å kunne lese, - å kunne regne, - å kunne bruke digitale verktøy”. Det er videre utarbeidet kompetansemål i alle fag etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Kompetansemålene innebærer at skolen og lærere har en viss handlefrihet til å legge til rette i deres lokale læreplan hvor

de ønsker å legge hvilke kompetansemål innenfor småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskoletrinnet (LK06). Jeg vil nå kort komme litt inn på de fagene hvor jeg har observert og hvilke hovedområder de ulike fag har på 8.-10. årstrinn. Dette gjør jeg ved en tabell som vist nedenfor, som lister de tre hovedområdene Kunnskapsløftet behandler innenfor de fem fagene jeg har observert i min studie.

Kroppsøving	Musikk	Mat og helse	Samfunnsfag	Engelsk
Idrett og dans	Musisere	Mat og livsstil	Historie	Språklæring
Friluftsliv	Komponere	Mat og kultur	Geografi	Kommunikasjon
Aktivitet og livsstil	Lytte	Mat og forbruk	Samfunns-kunnskap	Kultur, samfunn og litteratur

Jeg kunne ha tatt med mye fra Kunnskapsløftet i denne delen av studien, men jeg velger snarere å redegjøre for detaljene fra hovedområdene i de ulike fagene i avsnittene som behandler de kulturelle aspektene jeg fokuserer på i min studie. For hvert aspekt vil jeg trekke inn eksempler på kompetansemål og formål innenfor de fem nevnte fag relatert til kultur av bevegelse, ernæring, uttrykk og kommunikasjon, fritid og klær.

3 Kultur

Begrepet kultur har et bredt innholdsspekter. Fra fremmedordboken finner vi en forklaring som forteller om ”*dannelse, standpunkt av åndelig eller materiell utvikling(...) eller åndelige foreteelser som danner forutsetningen for eller utgjør kjennemerket på et individs, et lands eller menneskehetens utvikling*” (Fremmedordbok 1990 s. 201). I hverdagslivet kan vi finne tre ulike områder hvor begrepet kultur blir brukt. Det er: 1) Kulturlivet i samfunnet 2) livsform, som for eksempel ungdomskultur, og historisk epoke, 3) et handlingsskjema. Eksempel på handlingsskjema er verdier, symboler og tankemønstre (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 2001).

Som nevnt er dagens samfunn i stadig endring, og det gjør at vi til stadighet møter mange ulike kulturer, og vi blir også mer oppmerksomme på kulturelle forskjeller. På skolen vil barn og unge møte mange ulike kulturer i hverdagen, og skolen og lærere må tenke igjennom hvilken kultur skolen skal formidle. Imsen (1999) setter spørsmålsteget ved hvilken kultur skolen egentlig skal formidle. Skolen er en felles arena for elever med vidt forskjellig kulturell bakgrunn. Både når det gjelder hvilke land elevene kommer fra, hvilken type hjem de kommer fra, om foreldrene vektlegger akademisk skolegang eller ikke. Videre argumenterer Imsen for at det er viktig å ha en felles kulturell og kunnskapsmessig referanseramme da det er viktig med en felles nasjonal identitet, spesielt med tanke på mer og mer internasjonal kommunikasjon og orientering. En av skolens viktigste oppgaver vil blant annet å være og kunne gi elevene en individuell utviklingsstige og gi elevene muligheten til å kunne skape sin egen identitet (ibid). Gunn Imsen (2000) presenterer en tysk ungdomsforsker, Thomas Ziehe, som mener elever, og da ungdommer, lever i en kulturell frisetting. Med det mener han at ungdommer er under konstant press som gjør at de kan bli forvirret over hvilke grunnverdier og holdninger de egentlig har, som gjør at de er på stadig søken etter nye verdier, identitet og rotfeste (ibid). Som lærer er det da viktig å tolke deres atferd og kunne legge til rette for å formidle gode verdier og holdninger gjennom skolen.

I denne studien vurderer jeg som nevnt fem ulike kulturelle aspekter som er med på å påvirke barns og unge sin hverdag. Jeg vil nå presentere og gå igjennom de fem ulike kulturelle aspektene. I sammenheng med disse aspektene vil jeg også knytte de opp til den nasjonale læreplanen, Kunnskapsløftet, som kom i 2006. I tillegg til Kunnskapsløftet er det også den lokale læreplanen som skolene og lærerne må forholde seg til. Den lokale læreplanen er en veiledning i hvordan opplæringen skal organiseres, hvilke ulike arbeidsoppgaver en skal ta i bruk, og hvordan en vil fordele innholdet i de ulike årstrinn (LK06). Skolene vil gjennom den lokale læreplanene ha handlefrihet i forhold til Kunnskapsløftet, slik at de kan legge til rette for undervisningen på en mest mulig hensiktsmessig og tilfredsstillende måte. Dette har det også blitt gjort på den skolen hvor jeg har observert. De har utarbeidet en halvårsplan, og ut i fra den legger de

opp til en to ukers arbeidsplan med utarbeidelse av måloppnåelse, aktivitet og vurdering. Elevene jobber i henhold til disse planene.

3.1 Kultur av bevegelse

Kultur av bevegelse har vært, og vil være en viktig del av vår egen identitet. Som det står i Kunnskapsløftet i faget kroppsøving, er bevegelseskultur en viktig del av felles dannelse og identitetsskapelse i samfunnet. Dette kan komme til uttrykk i form av lek, dans, idrett og friluftsliv (LK06: Kroppsøving). Kultur av bevegelse i skolesammenheng har til hensikt å la elevene få lære å praktisere ulike former for lokale og tradisjonelle idretter. Et mål med dette er at ungdommene skal utvikle ulike ferdigheter og kunnskaper om ulike måter å bedrive fysisk aktivitet. Dette kan bidra og gi kunnskap om kulturell identitet og tilhørighet for ulike idretter, og i å praktisere disse. På denne måten kan en hjelpe og påvirke barn og unge slik at de kan tenke seg å fortsette med fysisk aktivitet etter skoletid (Erdmann et al. 2008). Rapport fra Helsedirektoratet (2008) viser at blant 15 år gamle ungdommer tilfredsstillt 54 % av guttene og 50 % av jentene de anbefalinger fra norske helsemyndigheter om fysisk aktivitet. Denne studien undersøkte både 9-åringer og 15-åringer. Det viser seg at hele 91 % av de 9 år gamle guttene og 75 % av jentene tilfredsstillt det fysiske aktivitetsnivået anbefalt av norske myndigheter. Studien viste at en stor andel av 15 åringene bruker mye tid på stillesittende aktiviteter, som for eksempel tv og pc. Denne studien viser viktigheten at av skolen motiverer elevene gjennom skolehverdagen til å være i økt bevegelse.

Lærer har stor mulighet til å kunne legge til rette gode og varierte oppgaver gjennom kultur av bevegelse. Elevene representerer mange ulike kulturer og nasjoner. Ved å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn har en mulighet til å kunne vise et bredt og stort spekter av ulike leker, danser og idretter i blant annet faget kroppsøving. I den skolen hvor jeg har observert er det mange elever fra mange ulike land, og flere elever driver med aktiviteter med røtter fra andre land. Læreplanen i kroppsøvingfaget på 8.-10. årstrinn viser til at elevene skal ha opplæring i idrett og dans, friluftsliv og aktivitet og livsstil. I alle disse hovedområdene er det kompetansemål som elevene skal oppnå (LK06). Kunnskapsløftet sier blant annet at ”*gode opplevingar i kroppsøving kan vere med og leggje grunnlaget for ei fysisk aktiv og helsefremjande livsstil hos dei unge*”

(LK06: Kroppsøving). Derfor er det også viktig, som Erdmann nevner over, at elevene blir kjent med ulike aktiviteter som gjør at de med større sannsynlighet vil kunne finne en aktivitet som passer til hver enkelt. Å være i bevegelse, også i kroppsøvningsfaget, har også sosiale aspekter som kan være med på å styrke hver enkelt sitt selvbilde, identitet og kunne være med på å utvikle kulturell forståelse (LK06:Kroppsøving).

Kultur av bevegelse kan det også jobbes med i andre fag, ikke bare i kroppsøvningsfaget. Slik jeg ser det er musikk også et som egner seg til å arbeide med kultur av bevegelse. I følge læreplanen i musikk skal faget blant annet fokusere på ulike musikalske uttrykk. Dette innebærer blant annet dans innenfor flere musikalske sjangere. Gjennom arbeidet med dette skal læreren kunne gjøre seg bruk av musikkens grunnelementer som blant annet puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form. (LK06: Musikk). Å bruke kultur av bevegelse vil være en mulighet til å jobbe med disse ulike elementene for å lære inn grunnleggende kunnskap fra musikkfaget. Det vil også være naturlig å jobbe på tvers av fagene, for eksempel et samarbeid i kroppsøving og musikk, hvor begge har dans som tema.

3.2 Kultur av ernæring

Kultur av ernæring, eller kultur av mat, har lange tradisjoner i mange ulike sosiale sammenhenger og ulike samfunn. Måltider har en stor rolle i ulike feiringer og høytider, og i enkelte religioner hører det ritualer til for å kunne innta et måltid. I skolesammenheng er det viktig å formidle kunnskap om matens innhold og funksjon, og sammenhengen mellom ernæring og helse (Erdmann et al.2008).

Grunnskolefaget mat og helse fokuserer på hovedområdene mat og livsstil, mat og forbruk, og mat og kultur (LK06:Mat og helse). I emnet mat og livsstil handler det om ”å utvikle ferdigheter og motivasjon til å velje ein helsefremjande livsstil” (LK06: Mat og Helse). Læreplanen legger vekt på refleksjonen omkring sammenhengen mellom mat, livsstil og helse. I de to andre kompetansemålene, mat og forbruk og mat og kultur, er det formulert målsetninger som fokuserer på det å være en forbruker, miljøhensyn, norsk tradisjonsmat og mat i ulike kulturer og religioner. Også innenfor faget kroppsøving kommer temaet ernæring frem. Et hovedområde i kroppsøvningsfaget er

aktivitet og livsstil. Temaer som elevene skal innom her er å kunne få kunnskap om hvordan den enkelte kan påvirke sin egen helse ved hjelp av trening, og kunne se sammenhenger mellom livsstil, helse og fysisk aktivitet (LK06: Kroppsøving). Dette gir også lærere stor mulighet til å jobbe tverrfaglig blant annet innenfor kroppsøving, faget og mat og helse faget.

Videre sier Kunnskapsløftet at våre matvaner kan fortelle oss noe om våre egne individuelle valg, kulturelle uttrykk og religiøse overbevisninger. Alle disse tre punktene er en del av vår identitet og illustrerer hvordan kultur av ernæring er et sentralt aspekt i forhold til helsefremmende undervisning. I skolesammenheng vil det være av betydning at elever kan få gode opplevelser knyttet til mat slik at det kan være med å påvirke til gode matvaner fremover. Å utvikle sosial kompetanse og samarbeidsevne er også en faktor som er nevnt i læreplanen for Kunnskapsløftet i faget mat og helse.

3.3 Kultur av uttrykk og kommunikasjon

Helt fra fødselen av lærer vi ulike måter å kommunisere på og uttrykke oss på for å kunne kommunisere med andre rundt oss. I begynnelsen kommuniserer vi blant annet med å skrike. Spedbarnet skriker om det er sultent eller bare vil sove. Etter noen uker begynner det å smile, og etter hvert utvikles evnen til å snakke. Å mime og gestikulere er også ulike måter å kommunisere på, og å tegne og å skrive er andre uttrykks- og kommunikasjonsformer (Erdmann 2008 b). Kommunikasjon mellom mennesker kan føre til både nærhet og avstand. Lærere og elever er gjensidig avhengig av hverandre om en god kommunikasjon for å kunne utvikle klassen, og elevenes og lærerens forbindelse med hverandre. Kommunikasjon er også et redskap både for lærerne og for elevene. Elevene kommuniserer negativ og positivt med hverandre. Ved negativ kommunikasjon vil det kunne skape motsetninger og usikkerhet. En positiv kommunikasjon med hverandre vil være med å dempe motsetninger og til å kunne løse konflikter. For læreren vil kommunikasjon være et viktig redskap for ens lederegenskaper (Stensaasen & Sletta 1998). På en skole kan det være mange nasjoner representert, og det er viktig for både elever og lærere og være bevisst på at vi alle kommuniserer ulikt med bakgrunn fra egen kultur. Også verdioppfatninger og ulike vurderinger blir kommunisert basert på erfaringer fra egen oppvekst. Som lærer kan det

være viktig å være bevisst de ulike kulturelle forskjeller, og være bevisst ulikhetene elevene representerer.

For å kunne forstå hverandre er vi avhengige av å kommunisere med hverandre. Jo flere differensierte måter en person kan uttrykke seg på, jo lettere er det å uttrykke seg selv og videreformidle sitt eget budskap. Selvsikkerhet er ofte forbundet med en sikker og trygg måte å kommunisere på, en viser at en er trygg på seg selv. Det å ha en god selvsikkerhet viser seg å være en kilde til selvtilfredshet. Jo mer tro en har på seg selv, desto større sannsynlighet er det for at en takler uventede situasjoner og mestrer hverdagen bedre. En usikker person vil ha en mindre utviklet evne til å uttrykke seg selv, og til å kommunisere med andre på en god og sikker måte (Erdmann 2008 b). Dette skaper utfordringer for læreren som vil ha mange elever med forskjellig bakgrunn og ulik selvpoppfattelse og ulike forventninger til seg selv. Dette krever at læreren må sette seg inn i elevenes situasjon og bakgrunn for å kunne møte disse på best mulig vis (Stensaasen & Sletta 1998). Både elever og lærere kan også uttrykke seg på en ikke-verbal måte. Dette kan for eksempel skje gjennom ulike ansiktsuttrykk, gestikulering, kroppsbevegelser og stillhet. Det kan være vanskeligere å tolke disse kommunikasjonsformene, men ved å kunne lese denne kommunikasjonene kan en tilegne seg nyttig informasjon (ibid). Dette kan for eksempel være tilbakemeldinger på fagstoff i timen, samspillet og det sosiale forholdet mellom elever i en klasse. Som nevnt i forrige avsnitt er det viktig at lærer kan reflektere over kulturelle forskjeller, og bli bevisst differansen mellom elever i samme klasse, trinn og skole. Om en blir bevisst på dette vil det også kunne være lettere å kommunisere på en god og trygg måte både fra lærer til elev, og elev til lærere.

Som lærer er det viktig å legge til rette for at elevene får muligheter til å uttrykke seg på ulike måter, og dermed bidra til kjennskap til flere uttrykksmåter. Dette kan for eksempel være å uttrykke seg ved hjelp av tegninger, musikk eller kroppslig uttrykk. Kunnskapsløftet har innført fem ulike grunnleggende ferdigheter som inngår i alle fag. Disse ferdighetene er 1) å kunne uttrykke seg muntlig, 2) å kunne skrive, 3) å kunne lese, 4) å kunne regne og 5) å kunne bruke digitalt verktøy. Alle disse fem punktene er forutsetninger for å delta i det offentlige samfunn, kommunisere med andre, sosialisere

seg, og heve sitt fagkunnskapsnivå (LK06:Grunnleggende ferdigheter). I kunnskapsløftet blir alle disse fem ulike måtene å uttrykke seg på spesifisert i alle fag, også innenfor mer praktiske fag som kroppsøving og mat og helse. I de fem fagene jeg har observert har jeg satt opp en tabell basert på Læreplanen for Kunnskapsløftet. Tabellen viser de fem grunnleggende ferdigheter som går igjen i alle fag, og stikkord som forteller oss noe om hvordan de blir brukt i de nevnte fag.

	Kroppsøving	Musikk	Mat og helse	Samfunnsfag	Engelsk
Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig	Kunne formidle inntrykk og opplevelser, redegjøre for regler, spill, samarbeid, organisering, vurdering	Å synge, komponere, formidle opplevelser og refleksjoner, notasjon, språklige rim, rytme og klang	Gjøre rede for lukt, smak og estetikk, føre samtaler, se praktiske problem, argumentere, diskutere, skrive egne oppskrifter, forstå fremgangsmåter, lage invitasjoner, illustrasjoner	Om hendelser fortid, nåtid, fakta, definisjoner, faguttrykk, årsaks-sammenhenger, presentere eget arbeid, argumentere og drøfte	Utvikle språkkompetansen, lytte og tale,
Å kunne lese	Tolke og forstå informasjon, tolke kart og symbol	Tolke og forstå musikalske uttrykk, symboler, tegn, notasjon, tekster	Faglige tekster med ulik vanskelighetsgrad,	Reflektere over faglige tekster, skjønnlitteratur, behandle variert informasjon som blant annet statistikk, kildekritikk	Praktisk språkkompetanse, utforske og reflektere over tekster skaffer innsikt på tvers av kulturer
Å kunne regne	Måle lengder, tider og krefter, treningsarbeid	Musikalske grunn-elementer, mønstre, former, beregne tid og rom	Oppskrifter, vurdere nærings- og energiinnhold og matvarepriser	Behandle/tolke /lage tabeller, grafiske fremstillinger, statistikk, målestokk kart, regne tid	Supplere regnekompetanse på morsmålet, uttrykk, tabeller, statistikker, tekster
Å kunne bruke digitalt verktøy	Hente informasjon til planlegging aktiviteter, rapport	Musikkteknologisk kompetanse	Søke etter informasjon, sammenligne og vurdere næringsinnhold	Søke info, internett, kildekritikk, nettvett, personvern, opphavsrett, regler/normer	Åpner flere læringsarenaer for faget, utikling av språkkompetansen, kildekritikk,

	Kroppsøving	Musikk	Mat og helse	Samfunnsfag	Engelsk
				internettbasert kommunikasjon, samarbeid og kommunikasjon andre land	opphavsrett, personvern

3.3.1 Digital kompetanse

I artikkelen ”Det nye pedagogikkfaget” (2003a) presenterer Løvlie ulike aspekter innenfor danningsbegrepet. Han mener at man først og fremst må kjenne til forhistorien, en historisk bevissthet, for å kunne skjønne sammenhengene i vår samtid. Her kommer den postmoderne tenkning inn. Vi må holde tritt med utviklingen, og også se utfordringer og muligheter i forbindelse med nåtidens digitale verden. I forbindelse med den teknologiske utvikling skriver Løvlie også om teknokulturell dannelse (2003b). Teknokulturell dannelse vil innebære å gi barn og unge forutsetninger for å kunne bruke digitale kommunikasjonsverktøy.

Internett har stor betydning og innflytelse på barn og unges hverdag, og har gitt oss helt nye måter å kommunisere på. Dette må også skolen og lærerne følge opp ved å gi veiledning i bruk av digital kompetanse. Som det ble presentert i forrige kapittel (jf.pkt.3.3) er digital kompetanse en grunnleggende ferdighet som går igjen i alle fag. Kunnskapsløftet har fokus på at digital læring er en forutsetning for et langt læringsperspektiv, og en skal gjøre elevene bevisste i bruken av digitale medier. Elevene skal også bli bevisste på juridiske og etiske utfordringer i forhold til internett (LK06:Grunnleggende ferdigheter). I skolen bør det være fokus på nettvett, for eksempel på hvordan en skal følge og bruke normer og regler for internettbasert kommunikasjon (LK06:Samfunnsfag).

3.4 Kultur av fritid

Å ha tid sammen med familie og venner er viktig for å tilfredsstille våre egne behov. Det kan være ulike behov som å kommunisere med andre, og for noen kompenseres det for daglig fysisk aktivitet. For noen er det viktig å drive med fysisk aktivitet i fritiden,

noe som gir de en god fysisk og psykisk tilfredsstillelse. Enkelte ungdommer deltar på organisert idrett på fritiden, noen er aktive utenom organisert aktivitet, mens andre ikke er med på fysisk aktivitet i det hele tatt. Ulike fritidsaktiviteter forandrer seg med alder, ens subjektive oppfattelse av egen helse, materielle og økonomiske forhold, og ikke minst sosiale relasjoner, skriver Erdmann (2008 b; Erdmann et al. 2008).

På skolen bør elevene få muligheten til å kunne erfare og lære om sine egne behov for fritidsaktiviteter og rekreasjon. De bør få innblikk i ulike aktiviteter de kan delta på, og om hva som finnes av ulike aktiviteter i nærmiljøet. Å være i aktivitet har både fysiske og psykiske helseeffekter, og gir mulighet for sosialt samvær med andre ungdommer. Helseeffekter og sosiale effekter henger sammen, og utfyller hverandre. Det er viktig at ungdommer finner en aktivitet som passer hver enkelt, som fører til at de får et høyere utbytte av aktiviteten, og de ulike effekter som aktiviteten gir dem (2008 b; Erdmann et al. 2008). Som det ble nevnt i punkt 3.1 (kultur av bevegelse) og 2.1 (helsefremmende skole) er det viktig at skolen er med på å legge grunnlaget for en aktiv og helsefremmende livsstil. Det kan være å sykle eller å gå til og fra skolen istedenfor bil eller samarbeid med ulike klubber og organisasjoner i nærmiljøet slik at de kan bli presentert for ulike aktiviteter som finnes i eget nærmiljø. En helsefremmende livsstil innebærer også kultur av ernæring (jf.pkt 3.2) Skolefaget mat og helse har til blant annet til hensikt til å motivere elevene til å bruke sin kompetanse slik at en kan legge gode matvaner på fritiden (LK06:Mat og Helse). Dette kan være å lage og spise middag sammen med familie og venner eller for eksempel å velge sunne alternativer framfor mer lettvinde alternativer som å kjøpe sukkerholdig leskedrikk i butikken.

