

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Vitenskapelig masteroppgave

30 stp. oppgave

Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres opplevelse og erfaring med implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisningen

Health and life skills in social studies

A qualitative study of lower-secondary teachers' perceptions and experiences with the implementation of health and life skills in social studies

Ingrid Bugge og Kine Eng Strand

The logo for OsloMet, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, black, sans-serif font. The letters are arranged in a slightly curved, upward-sloping path from left to right.

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

«Veien er lang fra hvordan det er definert i læreplanen til hvordan vi skal få et vellykket opplegg i klasserommet», informant Gustav

Sammendrag

Denne kvalitative masteroppgaven undersøker hvordan et utvalg ungdomsskolelærere oppfatter og erfarer implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Hensikten med oppgaven er å sette lys på utfordringene som lærere møter i dette arbeidet, og om lærerne mener at det er noen elevgrupper som drar mest nytte av denne undervisningen. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer av seks samfunnsfaglærere på ungdomsskolen som metode for datainnsamling. Masteroppgaven tar kun utgangspunkt i et lite utvalg av informanter, og funnene i studien vil dermed ikke kunne generaliseres for andre studier i fremtiden. Likevel håper vi at funnene kan løfte frem viktige aspekter ved arbeidet med det tverrfaglige temaet i skolen.

De mest sentrale funnene fra datamaterialet viser at informantene er positive til innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, og mener dette passer naturlig inn i samfunnsfaget. Likevel viser informantene til flere utfordringer som oppstår i dette arbeidet. Flere opplever det tverrfaglige temaet som et komplekst og vagt tema som er vanskelig å konkretisere og arbeide med i praksis, grunnet læreplanens beskrivelser. Informantene etterlyser derfor klarere retningslinjer i læreplanen for å tydeliggjøre hvilke forventinger som ligger i lærerens oppgaver knyttet til undervisningen om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. I tillegg vektlegger informantene et ønske om mer opplæring, veiledning og ressurser som kan bidra til å konkretisere innholdet i undervisningen. Dette kan legge til rette for at lærere har større forutsetninger for å lykkes i arbeidet med å gjennomføre god undervisning i folkehelse og livsmestring som treffer alle elevgrupper.

Nøkkelord: folkehelse og livsmestring, samfunnsfag, tverrfaglige tema, læreplanen, læreplanteori, psykiske helseplager og lærerrollen.

Abstract

This qualitative master's thesis examines how a selection of lower-secondary school teachers perceive and experience the implementation of health and life skills in social studies. The purpose of the study has been to shed light and gain further knowledge regarding the challenges that teachers face when working with the implementation, and whether they believe that there are certain groups of pupils who benefit the most from this method of teaching. Semi-structured interviews were conducted with six social studies teachers at the lower-secondary school as a method of data collection. As a result of the sample methodology utilized, the findings of this study cannot be generalized beyond the context of this thesis. Nevertheless, it is intended that the findings can highlight important aspects of working with the interdisciplinary topics in schools.

The most significant findings from the research show that overall, the participants were positive regarding the introduction of health and life skills as an interdisciplinary topic, and furthermore, that this topic has a natural suitability for integration into social studies. However, the participants did additionally emphasize several challenges that arise when working with this topic. Firstly, several of the participants perceive the interdisciplinary topic was complex, and vaguely described in the curriculum. This was described as posing a practical challenge for participants when attempting to define and conceptualize the topic for teaching purposes. Resultantly, the participants suggested that clearer expectations for teaching health and life skills in social studies, would be beneficial. In addition, the participants emphasized that more training, guidance, and provision of external learning recourses would contribute to assisting the conceptualization of the topic and its practical implementation. This can facilitate teachers in achieving greater success in delivering good teaching in health and life skills that extends to a wide range of pupil groups.

Key words: health and life skills, social studies, interdisciplinary topics, curriculum, curriculum theory, psychological health problems and the teaching role.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på våre fem år på lærerutdanningen ved OsloMet. Det blir vemodig å legge årene som lærerstudent bak oss, men vi ser samtidig frem til å prøve ut læreryrket. Foreleserne oppfordret oss til å velge og skrive om noe som vil være nyttig og verdifullt for oss som fremtidige lærere, og det ble derfor ikke vanskelig å bestemme et emne for oppgaven. Vi har begge en felles interesse for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette skyldes spesielt at vi finner arbeidet med dette i undervisningen som utfordrende, men utrolig viktig. Vi benyttet derfor sjansen til å fordype oss i det tverrfaglige temaet i masteroppgaven for mer innsikt og lærdom i tematikken. Vi håper denne oppgaven vil bidra til å berike diskusjonene og debattene rundt folkehelse og livsmestring i skolen.

Vi ønsker først og fremst å takke vår veileder, Kim Gunnar Helsvig, som har fulgt oss tett på sidelinjen gjennom hele skriveprosessen. Takk for gode veiledningssamtaler rundt tematikken, som har bidratt til mye lærdom, motivasjon og inspirasjon. Vi vil også gi en stor takk til våre medstudenter og våre nære som har gitt oss inspirasjon, støtte og oppmuntring i denne noe utfordrende perioden. Arbeidet med masteroppgaven hadde ikke vært like lærerik og motiverende uten dere. Til slutt ønsker vi å takke de seks lærerne som takket ja til å stille til intervju. Dere har bidratt mye til oppgaven, da deres ærlige og åpne refleksjoner rundt tematikken har gjort arbeidet med studien enda mer spennende og læringsrik.