3.5 Kultur av klær

Klær er en måte å uttrykke seg selv på. Vi kjenner uttrykket: ”Klær skaper folk”, og klær kan kommunisere mye. Det kan eksempelvis være idrettslagets treningsdress som viser hvor du kommer fra og hvilken idrett du driver med. I hvert samfunn har klær ulike betydninger og meninger. For noen betyr mote mye, mens andre ikke bryr seg like mye. For ungdommer betyr mote og å kunne gå i de ”riktige” klærne mye, og er med på å fortelle noe om tilhørighet i en gruppe. Klær kan også ha betydning for ulike religioner, og enkelte religioner har normer og regler for ulike klær til ulike anledninger.

Skolen er en egnet plass hvor ungdommer kan reflektere og lære seg betydninger av ulike typer klær, politiske meninger og tilhørighet til religion. Skolen bør være en nøytral arena hvor elevene kan lære seg å se ulike kulturelle mønstre.

For å kunne reflektere over og skjønne ulike klærs roller og funksjoner er det viktig at ungdommer lærer om ulike situasjoner og sammenhenger som forbindes med klær. Eksempler på dette kan være: Når og hvor skal man ha spesielle klær? Hva er det mulig å ha på seg? Hvorfor må denne personen ha på seg akkurat denne type klær? Dette vil stimulere elevene til å utvide diskusjoner og gjøre seg egne personlige erfaringer rundt temaet (Erdmann 2008 b; Erdmann et al. 2008).

I forbindelse med tverrfaglig jobbing kan også temaet klær brukes. I kroppsøvningsfaget er det viktig å vite hvilke klær det er hensiktsmessig å ha på seg i undervisningen. Er det behov for andre typer klær enn det en går med en vanlig skoledag, og hvilke utfordringer er det i kroppsøvningsfaget med tanke på klesdrakter fra ulike religioner?

Fagene engelsk, musikk og samfunnsfag kan være aktuelle fag hvor en kan ha fokus på kultur av klær. Gjennom å kommunisere på engelsk kan en for eksempel ha ulike diskusjoner og knytte diskusjonene opp mot temaer i samfunnsfag som for eksempel religion og klær, og ungdom og klær. I Samfunnsfag skal også elevene diskutere og beskrive hvordan menneskers forbruksmønster har endret seg over tid (LK06:Samfunnsfag), og her kan kultur av klær få en naturlig innfallsvinkel, eksempelvis med tanke på moteindustrien og ungdommers forbruk av klær.

4 Studiens problemstilling

Helt fra starten av arbeidet med studien har jeg, basert på mine erfaringer med studiens tema, hatt tanker om hva jeg kan forvente å finne av resultater. Å utarbeide en problemstilling som definerer fokus i arbeidet har likevel vært en vanskelig prosess, og problemstillingene mine ble omskrevet flere ganger før observasjonene fant sted.

Med utgangspunkt i den presenterte teorien har jeg formulert denne problemstillingen som jeg søker å besvare:

Kan ungdom stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle aspekter i tverrfaglig undervisning?

Problemstillingen vil besvares gjennom et evaluerende perspektiv i forhold til lærers rolle i å bidra til helsefremmende atferdsendring. Målsetningen med studien er at konklusjonene skal kunne benyttes som innspill til skoler, lærere eller lærerstudenter som utarbeider og gjennomfører undervisningsopplegg innenfor skoleverket. Denne diskusjonen vil reflektere de ulike kulturelle aspekter som det må tas hensyn til.

I tillegg til denne problemstillingen ønsker jeg også å drøfte temaet **hva som kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning.**

Årsaken til at jeg også ønsker å drøfte dette spørsmålet er at jeg synes det er viktig å sette fokus på hvordan både skolen og lærerne på en god måte kan legge til rette for en tverrfaglig helsefremmende undervisning. Sentrale emner i denne diskusjonen kan eksempelvis være krav til lærers kompetanse eller skolens ansvar knyttet til å legge til rette for effektiv og koordinert undervisning på tvers av fag og lærere. Temaet for studien er vidt og omfattende, så det har viktig å ha en problemstilling som tydeliggjør studiens fokus og målsetning (Nelson og Silverman 2005).

5 Metode

Metode er beskrevet som ” *et veivalg som fører til målet*” (Kvale 2001 s.20). Grønmo (2004) beskriver metode som retningslinjer som skal hjelpe oss til å sikre den vitenskapelige validitet og gyldighet. Metoden er en planmessig fremgangsmåte som skal sørge for at vi når de bestemte mål som vi vil nå. Et mål kan være å opparbeide og tilegne seg kunnskap om de bestemte fenomenene som vi vil se nærmere på, ofte definert i studiens problemstilling. Min problemstilling er som tidligere nevnt, jf.pkt 4:

Kan ungdom stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle

aspekter i tverrfaglig undervisning? I tillegg drøfter jeg også **hva som kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning.** Jeg ønsker å utvikle en teoretisk forståelse for hvordan lærere kan jobbe med elever som har forskjellig kulturell bakgrunn og hvordan undervisning kan bidra til en helsemessig atferdsendring for barn og unge. For å tilegne meg ny kunnskap om dette området er det viktig at jeg jobber systematisk og planmessig, og at jeg bruker en hensiktsmessig metode (Grønmo 2004).

5.1 Kvalitativ metode

Som nevnt er min problemstilling utviklet med utgangspunkt av teori og tema for prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen*. For å kunne besvare og drøfte min problemstilling har jeg vurdert ulike metodiske veier, og innholdet i min problemstilling omfavner mange ulike aspekter. Selve begrepet helse og helsefremmende atferd (helse- jf.pkt.2 og atferdspåvirkning- jf.pkt. 2.1.1) er i utgangspunktet ikke eksakte begreper som lar seg måle eller kvantifisere, men heller kvalitative komplekse begreper. Jeg vurderte det derfor som lite hensiktsmessig å benytte kvantitativ metode i min studie. Min vurdering var at en kvalitativ tilnærming i større grad ville bidra til å forstå og diskutere begrepene i hele deres bredde og dybde.

Etter å ha vurdert kvalitativ tilnærming til å være mest hensiktsmessig og nyttig for meg vurderte jeg to ulike kvalitative metoder som mest aktuelle. I starten av studien vurderte jeg å gjøre intervju med lærere og elever, og på denne måten besvare min problemstilling. Dette ville trolig gitt meg mange innspill, men jeg hadde ikke fått førstehånds informasjon om samspillet mellom lærer og elev, og hvordan undervisningen påvirker elevenes atferd og holdninger. Valget falt imidlertid på observasjon som metode, slik at jeg selv kunne oppsøke det naturlige stedet hvor atferd finner sted og oppleve undervisning med fokus på helsefremmende atferdsendring. Dette gjorde det også lettere å se problemstillingen fra flere sider, og derigjennom analysere funnene mine underveis i observasjonene. En observasjon er en detaljert beskrivelse av samarbeid og samhandlinger mennesker imellom. Observasjoner skildrer også detaljert folks aktiviteter, oppførsel og handlinger (Grønmo 2004). For å kunne gjennomføre en observasjon var det nødvendig at jeg oppholdt meg i det miljøet hvor

prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* fant sted, slik at jeg kunne se og høre alle aktørene som var deltagende.

I tillegg til observasjon har jeg benyttet meg av uformelle samtaler med elever og lærere. Jeg har også brukt noen dokumenter underveis i studien. Disse dokumentene har vært Læreplanen for Kunnskapsløftet og arbeidsplanen til den deltagende skolen. Uformelle samtaler og bruk av de nevnte dokumentene ga meg ytterligere tilgang til kvalitative data utover observasjonen (Patton 2002), og sammen dannet disse ulike typene av data grunnlaget for diskusjonen av problemstillingen.

I dette kapitlet vil jeg først diskutere mine kvalifikasjoner som observatør basert på ulike teoretiske perspektiver. I etterkant av dette vil jeg presentere studiens utvalg, før jeg diskuterer noen etiske betraktninger som jeg foretok meg i forkant av observasjonene. Deretter vil jeg fremheve og diskutere viktige aspekter ved gjennomføring av observasjon som metode i lys av mitt arbeid med studien. I etterkant av dette vil jeg på en tilsvarende måte redegjøre for bruk av uformelle samtaler, dokumenter og observasjonsskjema slik at jeg på en strukturert måte kunne komplettere inntrykk og data fra observasjonene. Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert dataene og diskutere gyldighet, generaliserbarhet og validitet av disse.

5.2 Mine kvalifikasjoner som observatør

Jeg hadde ingen tidligere erfaringer med observasjon, og det var derfor viktig og nyttig for meg å kunne forberede meg på hva en observasjon var og hva det innebar. Teoretisk fikk jeg mye nyttig lærdom fra Patton (2002), som har skrevet om ulike egenskaper en god observatør bør inneha. Egenskapene en dyktig observatør bør ha, i følge Patton, er fokus, kunne skrive deskriptivt, ta gode feltnotater, å kunne se de viktige detaljene, bruke satte retningslinjer for behandling av data, og til slutt være bevisst egne styrker og svakheter.

Gjennom mine feltnotater fikk jeg øvelse i å skrive deskriptivt. Etter hvert som jeg fikk gjennomført flere observasjoner ble jeg også mer bevisst på hvordan jeg skrev og behandlet feltnotatene mine. Jeg noterte ned underveis i observasjonene mine, og etter hver observasjon dro jeg tilbake til kontoret mitt for å skrive ut observasjonene. Det var

viktig for meg å gjøre feltnotatene mine ferdige straks etter observasjonene slik at jeg hadde det friskt i hukommelsen. Min erfaring er at om det går for lang tid vil jeg ikke risikere å glemme hendelser som kan ha betydning. Jeg er også avhengig av gode feltnotater i forbindelse med analyseprosessen. Jeg følte selv at jeg ble flinkere i ta feltnotater etter hvert som jeg fikk mer øvelse på dette, og i større grad fokuserte på kritiske hendelser og de viktigste aspektene i problemstillingen.

I begynnelsen var det spennende å komme til en skole jeg ikke kjente til fra tidligere, og det var en ny situasjon for meg å observere undervisning. Jeg var veldig oppmerksom, og prøvde å få med meg mest mulig av hva som skjedde. Jeg vurderte og analyserte mye av undervisningen mens jeg observerte, og dette kan i enkelte tilfeller ha gått utover arbeidet med observasjonsnotatene

Etter de første observasjonene kunne jeg sitte igjen med mange observasjonsnotater som beskrev en hel undervisningstime fra start til mål. Det var vanskelig i begynnelsen å kunne se detaljer, og jeg er sikker på at det er mange detaljer jeg har oversett og ikke fått med meg.

Patton (2002) mener det er viktig og være sine egne styrker og svakheter bevisst. Mine styrker og svakheter som observatør har betydning for mine kvalifikasjoner. Jeg vil i de to neste avsnittene komme inn på mine styrker og svakheter gjennom meg selv som observatør fra et innsideperspektiv, og fra et utsideperspektiv.

5.2.1 Innsideperspektiv

Min egen bakgrunn som lærer på ungdomsskole fører til at jeg regnes som en innsider i forbindelse med mitt forskningsfelt. Fordi jeg har vært observatør på en ungdomsskole er hverdagen til elevene og lærere lik den som jeg selv har hatt i flere år i forbindelse med læreryrket. Min egen erfaring med undervisning har gitt meg nyttig innblikk i og forståelse for skolehverdagen til både elever og lærere. Dette er til god hjelp for meg for å kunne lese ulike situasjoner og ha forståelse for valg som lærerne tar. Samtidig kjenner jeg til ulike ungdomskulturer og utfordringer som ungdommer har og vil få i løpet av sine år på ungdomsskolen. Dette gjør meg trygg på å kommunisere med unge og gå relativt dypt i dialogen i de tilfellene jeg mener dette er viktig for min forståelse.

Jeg kjenner til den hektiske hverdagen som skolehverdagen representerer, hvilke rutiner skolene har i forbindelse med organisering av skolehverdagen, og ikke minst forståelse for lærernes hektiske jobbhverdag. Dette er med på å gi meg noen tanker om gjennomføringen av observasjonene, møtet med skolen og dens kultur, og forutsetninger for gjennomføringen av studien. Alt dette gir meg noen kulturelle og faglige kvalifikasjoner for min studie.

Samtidig kan jeg fra et innsideperspektiv ha visse forventninger som kan føre til at en på forhånd gjør seg opp meninger og tanker om hva som kommer til å skje, og kunne forutse utfallet av ulike undervisningssituasjoner. For å unngå dette har det vært nødvendig å nullstille seg slik at jeg kan jobbe med og reflektere over ulike situasjoner som kan bidra til å styrke mine kvalifikasjoner.

5.2.2 Utsideperspektiv

Selv om jeg kan anses å være en innsider innenfor samme yrke, kan jeg også være en som kommer fra utsiden. Fra lærerens side på den skolen jeg observerte var jeg en student som var der for å observere dem. Selv om jeg har jobbet som lærer på en ungdomsskole i flere år, var ikke dette på den samme skolen. Hver skole har utviklet sin egen kultur, og den var annerledes enn den som jeg har vært en del av. Majoriteten av elevene på skolen har fremmedkulturell bakgrunn, noe som jeg ikke i særlig grad har jobbet med i min skolehverdag. Fra min egen undervisning har jeg ingen erfaring med elever og kultur av klær hvor elever bruker hijab eller annen kleskultur knyttet til religion, og hvordan dette har påvirkning på undervisningen, for eksempel i kroppsøvingfaget. I faget mat og helse har jeg liten erfaring fra kultur av ernæring med elever med ulike matkultur fra andre land, og hvordan dette har påvirkning på undervisningen.

5.3 Studiens utvalg

Prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* var allerede igangsatt da jeg startet med min studie, og jeg fikk muligheten til å delta etter at prosjektet hadde pågått omtrent et halvt år. Prosjektet startet mens elevene som deltar gikk på 8.trinn, og de gikk på 9. trinn når mine observasjoner ble gjennomført. Skolen som deltar i prosjektet består av en majoritet av fremmedkulturelle elever. Dette har vært en faktor som har hatt

betydning fordi alle elever representerer ulike kulturelle bakgrunner som gir et rikt mangfold i klasserommet, og som gir utfordringer for skole og lærere. Hele 9. trinn, bestående av fire baser, har deltatt og alle lærerne på 9. trinn har vært mer eller mindre aktive i forhold til prosjektet. Fordi prosjektet allerede var i gang har det for min del ikke vært nødvendig å ta i bruk ulike metoder for å gjøre et utvalg. Jeg anser det slik at prosjektet har valgt denne skolen gjennom et strategisk og hensiktsmessig utvalg av skole, også med hensyn til hvilke skoler som har vært tilgjengelige.

5.4 Ethiske betraktninger i forkant av observasjonene

Før mine observasjoner kunne trå i kraft var det viktig å tenke igjennom de etiske konsekvensene. Vi er bundet av et sett av normer som ”*skal sikre at vitenskapelig virksomhet er moralsk forsvarlig*” (Grønmo 2004, s. 27). Prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* er fra tidligere avklart med Norges Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). I denne forbindelse var det ikke nødvendig å søke NSD for godkjenning av prosjektet, da det ikke skal lagres personopplysninger av noe slag (www.nsd.uib.no/personvern). Prosjektet og mine observasjoner har fokus på gruppen som helhet, og vil ikke se på enkeltpersoner. Jeg skal ikke filme gjennom mine observasjoner, og ikke bruke lydbånd. Mine observasjoner foregår ved tilstedeværelser i klasserommet og innsamling av feltnotater. Elevenes foresatte er alle informerte om prosjektet som finner sted på skolen, og at det underveis i prosjektets varighet vil være masterstudenter fra NIH som observatører. Som nevnt skal jeg ha deltagende observasjon, og det kommer til å bli uformelle samtaler underveis. Når det gjelder uformelle samtaler er det viktig at jeg tydeliggjør at det ikke på noen som helst måte vil komme frem hvem som har sagt hva. Alt som blir sagt til meg er konfidensielt, og det vil ikke kunne være mulig å gå tilbake i studien å identifisere ulike personer. I mine feltnotater vil jeg ikke bruke navn på personer i gruppen, men jeg bruker ”jenten/jenta”, ”gutten/guttene” og ”læreren/lærerne”, han og hun.

5.5 Gjennomføringen av deltagende observasjon

Forløpet til mitt eget forskningsprosjekt startet med teoristudier. Jeg brukte mye tid på lesing og leting om aktuell teori om emnet, og om feltmetodikk. Siden observasjonene startet så tidlig som i oktober var det begrenset med nedskrivning av teori og

observasjonsmetode i forkant av selve observasjonene. Etter hvert som observasjonen nærmet seg var det stadig nye spørsmål som dukket opp, og forestillinger om hva jeg kunne forvente meg. Men som Hammersley og Atkinson (1987) skriver om feltforskningen så kan ikke denne forhåndsprogrammeres. ”*Gå ut og gjør det*” er et råd Hammersley og Atkinson (1987 s. 45) gir til nye feltforskere. Dette fordi vi stadig blir konfrontert med det uventede når vi er i praksis.

Prosjektet var som nevnt allerede etablert på en ungdomsskole i Oslo. Derfor var det ikke noe problem å få tilgang for å observere. Før observasjonene startet deltok jeg på to møter med to av skolens lærere som er sterkt deltagende i prosjektet. Disse møtene fant sted på initiativ fra koordinator av prosjektet, Carmen Cabrera - Rivas. Det ga meg verdifulle innblikk i hvor langt de var kommet i prosjektet, og hva de ville jobbe med videre. Møtene ga meg også nyttig informasjon som jeg jobbet videre med i min teoridel, og det ga meg forventninger i forhold til hva jeg kunne oppleve av organisering av undervisning i forhold til rom, antall elever og kunnskapsinnhold. Spesielt nyttig var det å få innblikk i hvordan Carmen Cabrera-Rivas jobbet sammen med lærerne på skolen i forbindelse med prosjektet, slik at jeg fikk en forståelse for hvordan de tenkte og formidlet sine oppgaver til elevene.

Observasjonene var planlagt over en periode på seks uker, og skulle starte i oktober 2008. På forhånd var det avtalt 15 observasjoner fordelt på tre observasjoner i hvert av til sammen fem fag. Jeg fikk tidlig erfare lærernes hektiske hverdag, og flere observasjoner falt bort pga ulike prosjekter som skulle finne sted. Eksempler på dette var OD-dagen (operasjon dagsverk), og forberedelsene til dette, dag på Sjøskolen og lærere som var syke. Det førte til at det var satt inn vikar, og gjorde at det ikke var like hensiktsmessig for meg å være tilstede fordi vikaren ikke deltok i prosjektet, og følgelig ikke hadde fokus på aspektene i prosjektet. Enkelte av observasjonene gjennomførte jeg selv om det var vikar til stede. Dette fordi jeg mener det ga meg verdifull innsikt i forbindelse med å kunne se hvordan elevene responderte på ulike typer undervisning. Det var en fin mulighet til å observere om tidligere oppgaver fra lærer ga elevene noen bevisste holdninger som kunne komme til uttrykk når primærlærer ikke var tilstede. Vurderingen av dette kommer jeg mer tilbake til under analyse og diskusjonsdelen.

For å kunne gjennomføre mine observasjoner ble det nødvendig for meg å være fleksibel. Flere timer utgikk, og jeg måtte komme tilbake en annen dag eller være med i en annen undervisningstime enn på forhånd satt opp og avtalt. Jeg hadde før observasjonene startet satt av seks uker, fra september til oktober, men jeg kunne ikke starte med mine observasjoner før i 15.oktober, og hadde min siste observasjon 11. desember. Til sammen fikk jeg gjennomført 19 observasjoner. Det var ikke bare jeg som var avhengig av å være fleksibel, men jeg var også så heldig at lærerne på skolen var fleksible og imøtekommende. De ga uttrykk for at det ikke var noe problem at jeg var til stede i timene deres, og jeg kunne komme til de timene jeg selv hadde ønske om å observere. Det var ikke alltid nødvendig å avtale når jeg ville komme, det var bare å komme på lærerrommet før den aktuelle timen. Selv om lærerne var meget imøtekommende følte jeg litt på at jeg var en fremmed i starten, og at det tok litt tid før elevene ble komfortable med at jeg var i timene deres. Mange var nysgjerrige på hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Det var også litt ulik praksis hos de forskjellige lærere. I en klasse ble jeg ikke presentert for klassen, og det var tydelig at elevene var nysgjerrige på hvem jeg var. De snudde seg for å se på meg underveis i timen, etter timen var over var det ingen elever som spurte om hvorfor jeg var der. I en annen time i en annen base ble jeg presentert i begynnelsen av timen. Da var det flere elever som ville snakke med meg etter timen for å høre mer om hvor lenge jeg skulle være på skolen, og hvor ofte jeg kom til å være der.

Ved gjennomføringen av mine observasjoner kan det diskuteres om alle observasjoner har vært hensiktsmessig, med tanke på om jeg har vært til stede i rett time og hos rett lærer. Jeg fikk flere ganger følelsen av at *Aspekter av kultur og helse i skolen* ikke ble prioritert i stor grad hos enkelte lærere, og at undervisning rettet mot ulike kulturelle faktorer ikke ble gjennomført. Det ble derfor vanskelig for meg å kunne observere slik undervisning, og kunne fange opp tilbakemeldinger fra elever som kunne tyde på atferdsendring. Mange av lærerne var travle og noen var borte, så det virket som om det til tider var vanskelig å gjennomføre alt etter planene. Derfor har jeg også observert ulike kulturer hos elevene på et mer generelt grunnlag, uten at den spesifikke undervisningen var planlagt med formål å skape helsefremmende atferdsendring. Jeg

har søkt å observere forutsetninger for atferdsendringer hos elevene som ikke gikk direkte på undervisningen fra lærerne. Forhold jeg har sett etter kan for eksempel være hvilke klær de gikk med, hvordan elevene uttrykte og kommuniserte med hverandre, hva de ga uttrykk for i timene om hva de gjorde på fritiden, og hva de spiste på skolen og hjemme.

5.5.1 Uformelle samtaler

Selv om jeg i denne studien har lagt størst vekt på observasjon, brukte jeg også uformelle samtaler. De uformelle samtalenes fant sted både før og etter undervisningstimer, både med elever og lærere. Etter hvert som jeg ble bedre kjent med elever og lærere ble det lettere å føre samtaler med dem. De ble tryggere på meg, og jeg følte jeg kjente dem bedre og bedre. Dette gjorde at jeg kunne lese de ulike personene, og vite hva jeg kunne spørre om og hvordan jeg kunne spørre. Jeg merket at det er veldig forskjellig å føre en samtale om et fagtema med en 14 åring, og en erfaren lærer. Det var nyttig for meg å ha en oppfølgingssamtale etter undervisningstimen for å kunne få en feedback fra lærer om hvordan timen hadde gått med tanke på oppgavene som ble gitt til elevene, og hvordan læreren på forhånd hadde jobbet for å kunne legge oppgavene til rette for elevene. Det var også spennende å snakke med lærerne om hva de tenkte om prosjektet, og om hvordan de oppfatter at elevene jobbet med de ulike undervisningsoppleggene.

5.5.2 Dokumenter

I min studie har jeg lagt stor vekt på deltagende observasjon, og samtidig hatt uformelle samtaler med lærere og elever på den skolen hvor jeg har observert. Like fullt må jeg også vektlegge dokumenter. Disse dokumentene er Kunnskapsløftet og arbeidsplanene som elevene og lærerne jobber etter. Skolen er forpliktet til å jobbe etter Kunnskapsløftet, som er den nasjonale læreplanen. Det er denne læreplanen som ligger til grunn for utarbeidelsen av arbeidsplanene til elevene og hvilken måloppnåelse de jobber etter i alle fag.

De viktigste dokumentene knyttet til studien har vært Kunnskapsløftet, og arbeidsplanen de jobber med på den aktuelle skolen I forbindelse med *Aspekter av kultur og helse i skolen* har koordinatoren for prosjektet jobbet med læreplanen på en slik måte at hun har

gått inn i arbeidsplanen til skolen for å kunne komme med innspill/eksempler på oppgaver/undervisning som de kan jobbe med i forbindelse med fagstoffet de skal gjennom. Dermed har koordinatoren kunnet legge til rette for at lærerne ikke mister tid for gjennomgang av pensum, men snarere jobber på en alternativ måte. Dette har ikke latt seg gjennomføre i alle timer og i alle fag, og noen lærere har jobbet med egne arbeidsoppgaver til elevene. For å kunne forberede meg på hvilket fagstoff som skal behandles til hvilken time, og hva som er målet for faget, har jeg derfor brukt arbeidsplanen til 9. trinnet. Kunnskapsløftet har også blitt knyttet opp til mine observasjoner, ettersom arbeidsplanene er laget basert på Kunnskapsløftet.

5.5.3 Observasjonsskjema

I forbindelse med min studie som bidrag til *Aspekter av kultur og helse i skolen* fikk jeg et eksemplar av observasjonsskjema (vedlegg 1) som er utarbeidet i forbindelse med prosjektet. Skjemaet var utarbeidet som et forslag som jeg kunne benytte om jeg ønsket, eller bruke som en veiledning. Dette ga meg verdifulle innspill til hva jeg måtte ha fokus på gjennom mine observasjoner, og hva som er hensikten med observasjonene. Skjemaet er et avkryssingsskjema som jeg følte ikke ga nok informasjon til meg i etterkant av observasjonen om de ulike situasjonene og hendelsene som fant sted. Jeg valgte derfor å utarbeide et eget observasjonsskjema (vedlegg 2) slik at jeg i ettertid kan ta meg tilbake til de ulike situasjonene ved å lese observasjonsnotatene. På denne måten var det også enklere for meg å beskrive situasjoner, og beskrive de ulike stemningene som utviklet seg i løpet av timenes forløp.

Jeg mener dette skjemaet på en god måte strukturerte mine observasjoner gjennom å veilede meg i hva som var viktig for meg å observere. God disponering av plassen i skjemaet muliggjorde nedtegnelse og kategorisering av notater og hendelser. Skjemaet brukte jeg også for å dokumentere og skrive ut mine notater på pc i ettertid.

Jeg brukte det samme skjemaet i alle mine observasjoner, og dette bestod av to deler. Første del bestod av de ulike kulturelle faktorer. Disse var:

- Kultur av uttrykk og kommunikasjon
- Kultur av klær

- Kultur av ernæring
- Kultur av bevegelse
- Kultur av fritid

Del to av skjemaet bestod av kategorier som var hensiktsmessig i forhold til relasjonene mellom lærer og elever, og hvordan elevene jobbet med oppgavene som ble gitt.

- Lærer – elev interaksjon
- Elevenes deltagelse
- Mottakelse av emnet
- Atmosfære
- Kritiske begivenheter

I begynnelsen på observasjonsskjemaet følte jeg det var nyttig å skrive noe generelt om hvilket fag som fant sted, en beskrivelse av settingen, hvilken aktivitet som fant sted (Patton 2002). Dette førte meg tilbake til den aktuelle settingen når jeg leste igjennom notatene i ettertid, og jeg kunne gjenoppleve de mange observasjonene jeg gjorde. Dette var spesielt nyttig med tanke på videre analyse av notatene.

5.6 Analyse

I mitt arbeid frem mot å besvare problemstillingen var det avgjørende å klare å analysere dataene på en systematisk måte. Observasjonene ga meg en betydelig mengde data, og det mest krevende har vært systematisk å anvende de mest essensielle delene av det grunnlaget jeg har opparbeidet meg. Jeg kan således kjenne meg igjen i mange av de utfordringene Patton (2002) beskriver knyttet til å analysere kvalitative studier. Dette med tanke på å kunne få mening, og funn ut av mengden data som er samlet. Slik sett har jeg bestrebet å kunne representere mine observasjoner i henhold til teori i forhold til studiens hensikt, og kommunisere på en god måte.

I mitt arbeid vektla jeg å dokumentere og presentere funnene på en systematisk og oversiktlig måte, samt at denne oppstillingen tar hensyn til den problemstillingen jeg skulle behandle i studien. I mitt tilfelle mener jeg det fungerte bra, men at det var krevende å være presis nok gitt at observasjonene skjedde på et tidspunkt hvor jeg

fremdeles var i en prosess med å tydeliggjøre og bearbeide problemstillingen. Gitt denne usikkerheten vektla jeg å gjøre relativt fylldige observasjonsnotater for å sikre at jeg hadde et bredest mulig grunnlag for senere analyser.

Dataene beskriver situasjonene for oss, og de tar oss tilbake i tid slik at vi kan gjenfortelle nøyaktig hva som fant sted under observasjonene. Observasjonsdataene forteller og kommuniserer gjennom skriftlig form. Dette kan vi også relatere til betydningen av critical incidents, kritiske hendelser. Det er viktig at en har forstått studien slik at en vet på forhånd hva en skal se etter i observasjonene (Patton 2002). Critical incidents metoden starter ved å sette seg inn i teori og, for deretter å kunne finne eksempler på formulerte antagelser (Nielsen 1997: I: Pedersen 1999). Gjennom en slik metode er det ikke materialet i seg selv som skaper ny kunnskap, men mer er med på å understreke og formulere teoretiske poeng (ibid). En slik måte å analysere på har jeg også brukt i min studie. Jeg har jobbet med teori til min studie, og gjennom mine observasjoner har jeg funnet hendelser som har vært med på å illustrere de teoretiske poeng.

I arbeidet med analysene ble observasjonene plassert i temaene som ble utarbeidet i forbindelse med observasjonsskjemaene. Dette gjorde det forholdsvis oversiktlig da jeg begynte å finne sammenhenger eller ikke sammenhenger i henhold til den utarbeidete teorien. Jeg har i analysefasen brukt mye tid på å sortere og veie observasjonene på en måte som gjør at jeg kan benytte relevante og representative eksempler for å illustrere de synspunktene og konklusjonene som kommer frem i analysedelen. I dette arbeidet har jeg funnet det utfordrende å sikre at de slutningene jeg trekker ikke blir for subjektive basert på min teoretiske og erfaringsmessige bakgrunn. I den forbindelse har jeg også gjort meg bruk av meningsfortetting (Kvale 2001), hvor jeg har forkortet fremstillingen av observasjonene som er brukt i studien, men som likevel har lik mening.

I dette arbeidet har jeg brukt mye tid på å lese og skrive meg igjennom teorier og gjennomgang av mine observasjoner. Gjennom å jobbe med en slik skriveprosess og leseprosess har jeg som Wadel (1991: I: Pedersen 1999) beskriver gjort feltarbeid i mine

egne observasjoner, og fortolkningene blir gjort gjennom skriveprosessen. Gjennom selve skriveprosessen har jeg opparbeidet meg ny innsikt og refleksjon (Evensen1994).

Gjennom å presentere et utvalg av hendelser i observasjonene har jeg satt de inn i det teoretiske, empiriske materialet, og således kunnet drøfte problemstillingen.

6 Helsefremmende atferdsendring

Jeg definerte tidligere i studien min hovedproblemstilling som:

- **Kan ungdom stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle aspekter i tverrfaglig undervisning?**

I denne delen av studien ønsker jeg å besvare denne problemstilling gjennom en systematisk diskusjon basert på den teorien og de observasjonene jeg har basert arbeidet med studien på.

I de neste avsnittene kommer jeg til å redegjøre for eksempler på hvordan undervisning forbundet med hvert av de fem aspektene kan bidra eller motvirke atferdsendring. I diskusjonen kommer jeg til å vektlegge viktigheten av at undervisningen kan være med å bidra til å motivere elevene til en mer helsefremmende livsstil, ettersom det er dette som kan føre til at elevene over tid endrer sin atferd i en mer helsevennlig retning. Basert på mitt syn på disse observasjonene vil jeg diskutere fellestrekk ved den type undervisning som kan bidra positivt til helsefremmende atferdsendring. Disse fellestrekkene vil jeg deretter videreføre i en diskusjon som er med på å gi innspill til hva som kreves av skolen og lærere for å gjennomføre denne type undervisning.

6.1 Kultur av bevegelse

Mine observasjoner knyttet til kultur av bevegelse knytter seg i all hovedsak til fagene kroppsøving og musikk. I kroppsøvingfaget er dette en naturlig del av alle de observasjonene som ble gjennomført, mens man i musikkfaget stimulerer til bevegelse i grensesnittet musikk og dans, bl.a. gjennom arbeidet med oppsetningen av forestillingen

”The Sixties”. I teoridelen redegjorde jeg for at helsefremmende undervisning knyttet til kultur av bevegelse både sikrer at elever blir kjent med ulike aktiviteter og at gode opplevelser knyttet til en fysisk aktivitet kan bidra til en mer fysisk aktiv tilværelse senere i livet (kultur av bevegelse-jf.pkt.3.1) Gjennom å jobbe med fysisk aktivitet i skolen er det viktig å utvikle elevenes selvtillit og selvoppfattelse gjennom påvirkningsprosesser (atferdspåvirkning-jf.pkt.2.1.1). Det er også viktig å kunne gi et godt tilbud som er av interesse for alle elevene slik at en også kan gi gode opplevelser til de elevene som ikke er fysisk aktive i fritiden (helsefremmende skole-jf.pkt.2.1 og kultur av bevegelse-jf.pkt.3.1).

6.1.1 Mestring og motivasjon

For å belyse denne teorien ønsker jeg å trekke frem et eksempel fra kroppsøvingundervisning. Formålet var å trene på ulike turnøvelser som for eksempel å slå hjul eller forlengs rulle, samt at elevene kunne hjelpe og vurdere hverandre.

Lærer deler elevene inn i grupper, og de får ett ark per person, og alle på gruppen skal vurdere hverandre. Gruppen skulle være fra 5-4 personer og lærer delte inn i grupper. Gruppene skulle være 10 minutter på samme stasjon. Etter å ha øvd litt på øvelsene skulle de vurdere hverandre. Kategoriene i vurderingen som elevene skulle krysse av var: 1: må øve mer, 2: får til på en grei måte, 3: turnklasse. Det var flere elever som ikke ville prøve noen øvelser og begrunner det med ”greier ikke”, ”får det ikke til”, ”klarer det ikke”, ”nei, vil ikke prøve”. Det var også flere elever som ikke deltok i denne timen, og satt på sidelinjen og så på. Noen av disse elevene begynte å hjelpe elever som øvde på øvelsen hvor de skulle slå hjul. De ble henvist tilbake til sidelinjen av læreren. De som deltok i timen jobbet bra, men ga seg fort om de ikke fikk til en øvelse. Elevene begynte å vurdere hverandre med en gang på hver øvelse istedenfor å øve litt på øvelsen før de startet med vurderingen.

Mine observasjoner viser at denne undervisningstimen dessverre ikke oppnådde målet om å få en tilfredsstillende andel til å teste ulike øvelser, og at elevene i liten grad fokuserte på å hjelpe hverandre, men at vurderingen av medelevene i stor grad ble gjennomført.

Hovedargumentasjonen fra elevene som avsto fra en øvelse var at de ikke følte at de fikk til eller fullt ut mestret øvelsene, og at omgivelsene ikke følte tilstrekkelig trygge og/eller stimulerende for å delta som ønsket. Min vurdering av timen er at dette i hovedsak skyldes kombinasjonen av at det ikke var tilstrekkelig fokus på at elevene skulle hjelpe hverandre i de første repetisjonene av øvelsen og at fokus på å evaluere hverandre til dels overskygget viktigheten av at elevene først fokuserer på mestring og progresjon før man ”feller dom” over den enkeltes innsats. Denne mangelen på trygge rammer vil trolig være ekstra sentral i et emne som turn hvor hoveddelen av elevene i liten grad har etablerte ferdigheter fra tidligere erfaringer. Dette overensstemmer også bra med teorien knyttet til self-efficacy og spesielt hvordan elevenes forventninger til tilfredshet eller resultat som følge av en atferd påvirker vedkommendes selvtillit (jf.pkt.2.1.1 og 2.1.2). Mer hjelp og støtte i utførelse av øvelsene, samt mindre fokus på evaluering kunne trolig bedret måloppnåelsen i timen betydelig.

I løpet av timen observerte jeg også at flere av elevenes deltagelse sank etter hvert som timen forløp seg. Det er likevel verdt å bemerke at det var enkelte av elevene som eksplisitt gav uttrykk for at dette var en meget givende time og at dette var en meget morsom aktivitet. Disse var i hovedsak de av elevene som mestret øvelsene. På denne måten ser vi en slags polarisering av elevene, hvor elevene med det beste utgangspunktet ytterligere stimuleres gjennom en positiv opplevelse av aktiviteten. Mer fokus på at alle elever hjelper og motiverer hverandre til mestring og at alle skal få en god opplevelse kan trolig ha bidratt til et bedre og jevnere utbytte for elevmassen som helhet. Det kan også spekuleres i om evaluering av medelever gjør elevene mindre trygge på seg selv og sine prestasjoner, og skape usikkerhet overfor medelever gjennom et læringsmiljø som ikke bidrar til å føle mestring (jf.pkt.2.1.2)

6.1.2 Gode opplevelser

Jeg ønsker videre å trekke frem et eksempel fra en kroppsøvingstime hvor elevene skulle spille badminton og målet var å utvikle ferdigheter innen teknikk og taktikk.

Etter oppvarmingen fikk elevene hver sin racket og lærer demonstrerte de viktigste grunnslagene som elevene deretter skulle øve på i par. Deretter hadde lærer fått klargjort et stort antall baner i en hel håndballhall, hvilket gjorde at alle

elevene spilte sammenhengende i store deler av timen. Stemningen i timen var lett og lystig, og det er god flyt i tilnærmet alle gruppene. Også en av elevene som i utgangspunktet ikke deltar i timen, spør spesifikt om å få hente seg en racket og delta. Det var ingen som falt fra i løpet av undervisningstimen.

I denne timen vurderer jeg det slik at man i stor grad lykkes i og både skape deltagelse og gi en positiv opplevelse knyttet til den fysiske aktiviteten som er tema i timen. Dette virker å skyldes et undervisningsopplegg hvor alle enkelt kunne arbeide parallelt i ulike grupper. Elevene valgte selv hvem de skulle spille med og mot og det virket som om man i stor grad hadde grupper hvor deltagerne var på et likt nivå og hadde en nær relasjon til hverandre. Dette virket til å skape relativt trygge rammer, hvor både de flinkeste og de mindre flinke fikk en god lærings- og mestringsarena. Gitt at alle elevene arbeidet i parallell var det lite fokus på observasjon av elevene seg i mellom. I denne timen kan man altså konkludere med at man både lykkes i å få elevene til å prøve ut en fysisk aktivitet og at hoveddelen av elevene sitter igjen med en positiv opplevelse som for mange av dem kan friste til gjentagelse.

Dette gir en kontrast til funnene i 6.1.1 ettersom elevene i badmintontimen i større grad var opptatt med egen aktivitet, og dermed virker å være mindre opptatt av eventuelle negative forventninger knyttet til sin egen aktivitet. De to eksemplene peker uansett på noen sentrale utfordringer knyttet til å kombinere det å gi kjennskap til nye opplevelser relatert til bevegelse, og samtidig skape opplevelser som er positive og kan bidra til helsefremmende atferd for flest mulig blant elevene. Elevene har ulik grad av motivasjon, erfaringsbakgrunn og forventninger, og læreren har en krevende oppgave i å legge til rette for en undervisning som bidrar til en sosial påvirkningsprosess som gjør at barn og unge føler seg dyktige, uavhengig av den absolutte prestasjonen hver og en begår.

6.1.3 Bevegelse som uttrykk og kommunikasjon

Jeg velger å ta dette med i kultur av bevegelse, og ikke i kapitlet om kultur av uttrykk og kommunikasjon. Dette begrunner jeg med at det ikke bare er et mål i seg selv å bli i bedre fysisk form, men at en også kan bruke kroppen til å formidle og understreke ulike holdninger og uttrykk. Musikkfaget inneholder flere elementer som innebærer ulike

bevegelser. Dette kan være dans, sang og å jobbe med å understreke ulike musikalske uttrykk (jf.pkt.3.1). Å danse har en sentral plass både i musikkfaget og i kroppsøvingfaget. Å jobbe tverrfaglig i denne sammenheng kan være en god mulighet til å jobbe med dette temaet. Kroppsøvingslærere og musikk lærere har ulik faglig bakgrunn og kan dra nytte av hverandre sin fagkunnskap positivt. I forbindelse med mine observasjoner i faget musikk skulle elevene jobbe med ulike bevegelser som skulle understreke og uttrykke livsstiler som ulike ungdommer hadde på 1960 tallet.

Elevene jobbet med å uttrykke bevegelse til ulike sanger fra 60-tallet, heriblant ”Rocking Around The Christmas Tree”. Lærer ber elevene om ikke å være for voldsomme i sine bevegelser, men fokuserer i mindre grad på hva elevene gjør så lenge de beveger seg i rytme med musikken. Samtidig viser hun eksempler på hva man kan gjøre, og oppmuntrer elevene til å synge med på teksten. Mange av elevene smiler og ser glade ut under dansen.

Min oppsummering av denne undervisningstimen tyder på at musikk gir en ramme rundt bevegelse/dans som gir grunnlag for andre typer opplevelser enn man vanligvis oppnår i kroppsøvingfaget. Gjennom at man både synger og beveger seg samtidig vil hver enkelt persons motivasjon, forventninger og opplevelser være annerledes enn ved fysisk aktivitets prestasjon. Min vurdering er at man derigjennom kan nå andre grupper av elever som ikke nødvendigvis er komfortable i en kroppsøvingstime, men som kan ha positive opplevelser i den settingen som skapes i musikkfaget. Dette avdekker også muligheter for tverrfaglig samarbeid mellom disse to fagene, hvor man kan trekke musikk inn i kroppsøvingfaget, og vice versa, for samlet å bidra til at flest mulig barn og unge finner former for bevegelse og uttrykk som bidrar til helsefremmende atferdsendring.

6.2 Kultur av ernæring

I kultur av ernæring har det vært mest naturlig å ha fokus innenfor faget mat og helse. Elevene på 9.trinn har to klokketimer hver uke til mat og helse faget. Også innenfor faget kroppsøving er det naturlig å jobbe med ernæring i forbindelse med sammenhengen mellom fysisk aktivitet og ernæring. I teoridelen av mat og helse faget

var det fokus på mat og livsstil, mat og kultur, mat og forbruk og sammenhengen mellom ernæring og helse. Som det er fremhevet i Kunnskapsløftet er det viktig for elevene å finne en motivasjon for en helsefremmende livsstil (jf.pkt.3.2). I forbindelse med mine observasjoner gjort i faget mat og helse vil jeg drøfte og reflektere observasjonene i lys av teoriene. I den første delen vil jeg belyse hvordan måltidet og ulike kulturer kan ha helsefremmende påvirkning. Som det ble nevnt i teoridelen har måltider ulik sosial betydning, og elevene har hver sin kulturelle bakgrunn i forhold til hvordan de er vant til å tilberede og spise maten. Noen har kultur for å lage og spise middag sammen hele familien, andre spiser alene og til ulike tidspunkter. Dette er også med på å gjenspeile individuelle valg, kulturelle uttrykk og religiøse overbevisninger (jf.pkt.3.2). For å fremme atferdsendring er det viktig å ta tak i de unges vaner. Grunnlaget for gode og helsefremmende vaner blir lagt i ung alder, og vil ha betydning for vanene i voksen alder (jf.pkt.2.1.1). I avsnittet ernæring og vaner vil jeg drøfte hvordan læreren har lagt opp til undervisning som har fokus på ernæring og vaner. I henhold til teorien i punkt 3.2, kultur av ernæring, er det viktig å formidle kunnskap til elevene om hva maten inneholder og funksjonene til ulike matvarer. Det er også hensiktsmessig for skolen og lærerne å fokusere på ernæring innenfor kroppsøving, det skal de også, men i det tidsrommet jeg var til stede i undervisningen var det i faget mat og helse at dette temaet ble behandlet.

6.2.1 Måltid og kultur

Eksempelet under illustrerer på en god måte at det kan finnes ulike matkulturer innad i samme gruppe i en undervisningssituasjon.

I denne timen var målet å lage potetlomper med pølser til, og salsa ved siden av. Det var vikar i denne timen, og vikaren var usikker på hvordan en lager potetlomper. Derfor ble det laget potetstappe istedenfor, og pølsene fikk elevene tilbrede slik de selv ønsket. Elevene sitter og spiser gruppevis, og de har pyntet og dekket bordene til de skal spise. På ei gruppe sitter det to gutter og spiser, og de prater ikke med hverandre. De spiser med skje og gaffel. ”*Dere bruker ikke kniv*” spør jeg. De ser på meg uten å si noe. På et annet bord sitter en gutt med

stolryggen vendt sidelengs mot bordet. Gutten sitter også sidelengs og spiser, og fører samtaler med to grupper samtidig.

Eksempelet viser at de har med seg sosiale kulturelle forskjeller, som for eksempel gutten som var sosial og ville snakke med mange samtidig mens han spiste, og motsatt de to guttene som spiste i taushet. Som det ble nevnt i teorien, jf.pkt.3.2, om å reflektere over mat og livsstil, kan lærer fokusere på de ulike kulturene som er i denne klassen. Forskjeller i hvordan måltider finner sted hos de enkelte og hva en uttrykker sosialt og individuelt ved et måltid kan være gode tema. I denne timen spiste elevene gruppevis i den gruppen som de hadde da de laget mat sammen med. Jeg vil også komme med to eksempler fra timer hvor alle elevene sitter sammen og spiser, og hvordan det sosiale rundt et måltid kan være hovedtema og føre til en mer inkluderende sosial setting for alle elevene.

Denne timen ledes av ”gjestelæreren” i forbindelse med prosjektet Aspekter av kultur og helse. Han forteller meg at han synes det er bra at elevene lærer å dekke et stort langbord når de skal spise, enn å spise gruppevis. Han vet ikke hva de andre lærerne gjør, men han liker å ta det ”opp til 2.nivå” med et stort dekket felles bord, slik som en stor familie. Da kan alle snakke med hverandre, og lære å dekke et stort felles langbord. I en annen time med fast ansatt mat og helse lærer har elevene vanligvis spist gruppevis, og ikke ved et langbord. I denne timen dekket elevene langbord uten at lærer hadde spesifisert om de skulle spise gruppevis eller hele gruppen sammen. Stemningen var hyggelig og avslappet da elevene spiste, og elevene førte samtaler med hverandre på tvers av gruppene de jobbet i. Læreren ble også en naturlig del av gruppen, og kunne føre samtaler med elevene, uten å gå fra gruppe til gruppe.

I et helsefremmende perspektiv er det viktig å fokusere på måltidet som en sosial setting. En nyere undersøkelse gjort av Folkehelseinstituttet (Helland & Mathiesen 2009) viser at tenåringer ønsker mer tid sammen med sin familie, og dette innebærer også å spise middag sammen med sine foreldre. Jeg mener derfor at det å spise for eksempel middag sammen, i familien eller sammen med andre er med på å støtte opp

om de unge. Det vil være psykisk helsefremmende slik studien viser. Faget mat og helse kan bidra positivt med nye vaner som elevene kan ta med seg videre til sin egen sosiale arena, for eksempel hjemme hos familien. Det første eksempelet øverst i kapitlet viser at utgangspunktet ofte vil være at man har ulike mat- og måltidskulturer i en elevgruppe. Samtidig viser eksemplene at elevene er påvirkbare og at man kan etablere endrete atferdsmønstre i gruppen gjennom å fokusere på måltidet og sette forventninger til hvordan man gjennomfører måltidet. På denne måten ser man at man bidrar til å legge grunnlag for vaner hvor felles måltid etableres som et positivt og ønsket element i undervisningen i faget. Etter min mening vil felles måltider kunne bidra positivt til helsefremmende atferd blant barn og unge. Dette gjennom at man som foresatte eller som lærer får anledning til å påvirke barn og unge dersom en større andel av måltidene nytes sammen, og at man i disse måltidene kan informere og motivere om ernæringsmessige innhold i ulike typer kosthold. Regelmessige måltider er i seg selv positivt for fysisk helse, men jeg vil også trekke fram måltidets betydning i et videre helseperspektiv. Måltidene vil knytte deltagerne sammen og legge til rette for sosial interaksjon og trening. Disse sosiale relasjonene vil kunne styrkes samtidig som måltidene knytter familier sammen. Med bakgrunn i et salutogenisk helseperspektiv (jf.pkt.2) vil denne type sosial støtte være en viktig bidragsyter til god helse. Måltidet vil kunne fungere som en arena for å kunne bearbeide de ulike stressfaktorene som barn og unge opplever, og bidra til at disse håndteres på en god måte.

6.2.2 Ernæring og religion

I neste eksempel er det ikke vikar, men den faste læreren i mat og helse som har timen. Meny for denne timen var også potetlomper og pølser. Dette eksempelet viser at ernæring også har med religion å gjøre.

Da det ikke ble laget potetlomper i forrige mat og helse time fikk elevene i denne timen oppgave å være kreative og bruke læreboken sin slik at de selv kunne bestemme hvilken måte de ønsket å tilberede poteter på. På denne gruppen er det tre elever som sier til lærer at de ikke kan spise pølser. ”Men det er kylling- og kalkunpølse”, sier lærer. En av de tre elevene sier hun spiser kylling, men vet ikke om hun kan spise kylling som pølse, og om det er skåret til

riktig. En gutt som sier han er usikker, for kyllingen må ha blitt halal, og han er usikker på om det er gjort med disse pølsene.

Denne observasjonen viser at mat har også med religion å gjøre. I følge religionen islam må kjøttet tilberedes halal⁷. Med halal menes om maten er tillatt etter islams rett og lov (Kværne og Vogt 2002). Elevene var usikre på om de kunne spise pølsene som var ingredienser i denne maten de skulle tilberede på skolen. Det endte med at to av elevene spiste potetene alene, mens den tredje ikke spiste i det hele tatt. Dette viser at for å skape interesse for mat, og få glede av maten er det viktig at lærer planlegger godt hva en bruker som ingredienser, slik at alle kan være med å spise maten de lager. Det er spesielt viktig at det i klasser med store kulturelle forskjeller finnes fullverdige alternativer om det viser seg at noen ikke kan spise det som er tenkt skal lages. Slik vil en også ha muligheten til å skape motivasjon for alle elevene og til å prøve andre ingredienser og variere menyen.

6.2.3 Kunnskap om ernæring

I gjennomføringen og planleggingen av undervisningen er det også viktig å ha sunne og gode alternativer for alle elevene. Dette gjør at både lærere og elever kan få muligheten til å bli mer bevisste på innholdet i maten de spiser. Funksjonen til maten er det også viktig å tenke på. Den kan gjøre at barn og unge blir mer bevisste på hva de spiser, og hva som er sunn og fornuftig mat. Observasjonen som jeg nå vil presentere viser oss muligheten til å kunne jobbe med ernæringsinnholdet i maten.

I denne timen var matretten minipizza. Målet var å ta utgangspunkt i mat som en vet de fleste elevene liker, gjøre den sunnere, samt gi kunnskaper om variasjoner av pizza. I denne timen hadde elevene en ”gjestelærer”, som er involvert i

⁷ Halal er arabisk og betyr tillatt. Tillatt mat er planteføde, frukt, kjøtt av sau, geit og kamel. Forbudt mat er svinekjøtt, blodmat, selvdøde dyr. Tillatt dyr må slaktes på tillatt måte. Det betyr at dyret må vendes mot Mekka når strupens hovedpulsåre kuttes og dyret tømmes for blod (Kværne, P og Vogt, K 2002). Etter samtale med en som er muslim forstår jeg det slik at en muslim kan spise kylling om en vet at den er blitt slaktet halal, og at blodet ikke har vært i kontakt med kjøttet. Du kan også få kjøpt halal kjøtt i noen utvalgte butikker.

forbindelse med prosjektet Aspekter av kultur og helse. Elevene ga tydelig uttrykk for at de var glade for å se han igjen. Timen startet med en gjennomgang av ingrediensene og hvordan de skulle lage minipizza. Det ble delt ut et ark til hver med oppskrifter på, og et ark med fordeling av oppgaver. Lærer forteller at de skal dekke et langbord og ikke skal sitte gruppevis og spise. Lærer forteller at pizzaen de kjøper på Narvesen, 7/11 eller andre plasser sikkert er gode, men at de inneholder kjemiske ingredienser som ikke er sunne, og at det ikke er spesielt fersk mat. Han forteller at de ikke må vaske soppen, men tørke den av med papir. Ei jente spør: *”hvorfør skal vi ikke vaske soppen?”* Han svarer *”det er fordi den har mye fuktighet og det er viktig at den er ”firm” eller fast”*. Han sier videre at elevene kan velge om de vil ha pølse, kylling eller skinke på pizzaen, eller om de vil ha den helt vegetar med bare grønnsaker. Det er opp til dem selv.

Eksemplet viser elever som er interesserte og stiller oppfølgingsspørsmål om ingrediensene som gir de kunnskap om de ulike ingrediensene. Lærer tar utgangspunkt i en matrett som viser seg å være populær hos de fleste av oss. Han henviser til denne matretten hvor den er lett tilgjengelig i ulike storkiosker, og snakker om at den kan gjøres både bedre og sunnere. Dette kan sette i gang refleksjoner hos de unge om hva de egentlig spiser når de kjøper en ferdig pizza i en storkiosk. Lærer gir også elevene flere alternativer til ingredienser de kan bruke på pizzaene slik at alle har muligheten til å kunne bruke det de liker best, eller å prøve noe nytt som de ikke har smakt tidligere. Det vil også gi de nye erfaringer og opplevelser som kan stimulere til å gjøre dette flere ganger, også i fritiden. Dette kan også skape interesser for hvordan en tilbereder ingrediensene på best mulig måte, slik at en ivaretar næringsinnholdet. I tillegg fikk elevene teoretiske arbeidsoppgaver som måtte gjøres ferdig enten hjemme eller på skolen. Dette arbeidet skulle sammen med loggbok i faget utgjøre arbeidshefte som skulle være med i vurderingen av hver enkelt elev i faget, sammen med prestasjoner i det praktiske arbeidet. I denne timen skulle elevene svare på disse oppgavene:

Velg en grønnsak du har brukt til pizzaen din. Skriv om denne og få med dette: Næringsinnhold, hva med denne grønnsaken er bra for kroppen og oppbevaring. Hva likte du best ved retten du laget?

Det var ingen elever i denne timen som fikk tid til overs til å jobbe med teorioppgavene, men tok det med seg hjem for å jobbe videre i etterkant av timen. Denne observasjonen er likevel et godt eksempel på hvordan man kan arbeide for å formidle kunnskap om matens innhold og funksjon (jf.pkt.3.2). Lærerens kunnskap og evne til å formidle er sentral for å lykkes i å skape bevissthet rundt temaet.

Også elevenes vaner i forhold til inntak av drikke har lærer og skolen stor mulighet til å påvirke i positiv retning. Elevene gir i løpet av observasjonene uttrykk for at de drikker brus om de er tørste. I timene i mat og helse var det viktig at det var vann som ble servert til maten, og ikke annen drikke.

”Hva om dere har frukt tilgjengelig, og dere vil ha noe annet enn vann å drikke? Da kan dere jo ta eple i vannet så blir det kjempegodt” sier lærer. ”Da drar vi på senteret”, er det en gutt som svarer. Mange flirer. Ei jente spør lærer om hun har sukker. ”Ja”, svarer læreren. Jenta går og henter sukker på matrommet og lærer spør hva hun skal med sukkeret da hun kommer tilbake. ”Ha i vannet”, svarer jenta. Lærer protesterer, og forteller at det ikke er noe godt, og at hun må sette det tilbake. Etter timen var ferdig forteller lærer at hun syns det vises godt at elevene har ulike kulturell bakgrunn, og trekker frem eksemplet med jenta som ville ha sukker i vannet. ”De bruker sikkert sukker i vannet hjemme, og det var så naturlig for henne å hente sukker for å ha i vannet”. Hun forteller videre at elevene drikker mye brus, veldig mye brus, og at de generelt drikker og spiser mye søtt.

Å legge grunnlaget for gode vaner er viktig i arbeidet med å fremme helseatferden. Det er nødvendig å gi de nye erfaringer som gir positive opplevelser. Dette vil kunne føre til at de vil fortsette å drikke vann fremfor sukkerholdig drikke. Eksempelet ovenfor viser at lærer gir dem et alternativ med å bruke frukt i vannet som setter god smak, samtidig som det er sunt. Vaner opparbeider seg over tid, og miljøet og kulturene elevene til daglig befinner seg i har stor påvirkning. Også hva de bruker å drikke til maten hjemme gjenspeiler valg de tar utenfor hjemmet. Samtidig ser man at lærer i liten grad forklarer hvorfor man ikke bør drikke vann med sukker, utover å svare at dette ”ikke er noe

godt". Denne hendelsen ville vært en god anledning til å forklare hvordan naturlig søtning fra frukt har en bedre helsemessig funksjon enn rent sukker. Smak vil alltid være en subjektiv parameter, mens forståelse av ernæringsmessig innhold i større grad vil kunne gi jenta en bedre plattform for å ta bevisste valg rundt sitt kosthold. Dette viser at lærers kunnskapsbase og pedagogiske ferdigheter kan påvirke evnen til å drive helsefremmende undervisning.

Eksempelet som jeg nå vil trekke frem viser at elevene er vant til å drikke brus til mat, og også til frokost.

"Drikker dere mye brus?", spør lærer. Ei jente svarer: "vi pleier å ha brus til maten. Pappa sier det er mye sunnere enn å drikke brus alene. Pappa liker ikke light brusene, vi skal bare ha ekte brus. Han tror på den teorien om at de ulike stoffene i light brusen er kreftfremkallende. Men vi bruker bare brus i helgene, da". En gutt sier videre: "Vi har bare sukkerbrus. Ikke sånn lett brus som er full av sånne usunne søtningstilsetningsstoffer". En annen gutt sier han bruker RedBull og Cola blandet sammen. I dag hadde han drukket RedBull til frokost for å kunne greie å våkne om morgenen.

Dette illustrerer at vanene hjemmefra i stor grad påvirker atferd relatert til ernæring. Elevene viser i liten grad at de kjenner til brusens helsemessige funksjon, og at det er viktig at skolen tar hensyn til dette i utarbeidelsen av undervisningsopplegg. Elevenes sosiale plattform påvirker elevens opplevelse av sammenhenger (sense of coherence – jf.pkt.2). Undervisningen må tilpasses det faktum at mange unge ikke har grunnleggende kunnskap om ernæring. Foreldres meninger er betydningsfulle slik jeg ser det og oppleves som en sannhet i barn og unges øyne. Det vil derfor være krevende å korrigere dette i de tilfeller hvor foreldre ikke har særlig fokus på sammenhengen mellom ernæring og helse. Derfor vil det være hensiktsmessig for skolene å ha et godt og fungerende samarbeid med hjemmet, både i kultur av ernæring, men også i de fire andre kulturelle aspekter.

6.3 Kultur av uttrykk og kommunikasjon

Kultur av uttrykk og kommunikasjon har en naturlig plass i alle de fem fagene jeg har observert. Lærene jobbet spesielt med uttrykk og kommunikasjon i fagene samfunnsfag og engelsk. Både for lærerne og elevene er det viktig å kommunisere godt med de andre i klassen og formidle det de ønsker på en presis og forståelig måte slik at alle forstår hva hver enkelt ønsker å formidle videre. Den gjensidige avhengigheten av hverandre er viktig for å utvikle et godt klassemiljø (jf.pkt.3.3) og må understøttes av en tydelig og god kommunikasjon. Gjennom å jobbe bevisst med kultur av uttrykk og kommunikasjon i skolen blir det salutogeniske helseperspektivet (jf.pkt.2) i fokus med å støtte opp om elevene ved å jobbe med å gi dem tro på seg selv som kan føre til en utvikling i å uttrykke seg selv på en tryggere måte (jf.pkt.3.3). Dette kan komme til uttrykk i skolesammenheng for eksempel ved muntlige presentasjoner som er en utfordring i seg selv. Å stå alene foran resten av klassen for å presentere et arbeid, og deretter få en vurdering, er for mange skremmende og en utrygg situasjon. Å være bevisst dette og jobbe med ulike måter å kommunisere og uttrykke seg på og gjøre elevene trygge på seg selv er viktig for å jobbe helsefremmende.

Som nevnt fra Kunnskapsløftet er det fokus på å uttrykke seg på fem ulike måter (jf.pkt.3.3) som går igjen i alle grunnskolefag. I tillegg til disse måtene å uttrykke og kommunisere på, kan lærer tilegne seg mye informasjon om hver enkelt og hver klasse ved å lese ulike non verbale uttrykk (ibid) som kan gi dem verdifulle tilbakemeldinger på undervisningen og hvordan det sosiale miljøet i klassen er. Ved å benytte seg av ikke-verbal informasjon kan en legge til rette for en arena hvor elevene føler seg trygge på hverandre.

Den digitale verden har en stor plass i de unges hverdag. Pc blir brukt både på skolen og i fritiden. Å kunne bruke digitalt verktøy til å kommunisere med skaper store utfordringer både for lærerne og elever. Elevene bruker mye tid på å kommunisere med

hverandre gjennom internett, for eksempel MSN⁸ og Facebook⁹ og tekstmeldinger på telefon. For mange kan dette være med å kunne skape usikkerhet og utrygge settinger for elevene. Dette kan være i form av bilder som kan bli lagt ut som en ikke vil andre skal se eller beskjeder til hverandre som kan være truende, eller rykter om enkeltpersoner som blir spredd hurtig gjennom moderne teknisk kommunikasjon. Å bevisstgjøre bruken og oppførsel vil også være en oppgave for skolen. Mange av de unge, om ikke de fleste, vet mye om hvordan de kan bruke de ulike digitale kommunikasjonsformene, men ikke alle vet helt hvordan de skal ”oppføre” seg i bruken av digital kommunikasjon. Derfor er det viktig å kunne gi elevene informasjon og opplæring i digital kompetanse (jf.pkt.3.3.1).

I alle fem fag jeg har observert har det vært mange ulike eksempler på kultur av kommunikasjon, både fra lærer og elever. I dette kapitlet ønsker jeg å trekke frem eksempler fra undervisning i fagene engelsk og musikk.

I musikkfaget kunne jeg observere en ikke verbal kommunikasjon blant elevene som jeg mener er et godt eksempel på usikkerhet blant elever som ikke er trygge på hverandre, og hvordan de skal forholde seg til en annen person i den aktuelle settingen.

I engelsk fikk klassene på 9.trinn besøk av politiet som foreleste om ”nettvett”, og skulle bevisstgjøre elevene i bruk av digital kommunikasjon.

6.3.1 Muntlig presentasjon

I engelskfaget jobbet elevene med en muntlig fremføring om sine fritidsvaner. Denne presentasjonen skulle foregå på engelsk.

⁸ MSN står for The Microsoft Network, og er en internettportal hvor de som ønsker kan registrere seg og chatte (prate) med andre registrerte, gjennom lydmeldingsstjenesten MSN Messenger. <http://msn.com>, eller msn Norge: <http://no.msn.com> Kilde: <http://no.wikipedia.org/wiki/MSN>

⁹ Facebook er en internettportal hvor en for eksempel kan legge ut bilder, videoer og beskjeder som en vil dele med andre. Internettsiden hvor du kan registrere deg og begynne å bruke facebook: www.facebook.com

Alle elevene på 9. trinn jobbet med en liten undersøkelse om sine egne fritidsvaner, og lagde diagrammer som viste hvor mange timer i uken de brukte på ulike aktiviteter. De skulle også forberede en muntlig presentasjon om sine fritidsvaner. Denne presentasjonen skulle foregå på engelsk. I den muntlige presentasjonen la lærer vekt på at alle skulle få tid til å presentere, og de kunne bruke sin arbeidsbok som støtte. Før elevene begynte sin presentasjon gikk lærer igjennom hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for bedømmelsen av presentasjonen. Elevene hadde selv vært med på å utarbeide disse kriteriene. Kriteriene var stemmebruk, engelsk grammatikk, engelsk uttale, innholdet i presentasjonen og bruk av manus. Ved bruk av manus var det lagt vekt på hvor mye man brukte det, om en snakket fritt eller ikke, og om man hadde gode stikkord. I presentasjonene var det få som brukte hjelpemidler bortsett fra sin egen arbeidsbok. Det var ingen elever som brukte overhead som de hadde fått tilbud om. To elever brukte sin egen bærbare pc hvor de hadde notert stikkord for sin presentasjon. For lærer var det viktig at elevene følte seg trygge når de stod foran resten av klassen for å fremføre sin muntlige presentasjon. Det var en elev som ikke tidligere hadde fremført noe muntlig, fordi han ikke hadde våget. Etter samtale med lærer etter timen kunne hun fortelle at denne eleven ikke var sterk faglig i engelsk, og ikke tør å snakke engelsk høyt. De har jobbet tett med foreldrene til denne eleven slik at de også er klar over situasjonene. I denne timen gjorde eleven fremføringen sin til applaus fra de andre medelevene. Han var tydelig stolt. Han hadde en egen avtale med lærer om ikke å få oppfølgingsspørsmål slik de andre elevene fikk.

I dette eksempelet ser en at gjennom å jobbe over lengre tid med å gjøre elevene trygge på hverandre, vil det føre til at elever våger å ha en muntlig fremføring for resten av klassen. Å kunne uttrykke seg selv muntlig er også en av de grunnleggende ferdigheter (jf.pkt.3.3) som elevene skal ha i alle fag. Eleven som fremførte en presentasjon muntlig for første gang var tydelig stolt over sin egen prestasjon, og vil med stor sannsynlighet også holde en muntlig fremførelse i skolesammenheng ved senere anledninger. Denne mestringsen vil trolig bidra til et mer positivt selvilde for denne eleven, og man unngår

å havne i en ond sirkel hvor man skygger unna situasjoner som oppleves som utrygge. Ved å få til et godt fungerende samarbeid mellom skole og hjemmet vil en kunne hjelpe eleven og gi oppmuntringer også ved hjelp av foresatte. Dette vil også være gunstig for elevene ved å ha foresatte som kan hjelpe med det faglige og støtte eleven ved utfordringer der eleven føler seg utrygg. Å bevisstgjøre alle elevene og gi de tro på seg selv kan i et salutogenisk perspektiv virke helsefremmende. Ved at lærer kjenner elevene sine godt kan en spille på de ulike ressursene elevene har, og godta at alle er ulike, og forsterke hver enkelt sine sterke sider og gi de en god tro på seg selv og at de kan takle ulike situasjoner som de ikke er trygge i (jf.pkt.2).

Et annet poeng fra eksemplet overfor er at det i liten grad benyttes hjelpemidler som støtte i en slik muntlig presentasjon, på tross av at lærer har oppmuntret til dette. Dermed utnytter man ikke en mulighet som skulle gitt trygghet i en krevende kommunikasjonssituasjon. På den annen side kan fokuset på evaluering og kriterier, og spesifikt punktet om bruk av manus, gjøre at situasjonen blir mindre trygg og at hver enkelt elevs forventning til sin egen prestasjon kan svekke selvfølelsen (jf. pkt.2.1.1).

6.3.2 Usikkerhet, sikkerhet

En ikke-verbal kommunikasjon uttrykt ved kroppsspråk kan uttrykke ulike ting avhengig av hvilken situasjon det skjer i. Ved å observere slike uttrykksmåter kan en lese mye informasjon fra slike situasjoner. Elever som er sikre på hverandre, eller usikre på hverandre vil sannsynlig oppføre seg og forholde seg annerledes til samme situasjon. I musikk jobbet elevene med en forestilling om sekstitallet, "the Sixties". I denne forestillingen var det innslag av sang, dans, band, moteforestilling og drama. Disse innslagene skulle alle være fra 60-tallet, og vise publikum hva som var typisk for dette tiåret innenfor kultur, politikk og historie. Eksempel var den første månelandingen, Martin Luther King og musikk fra The Beatles. I arbeidet med denne forestillingen skulle elevene blant annet danse swing. Det var spennende å være til stede for å observere denne danseøvelsen. Elevene hadde i fellesskap lært grunntrinnene til swing, og skulle nå danse sammen gutt og jente.

Stereoanlegget spiller Elvis Presley med sangene "Jailhouse rock" og "Hounddog". Lærer sier: "*vi har ikke valgt ut enda hvem som skal danse på*

torsdag. Velg partner hvor gutta er like høye eller høyere enn jenta". Noen elever var komfortable med dette, andre ikke. Noen danset med hverandre med strake armer, slik at det ble litt avstand mellom dem. Ei jente hadde tatt ermene på genseren sin over hånden, slik at gutten hun danset med måtte holde i genseren for å holde jenta i hånden. Jenta vendte hodet sitt 90 grader vekk fra gutten, og gutten vendte sitt hode 90 grader mot motsatt side. De slapp umiddelbart taket i hverandres hender da musikken stanset, og de måtte vente til de skulle danse en gang til. Noen gutter stakk hendene ned i bukselommen og trakk seg litt unna de andre elevene. Noen jenter samlet seg i grupper og danset med hverandre. Ei jente trekker seg helt bakerst i rommet bak noen pulter.

Dette eksempelet viser at flere elever er usikre på seg selv, og ikke helt vet hvordan de skal forholde seg til hverandre når de må danse sammen gutt og jente. For mange vil det være utfordring i seg selv, da det er stor utvikling i ungdomstiden både psykisk og fysisk. For noen vil det å ha kroppskontakt, selv ved å holde hverandre i hendene, by på store utfordringer som ikke alle er like komfortable med. I tillegg var oppgaven fra læreren at de selv skulle finne hvem de skulle danse med basert på høyden til hverandre. For noen er det lett å finne noen, andre blir stående igjen og hadde ikke noen å danse med, eller ville ikke danse med den som står igjen. Denne type situasjoner er med på å forsterke usikkerheten til hverandre. I denne sammenhengen vil det for mange i denne gruppen være nye og ukjente utfordringer som de ikke har så mye erfaring med fra tidligere. For å komme i mål med forestillingen som er planlagt er det viktig at både lærere og elever kan kommunisere med hverandre og uttrykke hva de opplever og tenker om dansen, slik at alle kan føle seg komfortable og få troen på seg selv. Slik kan de oppleve at det ikke er farlig å danse med en annen person av et annet kjønn. Min vurdering er at det i denne timen kunne vært tatt grep for å sikre en tryggere ramme som hadde skapt en bedre opplevelse (jf.pkt.2.1.1). Dette kunne eksempelvis vært at lærer i større grad satte sammen parene slik at man ikke "utsatte" elevene for usikkerhet i forhold til valg av partner. På denne måten ville man unngått usikkerhet og såret selvbilde umiddelbart før man tok fatt på danseøvelsen, spesielt med tanke på at dette var en situasjon hvor de fleste av elevene ikke er trygge i utgangspunktet.

Ei jente uttrykte tydelig både verbalt og ikke verbalt at hun ikke ønsket å være med på dansingen. Hun trekker seg helt bakerst i klasserommet bak noen pulter. Lærer roper til henne (de står i hver sin ende av rommet med de andre elevene mellom seg): ”også du (navn)”, jenta svarer: ”nei, jeg vil ikke danse”, ”men alle prøver nå” sier lærer. ”nei, jeg har vondt i hodet” svarer jenta.

At jenta hadde vondt i hodet kan også være helt riktig, og hun hadde kanskje et større behov for å trekke seg tilbake for å bli litt bedre. I denne situasjonen og settingen sett under ett er det likevel sannsynlig at hun trakk seg unna fordi hun ikke ønsket å danse. Hun virket usikker. Å utsette seg for denne aktiviteten ville føre til en sosial usikkerhet overfor seg selv og de andre i gruppen. For å kunne jobbe i en slik setting hvor elevene blir uttrygge og usikre på seg selv og sine evner er det viktig at lærer har jobbet med selvsikkerheten til elevene, og at det er et godt klassemiljø som gjør at rammene for en slik undervisning er trygg og god (jf.pkt.2.1.2) og at lærer har satt seg inn i elevenes situasjon for å møte de der de er i hver enkelt setting (jf.pkt.3.3)

6.3.3 Digital kompetanse

Moderne kommunikasjonsmidler som pc og mobil spiller store roller i de unges hverdag. I en engelsktime hadde skolen fått til et møte mellom politi og elever. To politibetjenter hadde kommet for å holde et foredrag om ”nettvett” i alle baser på 9.trinn. Forløpet til denne forelesningen var flere episoder som hadde funnet sted hvor elever hadde sendt stygge meldinger til hverandre på mobil og internett. Disse meldingene var blitt oppfattet som truende av andre elever, og førte til at elever ikke turde å komme på skolen. Politiet ønsket også å snakke om hvordan en bør oppføre seg på internett, både med tanke på hvilken informasjon en legger ut om andre, og seg selv, og at fremmede personer kan utgi seg for å være en de ikke er.

Politiet mener det er viktig å gjøre de unge bevisste på at det er personers oppfatning av meldinger/trusler som har betydning, og ikke hvorfor en stygg beskjed blir sendt. De formidler viktigheten av at valg får konsekvenser, både på godt og vondt. I timen kommer det fram at det er vanlig at flere sitter sammen foran en pc og sender beskjeder og meldinger til andre. Elevene sier det er lettere å sende trakasserende meldinger til andre når de sitter flere sammen og

oppmuntrer hverandre. Etter at politiet var ferdig med sin presentasjon spør lærer om elevene har lært noe nytt. Noen svarer at de visste det meste fra før, men at de egentlig ikke bryr seg om de ulike advarslene fordi de ikke tror det kan skje at de blir utsatt for noe uhyggelig. Halvparten i denne basen kan bekrefte at de har vært med på ulike situasjoner hvor de har ”hauset” opp stemningen når de sitter foran pc for å sende stygge meldinger til hverandre. Ei jente sier at om hun får en stygg melding sender hun også en stygg melding tilbake, fordi hun er irritert.

Episoden viser at selv om elever selv bekrefter at de er klar over hvordan man kan misbruke internett til å gjøre urett mot andre, velger de å bruke det både på godt og vondt. Skolen og lærerne må jobbe med å bevisstgjøre elevene på denne bruken, og konsekvensene den kan ha. At andre føler seg redde og usikre, og kanskje ikke vil komme på skolen vil ikke være helsefremmende eller bygge opp et godt selvbilde. For at skolen skal kunne jobbe mot en helsefremmende livsstil for barn og unge er det viktig å jobbe i et helhetlig perspektiv, jf.pkt.2, hvor både psykiske og fysiske faktorer ligger til grunn. I dette eksempelet var det elever som hadde gitt uttrykk for at de ikke ville komme på skolen denne dagen, fordi de følte seg truet og var redde for konsekvensene hvis de kom på skolen. Spørsmål angående hvem jeg er eller hva jeg har gjort for at jeg mottar stygge meldinger på internett eller mobil kan være noen faktorer som kan være med å bryte opp bryte ned troen på seg selv og egne evner. Dette er det behov for at skolen tar tak i, og kan jobbe for godt skole og klassemiljø. Barn og unge har et vidt spekter av kommunikasjonsformer, og det er viktig at lærere og skole er bevisste på dette. Ved å kunne nyttiggjøre seg av ikke-verbal kommunikasjon (jf.pkt.3.3) kan en lese ulike situasjoner og få en pekepinn på hvordan klassemiljøet er. På den måten kan en jobbe for et godt og trygt læringsmiljø for å kunne oppnå motivasjon og mestring hos elevene (jf.pkt.2.1.2).

Digital kompetanse er en grunnleggende ferdighet som går igjen i alle fag (jf.pkt.2.2), og det er viktig at lærerne fokuserer på det positive med den digitale utviklingen vi hele tiden omgir oss med. I forbindelse med skolearbeid er digital kommunikasjon et nyttig redskap for elevene og lærerne. Å lære å bruke digital kompetanse som et viktig

hjelpemiddel for kommunikasjon og uttrykk vil gi elevene positive opplevelser og erfaringer som kan føre til at de ønsker å videreutvikle sine kunnskaper innen dette feltet.

6.4 Kultur av fritid

Mange barn og unge driver med fysisk aktivitet eller andre hobbyer på fritiden. Det er viktig at hver enkelt gjør noe de selv liker, og som tilfredsstiller sitt behov. Å ha en hobby eller en aktivitet som de deltar på i fritiden viser seg å ha både fysiske og psykiske helseeffekter (jf.pkt.3.4). Ifølge undersøkelser Helsedirektoratet har gjort synker aktivitetsnivået til barn og unge frem mot 15 års aldrer (jf.pkt.3.1). Da er det flere, av mange ulike årsaker, som faller fra og slutter med fysisk aktivitet. Selv om fritiden er noe elevene gjør utenom skoletiden kan skolen være med å påvirke hva elevene gjør. På skolen møter en sine venner, og tar del i deres interesser og behov. Lærerne kan gjennom variert undervisning gi elevene nye impulser og interesser som kan være med å oppfordre til aktiviteter på fritiden. Også i et helsefremmende perspektiv er det viktig å jobbe med dette temaet. Sosiale rammer rundt fritiden som hvorvidt man har mange venner og hvilken familiesituasjon man befinner seg i vil ha påvirkning på egen helse.

Jeg har tidligere i oppgaven nevnt at elevene jobbet med en undersøkelse for å kartlegge sine egne fritidsvaner, og hvor mye tid de bruker på ulike aktiviteter. Jeg vil videre i dette kapitlet i hovedsak benytte eksempler fra denne undersøkelsen for å illustrere og diskutere kultur av fritid. Oppgaven og diskusjonen i etterkant ble gjennomført i regi av engelskfaget, og mine sitater nedenfor er derfor skrevet på engelsk. Aktivitetene de skulle kartlegge var hvor mange timer i uken de bruker på fysisk aktivitet i skoletiden og på fritiden, hvor mange timer de bruker å se på tv, spille pc spill og andre tv spill, hvor mange timer de bruker på husarbeid og skolelekser. De skulle også forberede seg på å tenke igjennom hvilken følelse de hadde etter å ha sett på tv i flere timer, og om det finnes noen gode kombinasjoner av fysisk og stillesittende aktivitet. Lærer hadde også samlet inn resultater fra alle elevene på hele trinnet, og laget søylediagram som ble hengt opp på veggen i klasserommet.

6.4.1 Stillesittende aktiviteter

Mitt første diskusjonspunkt angående kultur av fritid berører elevenes holdninger knyttet til stillesittende aktiviteter:

I presentasjonene til elevene var det flere elever som brukte mange timer per dag på å se tv. Nedenunder har jeg sammenstilt en liste over utsagn fra elever vedrørende tv-titting og dataspill:

- "I watch TV when I am bored at home",
- "prefer TV and playing football, and 5 hours computer and computer games",
- "pc and TV a good combination, I like it, not doing anything"
- "I feel sleepy after watched TV"
- "10 hours a week watch TV. It's fun and relaxing"
- "I want to see TV, tired after but it's fun. Movies are fun. 9 hours computer, it's fun, best things other hobbies is the computer"
- "I watch TV 2 – 3 hours a week, and I don't like it. I use 7 hours at the computer"
- "I feel tired after TV"
- "I prefer TV, because I choose to do it myself"

Disse eksemplene forteller oss at flere av elevene ser negative sider ved tv-titting og dataspill, men at de likevel bruker mye tid på dette. Selv om flere av elevene som kom med disse uttalene også brukte flere timer i uken på fysisk aktivitet, synes de det kunne være godt og avslappende å sitte stille og se tv. Å gi elevene oppgaver som det ble gjort i dette tilfellet, er det med på å bevisstgjøre ungdommenes hverdag og levevaner. Hvor mye tid de bruker foran tv eller pc sammenlignet hvor mye tid de bruker på fysisk aktivitet blir grafisk fremstilt gjennom søylediagram, som kan være lett å forstå også for elever som ikke har tilegnet seg gode leseferdigheter. Ungdommer er opptatt av tv, pc og andre spill, for eksempel Playstation, Xbox og Nintendo. Mange tv-kanaler har ungdomsserier som går på et tidspunkt i døgnet hvor det er lett å nå ungdommer,

eksempelvis på ettermiddag og kveld. Ved å fokusere på å sammenligne ulike aktiviteter kan de selv oppdage at det er et positivt utbytte ved fysisk aktivitet. Min vurdering er at oppgaven som ble gitt elevene burde øke bevisstheten knyttet til aktivitetsnivået i elevenes fritid. I tillegg er det positivt at man ikke bare kartlegger aktivitetsnivået, men også ber elevene selv reflektere over mulige konsekvenser av stillesittende aktiviteter. Slik ser man at skolen og lærernes undervisningsopplegg kan være med på å påvirke elevenes holdninger, og derigjennom potensielt atferden, til sin egen fritid.

6.4.2 Fysisk aktivitet

Den videre diskusjonen i timen dreiet seg om elevenes fysiske aktivitetsnivå.

Det var flere elever som bemerket at de synes at kombinasjonen mellom fysisk aktivitet og tv-titting var god for dem. Også i dette avsnittet vil jeg liste noen eksempler på de mest relevante utsagnene elevene kom med i timen.

- "I prefer basket instead of TV. Only 1 hour physical activity at school"
- "Physical active at school for 3 hours, combining gymnastics lessons and breaks. I play football 4 hours per week, and prefer football and watching TV in the afternoons and evenings"
- "I play football 11-14 hours a week. It's fun, I like it and feel good afterwards. I feel there is too little physical activity at school, even though I play football in break. After football training, I feel good and relaxed when I watch TV. I also like to hang out with my friends"
- "I get tired and thirsty after football, but it feels good. I train because then I don't get fat and keep my body ok"
- "I stopped physical activity. I feel that's ok because it was too much for me. Feelings after physical activity is tired, but in a good way. I think variations in type of activity is good"
- "I spend 14 hours a week on watching TV. I spend time on the shopping center, and play ice hockey for 12 hours. I use snowboard. Tired after training, and because of that I do my homework before training"

- “It’s not so healthy to watch TV, more healthy go out and get some air and meet friends”

Også disse utsagnene viser at undersøkelsen og diskusjonen i timen gjør elevene bevisst på sitt eget aktivitetsnivå, og hvilke følger fysisk aktivitet har for deres egen selvfølelse i etterkant. Oppsummeringen av sitatene tyder på at en stor andel sier at de har en god følelse i etterkant av treningen, mens vi i det forrige avsnittet observerte at man etter mange timer stillesittende aktivitet følte seg sliten og uvel. Denne observasjonen kan tyde på at elevene erfarer en sammenheng av samme type som Antonovsky beskrev i sitt salutogeniske helseperspektiv (jf. pkt.2). Fysiske eller sosiale forhold kan bidra til at en person opplever en følelse av mestring eller sammenheng som gjør at man opplever at man i større grad kan håndtere de utfordringer eller stressforhold som til enhver tid regjerer. Sitatene viser at elevene også forbinder samvær med venner som noe som gir en positiv opplevelse – i større grad enn å se på tv. Dette kan tyde på det faktum at tv-titting ikke innbyr til sosial trening eller relasjonsbygging. Fraværet av sosialt felleskap og utbytte ved tv-titting, kombinert med at aktiviteten er stillesittende, gir ”dobbel negativ” effekt knyttet til et utvidet helsebegrep. Tilsvarende kan fysisk aktivitet i samvær med andre gi ”dobbel positiv” effekt. Skolen kan ikke organisere og styre elevenes fritidssysler, men har snarere en viktig holdningsskapende rolle for å påvirke elevenes atferd både på kort og lang sikt. Aspektene kultur av fritid og kultur av bevegelse (jf.pkt.3.4 og 3.1) tydeliggjør denne rollen. Undervisningsopplegget som diskutert over er et godt eksempel på hvordan man på en bevisst måte kan fylle en slik holdningsskapende rolle. Denne bevisstgjøringen kan også bidra til at elever i større grad velger den type aktiviteter som de selv trives med, som gir dem det sosiale og/eller fysiske utbyttet de har behov for (jf. pkt. 3.43.4). Enkelte av sitatene over viser at elever bevisst har valgt å prioritere eller bytte fritidsaktiviteter basert på sine egne preferanser.

6.5 Kultur av klær

Kultur av klær fokuserer i stor grad på hvordan klær uttrykker et individs tilhørighet, holdninger eller status. Jeg vil i dette kapitlet bruke eksempler fra min studie til å diskutere hvordan lærerens undervisning kan hensynte ulike klesmoter og religioner som finnes i en elevgruppe, for på den måten å skape refleksjon over disse temaene og

bevisstgjøre barn og unge. Jeg vil understreke at det i mine observasjoner ikke var noen undervisningstimer som fokuserte på kultur av klær som tema, men at jeg har valgt å diskutere aspektet basert på de observasjonene i klassemiljøet som gir relevante eksempler vedrørende mote og fysisk aktivitet.

6.5.1 Mote

Mange ungdommer er opptatt av mote. I skolesammenheng er det mange kulturer representert på samme plass. Alle er forskjellige og uttrykker ulike meninger og interesser gjennom klær (jf.pkt.3.5).

I mine observasjoner opplevde jeg at mange elever var opptatt av klær, både gutter og jenter. Selv om det ikke var direkte fokus på klær i undervisningen, opplevde jeg at elevene var bevisste på hva de hadde på seg, hvorfor de hadde det på seg, og hva de ønsket å uttrykke gjennom klær. Dette fikk jeg også bekreftet gjennom samtaler med elever. Jeg oppdaget at flere elever brukte hårstrikker i bukseleggen sin, på den måten at bukseleggen ble smalere ved leggen. Dette var det både gutter og jenter som brukte. Jeg spør to jenter som har hårstrikk rundt leggene sine på utsiden av buksen om hvorfor de har dette. De svarer: ”det er fordi buksene skal bli tynnere nede. Alle gjør dette. Det er det som er kommet nå, og det er det som er mote”.

I flere av mine observasjoner kunne jeg se dette fenomenet. Det ble brukt hårstrikker på både jeans og joggebukser. Motebildet høsten 2008 har vært preget av jeans som har tjukk søm og kant nederst på leggene. Personlig fikk jeg dette tipset i en klesbutikk da jeg skulle kjøpe meg ei bukse som var litt for lang i leggene. Er buksene for lange eller vide ved leggen er hårstrikk noe som unge bruker. Å kunne vise at de følger moten er viktig for mange ettersom det sender signaler om at de henger med. Å bruke hårstrikk rundt bukseleggen er en billig løsning i forhold til å kjøpe ny bukse, da en kan bruke de buksene en allerede har fra før. Når flere gjør det samme bidrar det også til at moten forsterkes og at flere blir oppmerksom på denne trenden. Min vurdering er at elevene som valgte å følge denne moten så på det som en måte å vise tilhørighet til en type sosialt fellesskap. Elever som følger samme mote velger mer eller mindre bevisst å la seg assosiere seg med hverandre. Dette fellesskapet kan bidra positivt i forhold til den

enkeltes trygghetsfølelse og derigjennom opplevelse av sosial mestring. Tilsvarende kan de av elevene som ikke kan eller vil følge denne moten, føle seg utenfor og dermed ”gå glipp” av dette fellesskapet. Flere ungdommer som jeg har møtt, både privat og som lærer, har gitt uttrykk for at de velger å bruke samme moteklær som de som er populære i klassen og på skolen. På denne måten kan en ved hjelp av moteklær skape seg selv en trygghet (jf.pkt2.1) og tilfredshet av å tilhøre fellesskapet. For skolen er det viktig å kunne jobbe med dette temaet innenfor skolefag for å kunne jobbe med at motepresset ikke går utover barn og unges selvsikkerhet og trygghet, slik at det uansett klær blir en arena med plass til alle.

Jeg mener jeg også kunne observere en motetrend innenfor de jentene som brukte hodeplagg i henhold til religion.

Det var flere som brukte hijab i hverdagen, også i kroppsøvfaget¹⁰. Mange varierte farger og mønstre og hvor mange lag av stoff de brukte i sin hijab. Noen hadde også ensfarget svart hijab. Etter samtale med flere jenter påpekte de at også hijab var mote. Ei jente viste til ei jente som hadde en svart hijab, og kunne fortelle at det var en gammel hijab, og den er litt strengere og gammeldags. Moter innenfor hijab har ofte litt sprekere farger, og fremstår som mer moderne. Men den religiøse betydningen av de like hijabene er det samme, fortsetter hun. Hun viser også at hun har et skjerf rundt halsen, så til sammen bruker hun tre sjal. Ett rundt håret, et annet over der igjen og et rundt halsen.

Selv om flere av elevene gir uttrykk for at de er forpliktet til å bruke hodeplagg i henhold til religiøse lover og regler, hindrer dem det ikke i å være motebevisste. De ønsker også å være like motebevisste som andre unge, og varierer i stor grad sine klær i

¹⁰ Hijab betyr slør eller forheng som muslimske kvinner bruker for å dekke til sitt hår. Å tildekke hodet er en før-islamisk skikk som ble videreført i muslimske samfunn. Selve ordet hijab har sammenheng med den islamske politisk-religiøse vekkelsen etter 1970. Derfor blir også hijab regnet som et politisk signal som har gitt offentlig debatt. Riktig bæring av hodesløret er å trekke sløret frem i pannen som deretter festes under haken. Sløret skal også dekke nakke, bryst- og skulderparti. Fargene skal være nøytrale og stoffene ugjennomsiktelige. Kile: Vogt, K. (2002): Religionsleksikon. Religion og religiøse bevegelser i vår tid. Med bidrag av Bente Groth og Per Bjørn Halvorsen. Cappelen Akademisk Forlag

henhold til motebildet. Observasjonen bekrefter samme resonnement knyttet til bruk av hijab som til bruk av hårstrikk rundt buksebenet. Hijaben viser tilhørighet til en religion, men ulike varianter av klesplagget uttrykker hvorvidt du følger den ene eller andre moten. Klær sender signaler om individet, og hva en uttrykker. For mange er det viktig og nyttig å ha mest mulig funksjonelle klær, som for eksempel i forbindelse med arbeid eller utøvelse av idrett.

Jeg har tidligere diskutert hvor viktig det er at skolen bevisstgjør elevene på hvilken rolle klær kan spille for sosiale relasjoner og fellesskapsfølelse. I et flerkulturelt samfunn er det spesielt viktig at skolen er bevisst det faktum at klær kan bidra positivt eller negativt til å skape samhørighet eller avstand. Tilsvarende er det naturlig at skolen diskuterer og bevisstgjør ungdommene om aktuelle moter eller diskusjoner knyttet til moter og klær. Dette krever at lærerne oppdaterer seg og tar tak i det ungdommene er opptatt av. Eksempler kan være motetrender som beskrevet over, men også dagsaktuelle temaer i nyhetene som hijab-diskusjonen vinteren 2009 vedrørende tillatelse til å kombinere hodeplagget med politiuiform¹¹. Andre temaer som også kan være aktuelle er hvorvidt klær skaper tilhørighet til ulike grupper, intensjonen av bruk av visse type klær, og om klær kan provosere og skape debatt.

6.5.2 Klær og fysisk aktivitet

I mine observasjoner i kroppsøvingsfaget så jeg at det var store variasjoner i klær og skovalg blant elevene.

Jeg erfarte at det var et fåtall som brukte innesko/treningssko i kroppsøvingstimene. Flesteparten av elevene brukte sokker, og jeg spurte flere elever om hvorfor de ikke brukte sko. ”Det er frivillig” svarer en elev. ”du kan velge selv. Men de fleste bruker sokker, for da er det ikke så mye å pakke. Vi må stå opp så tidlig på morgenen, og da rekker vi ikke å pakke alt. Skoene tar så stor plass”. Etter en samtale med lærer om hvorfor elevene ikke bruker treningssko i

¹¹ Jonassen, A.M. 2009 I: aftenposten: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2930917.ece>

kroppsøvingstimene kan han fortelle at det selvfølgelig er best med sko, men at det ikke er alle som har det. For mange elever vil det også være et økonomisk spørsmål. I neste kroppsøvingstime informerer læreren om at det er lurt å ha på seg sko i kroppsøvingstimene. ”Det kan hende dere ikke får til å gjøre øvelsene vi skal gjøre i dag om dere ikke har sko. Om det er et økonomisk spørsmål, er det mulig å kjøpe billige sko. De trenger ikke være dyre”. Flere elever svarte de hadde sko, men at de hadde hatt det så travelt på morgenen at de ikke rakk å pakke sko til timen.

I kroppsøvingstimene har det ikke vært vanlig å bruke treningssko. Min vurdering er at dette har mange negative effekter knyttet til utbyttet av kroppsøvingstimen. Dårligere friksjon, mindre støtdemping og større skaderisiko er eksempler på dette. Læreren forklarte at han hadde forstått at elevene ikke hadde egnede sko, og at det derfor måtte aksepteres at elevene gjennomførte timene på sokkelesten. Mine observasjoner tyder på at dette i beste fall er en av mange årsaker, og at årsaker som tidsmangel i kombinasjon med latskap er like valide argumentasjoner. Denne mangelen på disiplin og tydelige forventninger fra læreren kan i verste fall bidra til at elevene ikke får det målsatte utbyttet av kroppsøvingstimen. Feil fottøy gjør at man ikke kan gjennomføre alle øvelser fullt ut, og kan forhindre gode opplevelser knyttet til fysisk aktivitet som kan stimulere til videre aktivitet (jf. diskusjon i pkt.6.1.2). Læreren har her en viktig rolle i å sette seg inn i elevenes situasjon og påvirke i positiv retning. Når læreren, basert på vår felles diskusjon om mine observasjoner, i neste time tok tak i situasjonen og oppmuntret dem til å bruke sko, kan man forvente at flere gjorde dette i neste time. Jeg mener at lærere har et stort ansvar for på best mulig måte å sette seg inn i elevenes atferdsmønster og påvirke holdninger som kan motvirke helsefremmende atferd. Det faktum at læreren veiledet elevene til å pakke klærne kvelden i forveien er et godt eksempel på at en lærer forsøker å oppmuntre elevene til å endre sine vaner for å få større utbytte av undervisningen.

I tillegg til å ta opp dette temaet sammen med elevene bør også lærer kunne starte en diskusjon om klærs funksjonalitet. Hvorfor bør en ha andre klær i en kroppsøvingstime enn i andre timer, og hva er hensikten med andre klær? Å skape en diskusjon med

eleven kan føre til mer bevissthet omkring klærs funksjon og om hvordan utbyttet i en kroppsøvingstime kan endres med valg og bruk av funksjonelle klær eller sko.

6.6 Oppsummering problemstilling 1

Jeg vil i dette avsnittet oppsummere mine konklusjoner knyttet til om undervisning som fokuserer på kulturelle aspekter kan skape helsefremmende atferdsendring. Denne oppsummeringen må videre sees i sammenheng med det salutogeniske helseperspektivet som ligger til grunn for studien. I lys av dette gir studien tydelige indikasjoner på at dette kan være tilfelle. Vi har diskutert relevante eksempler innenfor alle de fem aspektene, og ser også at konklusjonene i stor grad går på tvers av aspekter og fag.

Diskusjonen viser hvordan gode opplevelser som opplevelse av mestring og følelse av å bli akseptert er en grunnleggende forutsetning for å stimulere til atferdsendring. Vi har sett hvordan ulike undervisningsopplegg i eksempelvis kroppsøving faget gir ulike grader av mestringsfølelse, og sannsynliggjort ved hjelp av teori og observasjoner hvordan dette påvirker elevenes motivasjon for å bedrive denne eller lignende aktiviteter i fritiden. Videre ser vi at graden av mestring i en elevgruppe som tar del i samme undervisningsopplegg, varierer betydelig avhengig av elevens erfaringsbakgrunn. Utover dette påvirkes en elevs mestring av de forventninger eleven har til å lykkes, eller i motsatt fall at mestringen påvirkes negativt av forventninger til å mislykkes. Eksempler på dette ble påvist, både i kroppsøving og muntlig fremstilling foran resten av klassen, i tilfeller hvor evaluering av elevenes prestasjoner til dels påvirket enkelte elevers motivasjon til å delta i deler av undervisningsopplegget.

Videre ser vi flere eksempler på hvordan de kulturelle aspektene er en god tilnærming til barn og unge med ulik kulturell bakgrunn og ulike erfaringer, og hvilken betydning dette har. Mer fokus og kunnskap på kulturelle forskjelligheter kan bidra til mer refleksjon rundt egen atferd. Denne type refleksjon er en grunnleggende forutsetning for atferdsendring. Dette var spesielt tydelig relatert til ernæring, hvor vi så mange klare eksempler på elever som manglet grunnleggende kunnskaper om de helsemessige

konsekvensene av sitt kosthold. I tillegg til å undervise praktisk i faget mat og helse er det viktig å trekke inn fagstoff og fokusere på næringsverdier i ulike mattyper, og gi elevene innblikk i forståelse for at ulike vaner med fordel kan forandres på, og oppmuntre og lære de unge til å lage god og sunn mat. Å undervise bare praktisk uten innslag av viktig kunnskapsformidling vil ikke føre til nysgjerrighet og innsikt i tilberedelse og næringsverdier i et godt og sunt kosthold. Et parallelt eksempel ble diskutert i kultur av fritid, hvor elevene ble bedt om å reflektere rundt konsekvensene av sitt eget aktivitetsnivå i løpet av uken. Slik ser man at undervisningen søker å påvirke atferd utenfor skolearenaen. Andre eksempler på dette er forståelse om hvordan ulike moter og religioner påvirker klesvalg blant barn og unge, og å reflektere rundt funksjoner og betydning av klær.

Vi har tidligere redegjort for at elevers atferdsmønster senere kan påvirkes av i hvilken grad de får erfare nye typer aktiviteter. Undervisningsopplegg som er varierte og bidrar til at elevene får nye og gode opplevelser vil kunne bidra til dette. Diskusjonen identifiserte flere eksempler på dette, bl.a. knyttet til kroppsøving og bruk av digitale former for kommunikasjon. Nye og gode opplevelser vil kunne bidra til økt selvtilfredshet (ref Sense of Coherence jf.pkt.2) og trygghet til å søke lignende situasjoner på senere stadier i livet. Eksempelet vedrørende muntlig fremstilling i klassesituasjon er et eksempel på hvordan undervisningsopplegget kan påvirke til å tilrettelegge til at nye opplevelser for elevene oppleves som positive, og legger grunnlag for videre utvikling.

7 Kommentar: Hva kreves av skolen/lærere for å drive helsefremmende undervisning?

Bakgrunnen for at jeg ønsker å behandle denne kommentaren baserer seg på mine egne erfaringer som lærer i ungdomsskolen og gjennom min tid som observatør på prosjektskolen. Min erfaring er at det stilles krav til den enkelte skole og lærer – utover de oppgaver og undervisningsopplegg som legges frem for elevene.

Jeg vil i denne delen diskutere dette spørsmålet opp mot eksempler fra mine observasjoner, og på denne måten kunne gi en tilbakemelding på hva skolen kan gjøre for å drive helsefremmende undervisning. Diskusjonen struktureres rundt forutsetninger knyttet til kompetanse, timetall, forutsigbarhet og tverrfaglig samarbeid.

7.1 Krav til kompetanse

Diskusjonen rundt min hovedproblemstilling fastslo at kunnskap om konsekvensene av ulike typer atferd var en viktig faktor. I mine observasjoner i fagene kroppsøving og mat og helse gikk det igjen at lærere som ikke hadde formell kompetanse underviste i disse fagene.

Etter ferdig time spør jeg lærer om hun har undervist lenge i faget mat og helse. Hun svarer at hun underviser i faget bare for å fylle opp stillingsprosenten sin, og at hun derfor har fire timer mat og helse i uken. Hun forteller videre at hun egentlig ikke har lyst til å ha dette faget, det er ikke hennes fag, men når hun først kommer til timen så er det egentlig ganske ok.

Det er ikke alltid like lett å få faglig kvalifisert personale i alle fag. Alle timer skal fylles opp, og det er flere som underviser i fag de ikke har kompetanse i. Som vi ser i det første eksempelet har lærer ikke formell kompetanse, og hun gir også uttrykk for at faget mat og helse egentlig ikke er det faget hun har mest lyst til å undervise i. Skal en ha helsefremmende undervisning som har som mål å føre til en atferdpåvirkning mener jeg det er viktig at en er engasjert og interessert i det fagfeltet som en underviser i. Om hensikten er å komme seg igjennom timene for å fylle opp en stillingsprosent vil en mest sannsynlig heller ikke legge for mye arbeid og planlegging i undervisningen. Det finnes helt sikkert mange eksempler på lærere som gjør en god og fullverdig jobb uten å ha formell kompetanse i faget, men disse vil trolig ha en realkompetanse basert på sitt eget engasjement eller interesse for faget, og tidligere erfaring. Lærers kunnskap og interesse vil også til en viss grad kunne være tydelig for elevene. Min vurdering er at lærernes kunnskapsbase og motivasjon er en helt grunnleggende forutsetning for å kunne bedrive helsefremmende undervisning som diskutert i denne studien.

Jf.pkt.2.1 er det viktig at lærerne også er i en kontinuerlig læreprosess. Derfor er det også viktig at skolen kan legge til rette for etter- og videreutdanning slik at den som ønsker har mulighet til å skaffe seg formell kompetanse for å utvide sine kunnskaper.

Lærer forteller meg at han ikke har den formelle kompetansen i kroppsøvningsfaget, men han har spilt på relativt høyt nivå i både håndball og fotball. Han er i gang med formell deltidsutdanning i faget nå, for å få den formelle kompetansen, men mest fordi det er gøy, forteller han.

Å inneha formell kompetanse vil også gi utslag i å kunne legge opp til undervisning som har helsefremmende påvirkning. I eksempelet over er læreren i full gang med deltidsutdanning i kroppsøving, ikke fordi han må, men fordi han selv ønsker dette. Selv om han har spilt idrett på høyt nivå selv, er det mange andre idretter som en skal undervise i, og i henhold til Kunnskapsløftet (jf.pkt.2.2 og 3.1) er hovedområder i kroppsøvningsfaget ikke bare idrett, men også dans, friluftsliv og aktivitet og livsstil. Gjennom videreutdanning vil en også utvide sine egne kunnskaper og ferdigheter innen flere idretter, og vil kunne gi barn og unge flere alternativer slik at de kan finne noe som passer for seg (jf.pkt.3.1). Den didaktiske kompetansen er også viktig slik at man på best mulig måte kan legge opp undervisningen slik at elevene får mest mulig utbytte av hver enkelt time. Jeg tenker da på hvordan en kan organisere timene mest mulig effektivt slik at intensiteten på timene blir tilfredsstillende, og øker barn og unges fysiske aktivitetsnivå. Dette mener jeg er forenlig med rapport fra Sosial- og helsedirektoratet (2004). Denne rapporten fokuserer på konklusjonene om at skolen og lærere har behov for økt kunnskap om fysisk aktivitet, helse og livsstil.

7.2 Timetall og tidsbruk

Effekten av helsefremmende undervisning vil nødvendigvis ha en sammenheng med den tiden som benyttes til undervisning med dette formål. Kroppsøvningsfaget er kanskje det faget som har den tydeligste målsettingen om å påvirke helsefremmende atferd, og jeg vil diskutere forhold knyttet til timetall basert på mine observasjoner og vurderinger knyttet til dette faget.

På den skolen jeg hadde mitt feltarbeid hadde elevene på 9.trinn halvannen klokke time i uken til faget kroppsøving. I arbeidet hvor elevene skulle kartlegge sine egne fritidsvaner og hvor mye tid de brukte på fysisk aktivitet pr. uke, var det flere som ga uttrykk for at det var i minste laget med halvannen time kroppsøving i uken.

Observasjonene over bekrefte i en rapport fra Sosial- og helsedirektoratet (2004) hvor det poengteres at et flertall av elevene trives godt i faget, og at de ønsker seg flere timer. Helsedirektoratet (2008) anbefaler en time (60 minutter) daglig fysisk aktivitet for å utvikle god helse og normal vekst og utvikling. Fordi mange bruker mye tid i forbindelse med stillesittende aktiviteter og ikke bruker kroppen mer enn nødvendig i hverdagen (Helsedirektoratet 2008) er det viktig å øke antall timer med fysisk aktivitet.

Jeg vil likevel ikke hevde at økt timetall med fysisk aktivitet i skolen er et tiltak som isolert sett er avgjørende for i hvilken grad skolen bidrar til helsefremmende atferdsendring. Denne påstanden skyldes i første rekke det faktum at med et salutogenisk helseperspektiv vil man i tilnærmet alle fag kunne påvirke elevenes atferd og derigjennom helse. I tillegg er det åpenbart at skolen med dagens rammebetingelser kun kan regissere en andel av den fysiske aktiviteten barn og unge har behov for (ref en time daglig behov som beskrevet over). Dette faktum gjør det etter min mening interessant å fokusere på hva tiden på skolen faktisk blir brukt til, og jeg velger i mindre grad å argumentere for økt timetall.

Som nevnt ble det undervist halvannen time kroppsøving på 9.trinn i uken.

Kroppsøvingsundervisningen starter klokken 12.00 med varighet frem til 13.30. Praksis på skolen er at garderobene ble låst opp klokken 12, og 12.10 var elevene klar til å starte etter garderobeskift. Det tar tid å sette i gang en time. Det går bort tid til opprop, gjennomgang av aktivitet og noe tid til å komme i gang med selve organiseringen av aktiviteten. Klokken 13.10 fikk elevene som jeg observerte gå i garderoben og avslutte skoledagen. Til sammen sitter en igjen med, i dette tilfellet, under en klokke time til fysisk aktivitet.

Dette viser at selv den dagen man hadde kroppsøving på skolen lykkes man ikke med å fylle den anbefalte timen med fysisk aktivitet. Det umiddelbare og enkle tiltaket for hver enkelt lærer er å øke tidseffektiviteten i tilretteleggingen av timen. Dette vil innebære mer effektive rutiner for skifting og dusjing, og ikke minst bedre organisering av øvelser og instruksjoner i timen. I kapittel 6.1, hvor vi diskuterte kultur av bevegelse, så vi eksempler på kroppsøvingstimer med ulik utnyttelsesgrad. Dette krever stor grad av bevissthet blant lærerne, men min vurdering er at hver enkelt lærer kan påvirke dette gjennom god planlegging i forkant. Utover kroppsøvingstimene er det også slik at elevene er fysisk aktive i skolehverdagen, også utenom kroppsøvingstimene. Eksempler på dette kan være fotballspilling i friminuttene, men også gjennom å sykle eller gå til og fra skolen. Slik ser vi at skolen kan stimulere til fysisk aktivitet gjennom å tilrettelegge og motivere for denne type aktivitet. Videre vil jeg gjenta tidligere poeng om at skolen har en rolle i å påvirke positivt til fysisk aktivitet også utenfor skoletiden. Dette kan gjøres i mange fag, eksempelvis som illustrert i eksemplet fra engelsktimen hvor elevene ble bedt om å beskrive og reflektere over sitt eget aktivitetsnivå gjennom uken.

7.3 Tilpasset undervisning

Jeg har tidligere redegjort for at opplevelse av mestring og trygge rammer er en viktig forutsetning for at barn og unge vil prøve ut nye typer aktiviteter, samt for at man opplever disse aktivitetene som positive, og dermed fristes til gjentakelse, jf.pkt.6.1. Eksempelet fra turnundervisningen (jf.pkt.6.1.1) viste ulik mestring og motivasjon blant elevgruppen. Dette beskrev jeg som en polarisering av elevgruppen, hvor de som behersket opplegget i timen beskrev timen som spennende og morsom, mens elever som var usikre på egne ferdigheter unnvek fra å delta i deler av opplegget. Tilsvarende diskuterte jeg hvordan man i eksemplet fra badmintonundervisning (jf.pkt.6.1.2) virket å i større grad lykkes med å gi gode opplevelser til deltagerne på alle nivåer. Sentrale forskjeller i de to eksemplene var knyttet til grad av forberedelser fra lærer, gruppeinndeling basert på ferdigheter, fokus på evaluering og variasjoner i forutsetninger blant elevene.

I badmintontimen virket lærer å ha brukt tid i forkant av timen på å tilrettelegge for mange parallelle spillsekvenser. I tillegg valgte han å la elevene selv danne grupper,

hvilket resulterte i at man valgte å spille med elever man var mest knyttet til og som var på samme nivå. Videre var det liten fokus på evaluering, snarere var lærer mer opptatt av positivt å stimulere og skape god stemning i de ulike gruppene. Trolig bidro også alle de parallelle gruppene til at dynamikken i klassen ble mer ”oppdelt” og alle var mest engasjert i seg og sin egen gruppes opplevelse og aktivitetsnivå. I tillegg er badminton en idrett som få elever driver aktivt, samtidig som det er en vanlig ferie- og fritidssysse som de fleste har mer eller mindre erfaring med fra barne- og ungdomsårene. Slik kan man spekulere i om denne øvelsen stiller mindre krav til tilrettelegging enn mange andre, men min vurdering er like fullt at måten læreren tilrettela aktivitetene i timen til de ulike nivåene i klassen bidro meget positivt til gode opplevelser og dermed burde kunne friste til gjentagelse blant en stor andel av elevene. Dette kan overføres til flere aktiviteter som er mer prestasjonsorientert og mestringsorientert enn badminton, men samtidig i andre aktiviteter kunne gi gode opplevelser som også stiller større krav til innsats og prestasjoner.

Behov for tilrettelegging vil fort resultere i en diskusjon om ressurser i skolen. Det krever mye av lærerne både i forhold til kompetanse og kapasitet, og i en travel hverdag er det vanskelig for en enkelt lærer å tilrettelegge for store elevgrupper. Dette bringer meg videre til neste punkt i diskusjonen

7.4 Forutsigbar arbeidsdag

En forutsigbar arbeidsdag og skoledag er for mange en forutsetning for løpende å kunne planlegge og å gjennomføre undervisningsopplegg som når de målene som er definert.

Disse forutsetningene innebærer punkter som at:

- Lærer og elever er godt forberedt
- Undervisningen gjennomføres ift planen
- Lærer oppnår en god dialog med elevene
- Elevene vet hva som kreves
- Godt miljø mellom elevene i klassen

Mine observasjoner og erfaringer tyder imidlertid på at disse forutsetningene bare i varierende grad er til stede i lærere og elevers arbeidshverdag. Hverdagen er ofte

hektisk og stressende, og det er mange hendelser som påvirker forløpet i en skoledag. Mye kan ikke planlegges, som ulike situasjoner som kan finne sted i friminutt og timer som lærer må takle. Min vurdering er at det finnes to typer tiltak for å skape større grad av forutsigbarhet.

Den viktigste og mest grunnleggende typen tiltak dreier seg om at det finnes robuste og gode planer i bunn for undervisningen gjennom året, månedene, ukene og dagene. Disse bør baseres på de overordnede målene i Kunnskapsløftet, og brytes ned i delmål som kan oppnås gjennom planene som utarbeides i de enkelte fagene. Her kan skoleadministrasjonen trolig også bidra på flere måter. Det er fornuftig at det utarbeides undervisningsopplegg og planer sentralt som hver enkelt lærer kan bygge sine planer rundt. Dette blir også gjort i form av arbeidsplaner som elevene har. Disse planene kan variere i varighet, fra en uke til flere uker. Skolen som jeg var på hadde arbeidsplaner for to og to uker. Dette gjorde det oversiktlig for elevene, og de kunne til enhver tid vite hva de hadde å gjøre i hvilke fag.

Prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* kan være naturlig å trekke frem. Prosjektet søker som nevnt (jf.pkt.1) å hjelpe lærerne gjennom opplæring og forslag til undervisningsopplegg. Jeg observerte flere tilfeller hvor denne hjelpen virket å slå positivt ut, eksempelvis knyttet til fokus på ernæring eller undersøkelser for å skape bevissthet om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse.

En annen type tiltak baserer seg på at den enkelte skole bidrar til at timeplanleggingen tilpasses slik at lærerne får en god flyt i sin arbeidshverdag. Dette kan eksempelvis være at man samkjører undervisningsopplegget på tvers av fagene på en slik måte at man kan oppnå ”stordrift” på forberedelser til timene. Dette vil være spesielt enkelt dersom samme lærer underviser samme fag på samme trinn. Man kan også bidra gjennom samarbeid i flere fag. For å lykkes med dette er det viktig at de felles planleggingsmøtene fokuserer på denne type samarbeid. Videre kan man tenke seg at fag som krever mye forberedelser i umiddelbar tid før og/eller etter timen, som for eksempel kroppsøving, legges tidlig eller sent på dagen slik at man kan klargjøre eller rydde etter eller før arbeidstid. Det kan også være fornuftig å unngå at lærernes timetall

legges for tett på få dager, men her vet jeg av erfaring at hver enkelts lærers preferanser kan variere avhengig av om man ønsker å forberede en enkelt time eller heller få arbeidsro en dag i uken hvor man kan evaluere og planlegge med litt lengre horisont.

7.5 Tverrfaglig samarbeid

Diskusjonen i kapittel 6 viste hvordan arbeidet i flere fag kunne bidra til helsefremmende atferdsendring. Tilsvarende ser vi i Kunnskapsløftet at flere fag skal bidra til felles mål. Dette ble blant annet illustrert i tabellen i kapittel 3.3, knyttet til grunnleggende ferdigheter innen uttrykk og kommunikasjon. I mine observasjoner var det gjennom prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen*, lagt til rette for til dels utstrakt samarbeid mellom lærerne i ulike fag.

Selv om intensjonen både i læreplan og blant lærerne er god, er det mange barrierer mot at denne type samarbeid skal fungere optimalt i praksis. Læreryrket utøves i all hovedsak i klasserommet sammen med elever, og lærere som skal samarbeide har ofte ikke undervisningsfri på samme tidspunkter i uken. Trinnmøter og planleggingsdager kan delvis kompensere for dette, men det kreves at disse møtene fokuserer på tverrfaglig samarbeid og at man lykkes med å skape et godt samarbeidsmiljø. Gjennom prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* har man etablert tverrfaglige team, og dette virker å virke positivt inn på samarbeidet. Samtidig har at man i et slikt prosjekt ekstra ressurser i form av opplæringstilbud, samlinger, koordinatorressurser og innleid spisskompetanse. På tross av disse ressursene, ga enkelte av lærerne uttrykk for at de ikke hadde den nødvendige kapasiteten til å oppfylle intensjonene i programmet. Dette er et tankekors, og for å få dette til å lykkes i en vanlig skolehverdag er det viktig å vurdere hvilke tverrfaglige mekanismer som fungerer og hvilke ressurser hver enkelt skole har.

7.6 Oppsummering av kommentar

Så hva er det egentlig som kreves fra skole og lærere for å gjennomføre en undervisning som bidrar til helsefremmende atferdsendring? Jeg vil oppsummere min diskusjon knyttet til en utdypning av 8 mulige retningslinjer for denne type undervisning

- **Lærere må ha grunnleggende kunnskap om sammenhenger mellom helse, fysisk aktivitet og hva som skaper atferdsendring.** Vi har i denne studien sett

gode og mindre gode eksempler på undervisningsopplegg som hensyntar denne sammenhengen. Fokuset i og kvaliteten på undervisningen varierer i stor grad og det virker på meg som om denne variasjonen i stor grad avhenger av hvilken lærer som gjennomfører undervisningen. Utvidet bruk av ”on the job training”, utført gjennom støtte fra ressurspersoner med riktig kompetanse, vil kunne være ett viktig tiltak for å øke kunnskapen hos lærerstanden på dette punktet.

- **Myndigheter og skole bør støtte hver enkelt lærer med planverk som fokuserer på helsefremmende atferdsendring.** Hver enkelt lærer har begrensede ressurser til å utforme gode undervisningsopplegg. Innhold i læreplanen er et viktig verktøy for å sikre at alle lærere har fokus på helsefremmende undervisning. Jeg har i denne studien redegjort for at innholdet i dagens læreplan har stor relevans knyttet til helsefremmende undervisning. Videre er det viktig at dette konkretiseres i gode undervisningsopplegg som læreren kan ta utgangspunkt i for å operasjonalisere målene i læreplanen.
- **Skolen bør tilrettelegge for samarbeid på tvers av lærere og fag.** Vi ser tydelige sammenhenger mellom målene i de ulike fagene, samtidig som ulike lærere har ulik bakgrunn og tilnærming innenfor et enkelt fag. Gjennom å tilrettelegge for samarbeid på tvers, kan skolen skape vinn-vinn-situasjoner mellom fag, samtidig som man kan tilrettelegge for deling av god praksis mellom lærere.
- **Skole og lærere har et felles ansvar for i best mulig grad å utnytte tid og ressurser til målrettet undervisning.** Ressursknapphet knyttet til forberedelser og gjennomføring av undervisningsopplegg trekkes frem som en utfordring med hensyn på å gjennomføre målsatte undervisningsopplegg. Vi har sett at skolen kan påvirke dette gjennom effektiv timeplanlegging og ved å legge til rette for gode planleggingsprosesser mellom lærere. Tilsvarende kan lærere i stor grad påvirke utbyttet av hver enkelt time gjennom å utnytte tilgjengelige ressurser som for eksempel læreplaner, materiell, elevgruppe eller planleggingsdager.
- **Undervisningsopplegget bør søke å gi elevene grunnleggende kunnskap om sammenhengen mellom atferd og helse for på denne måten å gi forutsetninger for egne refleksjoner og valg.** Jeg har redegjort for at basis for

atferdsendring er at elevene selv forstår konsekvensene av de valgene de tar. Grunnlaget for denne type valg er at de selv har kunnskap om sammenhengen mellom helse og sin egen atferd.

- **Undervisningsopplegget bør søke å skape trygge rammer for utprøvelse og gode opplevelser.** Det utvidete helsebegrepet understreker at individets selvtilfredshet og trygghet er avgjørende for motivasjon og ønske om å prøve nye aktiviteter. Gode opplevelser i skolehverdagen stimulerer til gjentakelse senere i livet og kan dermed legge grunnlaget for atferdsendring
- **Undervisningsopplegget bør tilpasses ulik bakgrunn og mestringsnivåer i klassen.** Erfaringsgrunnlaget i en ungdomsskole varierer mye - både i forhold til mestring, men også i forhold til kulturell bakgrunn og religion. For å oppnå mestring og motivasjon er det viktig at det legges til rette for at man får tilpasset hver enkelt elevs utfordring i størst mulig grad. I motsatt fall vil man risikere en økt polarisering mellom dem som mestrer oppgavene og de som eventuelt ikke deltar i eller mestrer oppgavene.
- **Undervisningen bør også fokusere på atferd utenfor klasserommet.** Det er åpenbart at elevenes atferd formes og består av den påvirkning og det aktivitetsnivået de har utenfor skolehverdagen. For å lykkes med å påvirke elevenes atferd i en positiv retning må lærerne og skolen forstå de ulike kreftene som påvirker elevene i sin fritid.

Blant de åtte mulige retningslinjene gir de fire første innspill til myndigheter og skole, mens de fire siste fokuserer på lærerens utforming av undervisningsopplegget. Videre ser vi at to av punktene fokuserer på at kunnskap om sammenheng mellom helse og atferd er avgjørende, både blant lærere og elever. Dette tydeliggjør etter min mening at arbeidet med helsefremmende atferdsendring krever et målrettet og faktabasert samarbeid mellom myndigheter, skoler og lærere. Health(a)ware er et eksempel på en vitenskapelig satsning innenfor dette området, og burde slik sett ha gode forutsetninger for å generere ny innsikt innenfor dette feltet.

8 Studiens sannhetsverdi

Jeg vil i dette kapitlet drøfte studiens sannhetsverdi ut fra begrepene validitet/gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Gjennom hele prosessen med denne studien har jeg bestrebet å ha rimelige tolkninger av mine observasjoner, og å ha en mest mulig pålitelig og troverdig fremstilling av min studie. I dette kapitlet vil jeg trekke linjer mellom de tre begrepene validitet, pålitelighet og overførbarhet, og den metoden jeg har benyttet i studien.

Validitet blir hos Thomas, Nelson & Silverman (2005) definert som en riktighet og uttalelses sannhet. For å sikre studiens validitet kan en spørre om metoden har undersøkt det som det var meningen å undersøke (Kvale 2001). Kvale (2001) beskriver tre ulike metoder for å kunne validere studien. Den første er å **kontrollere**, ved å ha et kritisk syn på egne tolkninger, og kunne motvirke en forståelse som er selektiv og skjev i tolkningen. Her kommer sannsynlighet og troverdighet inn. Den andre er å **stille spørsmål**, hvor studiens innhold og formål tydeliggjøres. Hva, hvorfor og hvordan er spørsmål som er med på og kontrollere gyldigheten. Den tredje er å **teoretisere**. Med det mener Kvale at det ikke bare er metoden som ligger til grunn for om en studie er valid, men at metoden leder frem til teoretiske spørsmål om det som er studert. En teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes må ligge til grunn. Gjennom mitt arbeid med studien har jeg prøvd å ha et kritisk syn på mine egne tolkninger. Jeg har reflektert over ulike situasjoner som fant sted i observasjonssituasjoner, og jeg føler jeg har hatt god dialog med lærerne på prosjektskolen hvor vi har kunnet diskutert de ulike situasjoner som har skjedd. Gjennom disse diskusjonene har vi oppnådd konsensus/enighet om mine tolkninger er rimelige, og dette fikk jeg bekreftet i dette praksisfellesskapet, som sikrer/øker min studies validitet. Vi har også diskutert om hvorvidt det er mulig å enes min forståelse og tolkning. Det samme har jeg også gjort gjennom samtaler med min veileder, for således å kunne ha et kritisk blikk på om det har vært en rimelig tolkning og forståelse av min studie. Hensikt og formål med studien har til stadighet vært diskutert, både med veileder og prosjektskolen.

Den teoretiske kompetansen som jeg har opparbeidet meg hjalp meg til å ikke tolke meg utover det jeg har belegg for å tolke. Jeg har prøvd så nøyaktig som mulig å gjengi det

som faktisk skjedde gjennom mine observasjonsnotater, og sette meg selv i utsideperspektiv (jf.pkt.5.2.2) i mine tolkninger og utvelgelse av materiale. Jeg har også, som nevnt over, gjennom mine samtaler med veileder og lærer på prosjektskolen snakket mye og diskutert formål og hensikten med studien, og samtidig forberedt meg på å ha et bredt og godt teoretisk utgangspunkt for studien før observasjonene startet. Som tidligere nevnt (jf.pkt.5.5) startet jeg med teoristudier. Det var hensiktsmessig å sette seg inn i litteratur for prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen*, slik at jeg kunne opparbeide meg kunnskap om de fem kulturelle aspekter som jeg har sett på i min studie. Selv om jeg har forsøkt ikke å tolke for vidt eller for bredt, ser jeg ikke bort fra at dette kan ha skjedd. Dette med tanke på at jeg kan ha trukket slutninger som ikke er gyldige. Jeg har prøvd å dokumentere underlaget for mine observasjoner, da gjennom mine feltnotater. Da er det også mulig for andre å verifisere/evaluere rimeligheten. Derfor har jeg lagt ved egen cd med mine feltnotater.

Reliabilitet og validitet er med på å bestemme kvaliteten på en studie, og de data som er samlet inn. Reliabiliteten forteller oss hvor pålitelig datamaterialet er. I en kvalitativ studie som min er det ikke like enkelt å teste og beregne studiens reliabilitet ved hjelp av standardiserte metoder, som i kvantitativt studie, da datamaterialet er mindre strukturert, og ikke skilles ut nøyaktig gjennom en bestemt fase, men gjennom tolkningen og analysen av studien (Grønmo 2004). Selv om mine data er reliable, vil ikke dermed mine data være riktige eller like relevante for min problemstilling, og det som er hensikten med studien. Når Grønmo (2004) snakker om validitet er det om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen i studien. Jeg ser ikke bort i fra at jeg gjennom mine feltnotater har observert flere situasjoner og hendelser som ikke har direkte sammenheng med studiens hensikter og intensjoner, og dermed ikke vil være valid i forhold til problemstillingen og studiens intensjoner og hensikt. Jeg har derfor brukt Critical incidents metoden (jf.pkt.5.6) for å kunne jobbe med at det jeg observerer er med på og gi meg valide data.

Ved mer erfaring innen feltmetodikk er det muligheter for å kunne forbedre datakvaliteten i mine studier. Jeg kunne ha jobbet mer med mine feltnotater, og gjort det mer utfyllende med tanke på ulike stemninger i settinger eller beskrive andre situasjoner

jeg ikke vektla. Dette mener jeg også vil komme med mer erfaring og øvelse innen feltmetodikk.

Underveis i forskningsprosessen gjør forskeren endringer i fenomenet som blir studert, eller i metoden (Thomas, Nelson & Silverman 2005). Slik har det også vært gjennom min forskningsprosess. Problemstillingen har blitt forandret flere ganger, og kapitler blitt omskrevet. Selv om problemstillingen har blitt omskrevet flere ganger har ikke hensikten og intensjonen med studien forandret seg, den har holdt samme retning gjennom hele forskningsprosessen. Det er jeg selv om har vært forsker og måleinstrumentet i denne sammenhengen (jf.pkt.5.2) og dette har således innvirkning på studiens pålitelighet. Gjennom min presentasjon og fremstilling av studien har jeg prøvd å være objektiv, og har bestrebet at jeg gjennom mitt utvalg ikke har utelatt opplysninger eller hendelser som kunne ha forandret min diskusjon og fremstilling. Jeg kan allikevel ikke se bort fra at jeg kan til tider være subjektiv, og mine fortolkninger og meninger kan være resultat av subjektivitet. I et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv tillegges den subjektive oppfatningen verdi (Maykut & Morehouse 1994), og jeg kan således i denne studien forsvare min subjektivitet. Fra begynnelsen og slutten av min studie har jeg hatt en forforståelse for min problemstilling og tolkning for det teoretiske materialet og dette vil således ha betydning for hvordan jeg har tolket hver enkelt situasjon.

I henhold til om min studie er generaliserbar, sier Kvale (2001) at vi gjennom egne erfaringer og forventninger til hva som vil skje, kan trekke paralleller til utfall av lignende situasjoner som vi har opplevd tidligere. I motsatt fall er et humanistisk syn at hver situasjon er unik, og fenomener som finner sted vil ha en egen indre struktur. Dette kan også sies å være i henhold til min studie. Med tanke på mitt fokus i denne studien kan det sies at generaliserbarheten av denne studien vil være sekundær. I denne studien har lærerne på prosjektskolen jobbet tverrfaglig med hensikt å fremme helseatferden. Denne studien har sin egen indre struktur, og må tilpasses lærere og elever med tanke på ulike kulturelle forskjelligheter, skolekulturen osv. Den vil derfor ikke være direkte generaliserbar. Utvalget i min studie er heller ikke tilfeldig, men valgt ut med tanke på en skole som har mange elever med ulik kulturell bakgrunn. Selv om

generaliserbarheten kan sies å være sekundær, kan studien like fullt være overførbar. Studien kan være overførbar til andre settinger, og kan ligge til grunn for videre forskning (Thomas, Nelson & Silverman 2005). Kvale (2001) snakker om analytisk generaliserbarhet, hvor mine funn kan overføres til andre sammenhenger og brukes som en rettleiding i henhold til hva som kan skje i en annen lignende situasjon. Basert på en slik analytisk generaliserbarhet kan det da ligge til grunn for en refleksjon basert på en analyse av forskjeller i ulike settinger og situasjoner.

9 Avslutning

Jeg har i denne studien forsøkt å kunne svare på om ungdom kan stimuleres til helsefremmende atferd ved å fokusere på kulturelle aspekter i tverrfaglig undervisning. Det har vært en spennende og omfattende prosess med denne studien, men jeg ser nå slutten på denne "reisen". Det er vanskelig å svare bekræftende og nøyaktig på om det faktisk skjedde atferdsendringer i den perioden jeg var og observerte. Det kunne ikke på noen måte måles, men jeg følte jeg kunne få indikasjoner på om det kunne finne sted gjennom samtaler med lærere og elever, og tilbakemeldinger de ga. Når det gjelder atferdsendring må det skje over tid, og jeg som observatør var innom skolen i en periode på to måneder. Jeg var så heldig å få bli med i et allerede pågående prosjekt, men det ga også sine utfordringer med tanke på hva som hadde skjedd tidligere og hvordan jeg på best mulig måte kunne finne min plass i denne sammenhengen.

Før mine observasjoner fant sted hadde jeg visse forventninger og forutinntatte meninger om hva jeg kom til å observere. Jeg kunne ha vært litt for forutinntatt, og jeg fikk bekreftet at flere av mine forventninger ikke var som jeg hadde trodd. Jeg ble tatt godt imot på prosjektskolen, og min opplevelse av elevene på skolen ga meg viktig erfaring og et innblikk i hvordan en kan legge til rette for undervisning i en klasse med flesteparten av elevene med flerkulturell bakgrunn. Jeg ble etter hvert kjent med elevene, og kunne ha samtaler med de som ga meg nye innblikk og refleksjon. De ble mer åpne mot meg etter hvert som de ble vant til at jeg var tilsted på skolen.

Denne studien har en praktisk innfallsvinkel, hvor det praktiske har hatt hovedfokus. Arbeidet med denne studien, og *Aspekter av kultur og helse i skolen*, har foregått på skolen med et godt samarbeid med lærere som har deltatt på dette prosjektet. Sånn sett har det vært en ”on the job training” for læreren, på deres arbeidsplass. Der har de hatt diskusjoner og samarbeid på tilrettelegging av oppgaver som er med på å modifisere elevenes atferd. Gjennom en slik arbeidsmetode har elevene kunnet gi direkte tilbakemelding til læreren slik at de kunne evaluere undervisningen i etterkant. Det er derfor gledelig at prosjektet *Aspekter av kultur og helse i skolen* ikke avsluttes våren 2009, men også vil fortsette høsten 2010. Jeg håper derfor min studie har vært et bidrag til dette prosjektet og at den har vært hensiktsmessig i forhold til det videre arbeidet.

I forhold til min problemstilling har jeg lagt vekt på å være tydelig og konkret i min oppsummering over, men har samtidig forsøkt å vektlegge mine konklusjoner som mulige retningslinjer og ikke som fullstendige og vitenskapelige beviste standarder. At jeg har vært involvert i en relativt liten periode har vært begrensende for min studie. Ideelt sett skulle jeg ha vært til stede over lengre tid og periode, men dette har vært lite gjennomførbart innenfor rammene av en masteroppgave.

Min studie alene kan ikke konkludere med fasitsvar på problemstillingen, men kan komme med innspill på tips og muligheter til modifisering av atferd. En videre forskning på dette temaet er viktig for å kunne komplementere min studie. Dette kan være kvantitative studier som kan gi data på endringer, som er med på og komplementere min studie. Gjennom en kvantitativ tilnærming til temaer som jeg har diskutert, og finne ut om de er representative i forhold til andre utvalg på andre skoler.

Håper dere lesere har hatt en interessant og reflektert lesing. Takk for oppmerksomheten!

10 Referanser

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (2001):** *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.* Universitetsforlaget
- Antonovsky, A. (1987):** *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well.* Dansk utgave 2000. Jossey – Bass Publishers
- Bandura, A. (1986):** *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Coleman, J.C & Hendry, L.B (1999):** *The Nature of Adolescence.* Third Edition. Adolescence and Society Series. Routledge
- Engelsen, B.U. (2008):** *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter.* Rapport nr.1. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen. Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK med støtte fra Utdanningsdirektoratet
- Erdmann, R. (2008 a):** *Promotive Health – a Challenge to the School.* A review article. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo. En
- Erdmann, R. (2008 b):** *The Relationship of Culture and Health.* Paper presented at the Health(a)ware workshop in Poznan, May 26-30 , 2008
- Erdmann, R., Cabrera-Rivas, C. & Schulz, H-G. (2008):** Aspects of Culture and Health – Public Health and Setting.
- Evensen, L.S.(1994):** *Skriving som faglig refleksjon.* I: O. Dysthe (red.): Skrivning ved universitetet. Rapport nr.4 1994. UNIKOM, Tromsø 1994
- Fremmedordbok (1990):** *Fremmedordbok.* Kunnskapsforlagets blå ordbøker. Aschehoug – Gyldendal

Føllesdal, D. & Walløe, L.(2000): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. 4.opplag 2004. Universitetsforlaget

Gjerset, Asbjørn(red.)(1999): *Idrettens treningslære*. Norges Idrettshøgskole, Norges Idrettsforbund, Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget

Gustavsson, Bernt (2001): *Dannelse som reise og eventyr*. I Kvernbekk, T (red). *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal, s. 31-41. Hentet fra Artikkelsamling MAS 425 Friluftsliv. Pedersen, K. G (red). Norges Idrettshøgskole

Hammersley, M. & Atkinson,P. (1987): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag

Helland, J. & Mathiesen, K.S. (2009): *Rapport 2009: 1: 13-15-åringers fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Folkehelseinstituttet.

Helsedirektoratet (2008): *Rapport: Fysisk aktivitet blant barn og unge I Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15 åringer*

Horn, T.S(2008): *Advance in Sport Psychology*. Third edition. Human Kinetics

Imsen, G. (1999): *Lærerens verden. En innføring I generell didaktikk*. 2. utgave. Tano Aschehoug

Imsen, G. (2000): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utgave. Tano Aschehoug

Imsen, G.(2009): *Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer*. Bedre Skole. Nr.1 – 2009 Tidsskrift for lærere og skoleledere. Utdanningsforbundet

Jonassen, A.M (2009): Artikkel om bruk av hijab i Aftenposten 12.februar 2009

Kjeldstadli, K. (2000a): *Kildegransking*. Kjeldstadli,K: Fortida er ikke hva den engang var. Universitetsforlaget, Oslo 2000, kap. 12. I Goksøyr, M (red.) Artikkelsamling:

Kildegransking, dokument og billedanalyse. MAS 404. 2006 – 2007. Oslo. Norges Idrettshøgskole

Kjeldstadli, K. (2000b): *Å rekonstruere fortida*. Kjeldstadli, K: Fortida er ikke hva den engang var. Universitetsforlaget, Oslo 2000, kap. 12. I Goksøyr, M (red.)
Artikkelsamling: Kildegransking, dokument og billedanalyse. MAS 404. 2006 – 2007. Oslo. Norges Idrettshøgskole

Kleiner, K. (2008): Reference to the teaching – planning model- school. Upublisert materiale fra Universitetet i Wien

Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk

Kværne, P. & Vogt, K. (2002): *Religionsleksikon*. Med bidrag fra Bente Groth og Per Bjørn Halvorsen. Cappelen Akademisk Forlag

Le Unes, A. & Nation, J. (1996): *Sport psychology. An Introduction*. Second Edition. Nelson-Hall Publishers Chicago

Læreplandokumentet for Kunnskapsløftet (2006). Hentet 8. september 2008 fra: [www. Utdanningsdirektoratet.no](http://www.Utdanningsdirektoratet.no). Utdanningsdirektoratet

Læreplanverket for den 10- årige Grunnskolen (1996) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Løvlie, Lars (2003 a): *Det nye pedagogikkfaget*. Norsk pedagogisk tidsskrift. 1-2/2003.

Løvlie, Lars (2003 b): *Teknokulturell danning*. I Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvli, Lars red. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax, s. 347-371, s. 423-427

Maykut, P. & Morehouse, R (1994): *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London, The Falmer Press. I: Dowling, F. (red.). Artikkelsamling Intervju og feltarbeid, MAS 403 2006-2007. Oslo, Norges Idrettshøgskole

Nielsen & Raaheim red (1997): *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Cappelen Akademiske Forlag AS

Ommundsen, Yngvar (1993a): *Helsefremmende arbeid i skole/kroppsoving – et pedagogisk sosiologisk perspektiv.* Bearbeidet manus basert på foredrag holdt ved Pedagogisk dag for kroppsovinglærere i den videregående skolen 8.januar 1993 ved Norges Idrettshøgskole

Ommundsen, Yngvar (1993b): *Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsoving og idrett – et sosial-kognitivt perspektiv.* Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge. Nr. 3 1993. Norsk senter for barneforskning

Ommundsen, Yngvar (1994a): *Barn, ungdom og helse. En belysning av en del medvirkende faktorer til utvikling, opprettholdelse og forsterkning av helserisikopreget atferd og livsstil.* Norges Idrettshøgskole

Ommundsen, Yngvar (1994b): *Helsepedagogiske tiltak blant barn og unge: En belysning av teoretiske modeller som basis for iverksetting av tiltak og undervisning med sikte på atferdspåvirkning.* Norges Idrettshøgskole

Patton, Michael, Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods.* 3 ed. Sage Publications

Pedersen K. (1999): "Det har bare vært naturlig". *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger.* Avhandling, dr.scient graden, Institutt for samfunnsfag, Norges Idrettshøgskole

Simovska, V (2005): *Participation and Learning about Health.* I: Clift & Jensen (Eds.) 2005: The Health Promotive School. International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Danish University of Education Press

Sosial- og helsedirektoratet (2004): *Fysisk aktivitet i skolehverdagen.* Rapport. Sosial- og helsedirektoratet.

Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet. (2000): *Vekt – Helse.* Rapport nr. 1/2000. http://www.shdir.no/publikasjoner/rapporter/vekt_helse_24150

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1998): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper.*
3.utgave 2.opplag. Universitetsforlaget

Thomas, Jerry R., Nelson, Jack K, & Silverman, Stephen J. (2005): **Research Methods in Physical Activity.** 5th ed. Human Kinetics

Utdanningsdirektoratet (2007): *Når starten er god.* En artikkelsamling om veiledning av nyutdannende lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.
Utdanningsdirektoratet

Ward, D.S., Saunders, D.P, & Pate, R.R. (2007): **Physical Activity Interventions in Children and Adolescents.** Physical Activity Interventions Series. Human Kinetics

www.health-a-ware.eu

www.nsd.uib.no/personvern/

11 Vedlegg



Vedlegg 1: Observasjonsskjema Healt (a)-ware

Vedlegg 2: Mal for eget observasjonsskjema

Vedlegg 3: Eksempel på utfylt observasjonsskjema

Vedlegg 4: CD med observasjonsprotokoll

Vedlegg 1: Observasjonsskjema Healt (a)-ware

Observation's items for

Aspects of culture and health as a subject for juveniles

School: _____ Level: _____ Date: _____

1.1 Culture of movement (not at all) (many)

- Task offered to learn, to train or to use

games	1	2	3	4	5	6
sport	1	2	3	4	5	6
dance	1	2	3	4	5	6
- Stimulation of perception

alone	<input type="radio"/>	in group	<input type="radio"/>	in pairs	<input type="radio"/>
-------	-----------------------	----------	-----------------------	----------	-----------------------
- Movement dimensions

trained	<input type="radio"/>	applied	<input type="radio"/>
---------	-----------------------	---------	-----------------------

Comments: _____

1.2 Culture of nutrition (not at all) (many)

- Task offered to learn or to use

local food	1	2	3	4	5	6
national food	1	2	3	4	5	6
international food	1	2	3	4	5	6
- Reflections about the relationship between food and feeling

preparation	1	2	3	4	5	6
the way to eat	1	2	3	4	5	6
company	1	2	3	4	5	6
- Reflections about the relationship between food, climate, special geography

type of food	1	2	3	4	5	6
time to eat	1	2	3	4	5	6
preparation	1	2	3	4	5	6

Comments: _____

1

1.3 Culture of communication and expression		(not at all)					(many)
• Task offered to learn and use different types of expressions	oral	1	2	3	4	5	6
	corporal	1	2	3	4	5	6
	others	1	2	3	4	5	6
• Meaning and importance of symbols	traditional	1	2	3	4	5	6
	recent	1	2	3	4	5	6
• Acquaintance with various kinds of expressions	language	1	2	3	4	5	6
	music	1	2	3	4	5	6
	dance	1	2	3	4	5	6
	others	1	2	3	4	5	6

Comments: _____

1.4 Culture of recreation							
• Task offered to learn or to use activities with an effect of compensation	local	1	2	3	4	5	6
	national	1	2	3	4	5	6
	new ones	1	2	3	4	5	6
• Reflections about different forms of compensation for individuals	type	1	2	3	4	5	6
	occasion	1	2	3	4	5	6
	for whom	1	2	3	4	5	6

Comments: _____

1.5 Culture of attire							
• Task offered to learn about function, meaning of garment	local	1	2	3	4	5	6
	national	1	2	3	4	5	6
	international	1	2	3	4	5	6
• Reflections about the symbolic meaning of attire							
• Experience the difference to be dress in different ways	in movement	1	2	3	4	5	6
	in special occasions	1	2	3	4	5	6

in daily life 1 2 3 4 5 6
Comments: _____

2. Participation of the pupils 1 2 3 4 5 6 (very active)

3. Acceptance of the topic 1 2 3 4 5 6 (high)

4. Atmosphere (positive) 1 2 3 4 5 6

5. Attention of the group (indifferent) 1 2 3 4 5 6

6. General Impression

7. Critical incidents
Motiv _____
Antecedents _____
Involved _____
Solution _____

8. Comment on teacher-pupil-interaction

Year	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Acceptance of the role										
2. Participation of the pupils										
3. Attention of the group										
4. Attitudes										
5. General impression										
6. Critical incidents										
7. Motives										
8. Attitudes										
9. Interests										
10. Solutions										

Vedlegg 2: Mal for eget observasjonsskjema

Deltagende observasjon 9.trinn 08/09 Uke: Dato:

Fag: Samf, m&h, krø, mus, eng Lærer:

Antall elever: G: J: Tema: Mål:

KULTUR AV:

Uttrykks- og kommunikasjonskultur:

Kleskultur:

Ernæringskultur:

Bevegelseskultur:

Fritidskultur:

Andre observasjoner:

Lærer-elev interaksjon

Elevenes deltagelse

Mottakelse av emnet:

Atmosfære:

Kritiske begivenheter:

Vedlegg 3: Eksempel på utfylt observasjonsskjema

Deltagende observasjon 9.trinn 08/09 **Uke:45** **Dato:04.11.08**

Engelsk

Antall elever: **16** **G:9** **J:7** **Tema:** **Presentasjon av
timefordeling fritid og skole**

Mål: Bli bevisst på hva som skjer når en er fysisk aktiv og ikke fysisk aktiv

I denne timen skulle elevene ha en muntlig presentasjon på engelsk, og det skulle være en individuell presentasjon. Elevene har gjennom en uke skrevet ned hvor mange timer i uken de ser på tv, sitter med pc spill, på pc, er i fysisk aktivitet på skolen, fysisk aktivitet på fritiden, hvor mange timer de bruker på lekser, på husarbeid og om de bruker tid på andre hobbyer. De skulle også fortelle ha de gjorde av fysisk aktivitet på skolen og fritiden, og hvordan de føler det er å se på tv kontra det å være fysisk aktiv. Har de noen spesiell følelse etterpå? Finnes det noen gode kombinasjoner av stillesittende aktivitet og fysisk aktivitet? Og til slutt om hva de liker best å gjøre. Lærer har satt opp hvor mange antall timer i uken hele trinnet bruker på de ulike kategoriene, og leste opp dette høyt for elevene. Ikke alle elevene rakk sin presentasjon denne timen. Tre elever fikk ikke anledning til å fremføre sin presentasjon denne gangen, men de får gjøre presentasjonen sin førstkommende torsdag, 6. november.

Kultur av:

Uttrykks- og kommunikasjonskultur

Fritidskultur

Elevene skulle ha en presentasjon, og den skulle være på engelsk. Ingen elever som brukte overhead eller tavlen. To stykker brukte pc hvor de hadde skrevet inn på programmet word hvor mange timer de bruker på hver kategori. Etter at de var ferdige med sin presentasjon fikk de oppfølgingsspørsmål av lærer, på engelsk, om hvilke følelser de fikk etter å se på tv, spille pcspill, være i fysisk aktivitet osv. Elevene måtte svare på engelsk. Var det noen ord som lærer brukte som elevene ikke skjønte, forklarte hun på norsk.

Før presentasjonene startet gikk lærer igjennom vurderingskriteriene som elevene hadde vært med på å sette opp. Elevene rakk opp hånden for å komme med kriteriene. De var: Stemmebruk (høyt og tydelig), grammatikk, uttale, innhold og bruk av manus (om man snakker fritt eller ikke, og bra å ha stikkord). Det var ingen elever som brukte overhead, de fleste brukte kladdeboken sin eller søylediagram-skjemaet de hadde laget over timetall og aktiviteter. To gutter brukte en bærbar pc hvor de hadde skrevet sine notater.

En elev fikk ikke spørsmål etter sin presentasjon. Dette var omtrent første gang han overhodet holdt en presentasjon, for han var svak i engelsk, og har ikke tidligere våget å stå foran klassen å prate. Han gjorde det nå, og det var den korteste presentasjonen av alle som hadde. Han fikk applaus, og en kunne se han smilte når han var ferdig. Han hadde på forhånd gjort en avtale med lærer om ikke å få spørsmål. Jeg snakket med lærer etter timen, og hun kunne fortelle at det var bra han presenterte nå, for han har ikke gjort det tidligere, og at det er vanskelig å ha vurderingsgrunnlag på han når han ikke fremfører presentasjonen. Og det blir verre og verre til lenger tid det går før han står foran klassen og presenterer. *"Han er ikke flink, men han greier det"*, sier lærer. *"Hvordan fikk dere han til å prøve"*, spør jeg. *"Vi har hatt flere samtaler og flere møter med faren hans. Og så får han oppmuntring hele tiden til å prøve"*, forteller lærer videre etter at timen var ferdig.

Noen elever var urolige under andres presentasjon. De hvisket til hverandre om hvor nervøse de var, og at de grudde seg litt. Lærer sier høyt i klassen når det er forstyrrelser: *"Vær stille. Husk at det viktigste er å prøve, og dere må respektere at vi alle er forskjellige"*. For hver person som skal fremføre sier lærer: *"when you're ready"*.

Gutt 1: Smiler før han begynner, og kremter litt, så flirer han litt før han starter.

"I watch TV when bored at home", *"I don't like doing homework"*, *"play basket"* *"I don't like computer games 1 h, gym at School. " prefer basket instead for TV. Fun hang out with friends"*.

Gutt 2: Står med armene i kors foran brystet når han prater, eller så har han hendene ned i lommen. Veksler på dette når han prater. Forteller at det er fysisk aktivitet på skolen bare tre timer, gym og i friminuttene. Fotball på lag 4 t uken, 5 t på computer and computer games.

”don’t like homework. Prefer watch TV and playing fotball. Liker å være ute, det er bra”.

Gutt 3: Fotball 11-14 hours a week. It’s fun. I like it. Feel good after. Not time many other things. TV- 1-2 hours a day. Don’t do housework anymore. Har vaskehjelp. F.A at school too little. Play football in break. Bruker tid også på msn and facebook. Pc and TV a good combination, I like it, not doing anything. Often football training, good relaxed when watch TV after. Like to stay out and be with my friends.

Gutt 3: Noen gutter som flirer litt. Lærer sier: ”dere må ha respekt for at han ikke ville ha fremført før. Så det er bra han nå begynner å gjøre det”. Gutten snakket litt, men jeg greide ikke å høre eller forstå hva han sa. Han gjemte seg litt bak boken, brukte under ett minutt. Fikk applaus etterpå. Smilte da han gikk og satte seg på plass igjen.

Gutt 4: Sier han startet å spille fotball som 6 åring in England. Come here in 2002, spilte først på et lokalt lag, men gått over til et større lokalt lag som er et samarbeidslag i bydelen. I like computer games. Fun games. Can’t play it so much because so much homework. Tired and thirsty after football. Good tired. Train because I don’t get fat and keep my body ok. Like to play the computer game “eisentower - it’s jumping jumping”. Alle i klassen flirer.

Gutt 5: I feel sleepy after watched TV. I stopped fysical activity, thats great because it was to much for me. Feelings after FA: tired but god tired. Variations in activity is god.

Gutt 6: Bretter opp ermene på hettegenseren (opp til albuene) og bytter på å ha hendene i bukselommen. Tar hendene opp og ned fra lommen. ”I use 14 hour a week on watching TV. I spend time on the senter, I use 12 h play hockey. I never play pc games, only if I am really bored. I use snowboard. Sliten og trøtt etter trening, and because of that I do my homework before training.

Jente 1: tvinner fingrene mens hun prater. Prater forsiktig og lavt, fikk ikke alltid med meg hva hun sa. Sier 10 h watch TV. It’s fun and relaxed. 1 ½ h FA at school. Feel trøtt after. 3 h FA private. I walk or bike when with or visit friends. I use 6 h playing football It’s fun, but tired after. Use 10 h together computer and games, msn. Tired after, but I feel god because it fun. 10 h to do what I want to. 6 h homework because I have to. 4 h housework because help my mum, it’s

boring. I have the same feelings when doing homework.

Jente 2: Gjemmer hendene i genseren sin. Prater forsiktig, smiler mens hun prater. Ser på lærer mens hun prater. 14 h watch TV. Maybe movie I want to see. FA privat 1 h. I quit football. 12 h together computer and computer games. Other hobbies: 2-3-h with friends. 4 h homework, 7 h housework because my mum tells me so. Not so healthy watch TV, more healthy go out and get some air and meet friends. I prefer TV. Because I choose to do it myself. More TV in week, less in weekend. Then I am in the church or visit my sister.

Jente 3: I want to see TV, tired after but it's fun. Movies fun. 2 h FA school. Not much. Maybe we should have it over two days, not only one day. 5 h homework, have to. 9 h computer, it's fun. I hate housework. My mum tell me to, I feel like a slave. 10 h other activities. It's because I want to, fun hang out with friends. Best things other hobbies is the computer. 5-6 h football. It's fun and I want to. When played football I just want to go home and take a shower, see TV and do something else. It's good with variations, then don't get bored.

Jente 4: Har på seg Guns'n roses t-shorte med hettejakke over som har mange ulike fargeklatter på. Har også på seg naglebelte. I don't watch TV- I don't find that it interesting. I use the computer to talk on msn and talking with friends. I do boxing 2 h a week. Its only 1 ½ h FA at school, so I box 2 h a week. I do 4 h homework and 4 h housework because my mum says so. It's not healthy on the computer all the time, then I do boxing.

Jente 5: 4 ½ h football. And 3 h FA at school. Then it's football and basket in break and then gym. I feel tired when I do very much without stopping. My favorite is to watch TV and computer games.

Jente 6: Har hendene i baklommen når hun snakker. I play football- I eat food after and then have a good feeling. I watch TV 2 – 3 h, I don't like it. I use 7 h at the computer.

Jente 7: There are some TV programs I have to see. We have a housekeeper. So I use 3 min to clean my room. After been on the computer my body is tired, but I feel good. I do drama and boxing. I feel tired after TV, at f.a I feel tired a good way. I am tired after homework. I like drama best, because I love being at the scene and in front of the audience.

Kleskultur:

Ernæringskultur: Var en jente som nevnte at hun spiste mat etter trening, og da følte seg bra.

Bevegelseskultur:

Andre observasjoner:

Lærer-elev interaksjon: Lærer stilte spørsmål til hver elev unntatt en. De fleste gangene ville elevene gi applaus til hverandre rett etter ferdig presentasjon. Lærer sa ”vent” hver gang og holdt opp begge hendene samtidig med flat hånd, for hun ville stille spørsmål før applausen.

Elevenes deltagelse: Elevene var tilhørere for hverandre. Noen som var urolige under presentasjonene fordi de var nervøse selv. De lurte mye på i hvilken rekkefølge lærer tok elevene, og regnet på hvor lenge det var til ens egen tur.

Mottakelse av emnet: Det var ikke alle som forstod spørsmålene som lærer stilte. Noen ganger oversatte hun på norsk, andre ganger stilte hun spørsmålet på en annen måte, og forklarte ved hjelp av eksempler. Dette kunne skje på både norsk og engelsk

Atmosfære:

Atmosfæren kunne være noe spent. De ga uttrykk for at de var nervøse, og grudde seg til det var deres tur. Lærer oppmuntret elevene og ga de tid foran før de startet presentasjonen sin. Noen var usikker på uttalen, og spurte før de sa ordet selv.

Kritiske begivenheter:

Vedlegg 4: CD med observasjonsprotokoll