God lesing!

Oslo, mai 2023

Ingrid Bugge og Kine Eng Strand

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innledning.....	1
Bakgrunn for valg av tema	2
Formål og problemstilling	3
Fornyelse av kompetanse	4
Oppgavens struktur.....	5
Teori og forskning	7
Samfunnsfagets rolle i skolen.....	7
Begrepsavklaring	9
Læreplanteori.....	10
Tidligere forskning	13
Psykiske helseplager blant elevene i skolen	13
Stress og skolepress.....	14
Lærernes synspunkter	15
Læreren som nøkkelperson	16
Muligheter i undervisningen	18
Kritikken av folkehelse og livsmestring.....	19
Metode.....	22
Kvalitativ forskning.....	22
Utvalg og rekruttering	23
Beskrivelse av informanter.....	24
Datainnsamling.....	26
Datahåndtering	29
Dataanalyse	30
De ulike fasene	31
Studiens kvalitet	34

Reliabilitet	34
Validitet	36
Sentrale forskningsetiske prinsipper	37
Søknad til NSD	38
Anonymitet og konfidensialitet	39
Analyse og drøfting av funn	40
Læreplan og forventinger	40
Konkretisering av begreper	40
Temaets omfang i samfunnsfag	43
Implementering av folkehelse og livsmestring i skolen	46
Ledelse og veiledning	46
Planlegging av undervisning	48
Undervisning i samfunnsfag og elevenes utbytte	51
Lærerrollen	55
Skolen og lærerens ansvarsområde	55
Manglende kompetanse	58
Oppsummerende refleksjoner og konklusjon	62
Litteratur	67
Vedlegg	72
Vedlegg 1: Intervjuguide for informanter med opplæring	72
Vedlegg 2: Intervjuguide for informanter uten opplæring	74
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	76
Vedlegg 4: Medforfattererklæring	80

Innledning

I denne masteroppgaven ønsker vi å rette oppmerksomhet på debatten rundt folkehelse og livsmestring i skolen, og i samfunnsfaget. Kan skolen lære oss å mestre livet, og kan alle elever uansett utgangspunkt i livet lære seg å mestre det? Spørsmålene kommer fra filosof og psykolog Ole Jacob Madsen (2020, s. 7-8), og er noe som utforskes gjennom denne studien. I fordypelsen av dette vil vi sette søkelys på lærerens ansvarsområde i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og om ansvaret er i tråd med lærernes utdannings- og kompetansefelt. Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er derfor folkehelse og livsmestring i samfunnsfag.

Folkehelse og livsmestring ble introdusert som ett av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen høsten 2020. Bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap står som de to andre tverrfaglige temaene (Gundem, 2008, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Dette er to temaer som er godt kjente i skolesammenheng, og som har hatt en sentral plass i tidligere læreplaner. De tverrfaglige temaene blir presentert som overordnet tematikk knyttet til utfordringer samfunnet står ovenfor i dag. Temaene skal integreres i flere fag, men også som en helhetlig forståelse på tvers av fagene (Meld. St 28 (2015-2016), s. 5-7). Folkehelse og livsmestring kommer derimot som et nytt og relativt ukjent tema på læreplanen, som krever ny kunnskap og forståelse om emnet og tematikken for skolens ansatte. Temaet har siden innføringen i læreplanen blitt gjenstand for økende debatt og diskusjon de siste årene (Skarpenes, 2021, s. 139). Mens noen mener temaet gir lærere en unik mulighet til å utvikle elevenes evne til å mestre eget liv, har andre satt søkelys på om dette kan føre lærere inn i en rolle de nødvendigvis ikke har kompetanse til (Klomsten & Uthus, 2019; Madsen, 2020, s. 7; Mørch, 2021). Videre i masteroppgaven vil læreplanen også betegnes som LK20.

Kompleksiteten og forventningene til lærerrollen øker, samtidig som implementering av ny læreplan og dagsaktuelle hendelser setter føringer for arbeidet i skolen. Læreren har stor innvirkning på elevenes læring og sosiale utvikling, og skal gjennom sitt arbeid legge til rette for at elevene utvikler kompetanse for videre deltakelse i samfunnet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 23). I skolens formålsparagraf §1-1 (Opplæringslova, 1998) fastslås det at elevene skal utvikle kompetanse som kan hjelpe dem å mestre sitt eget liv. Dette innebærer å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter som kan ruste elevene til deltakelse i arbeidslivet, og i samfunnets fellesskap. Dette underbygger formålet med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. I overordnet del i LK20 blir det beskrevet at elevene skal

utvikle kompetanse som gir dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg, og som fremmer en god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Læreren spiller en sentral rolle i å legge til rette for elevenes danning i samfunnsfag, og gjøre fagstoffet relevant og tilpasset deres livsverden (Ryen et al., 2021, s. 23). Elevene skal gjennom samfunnsfaget i skolen utvikle seg til å bli deltakende, kritisk tenkende og engasjerte medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Undervisningen skal derfor utformes slik at elevene har mulighet til å delta, handle og påvirke både eget liv og samfunnet (Ryen, et al., 2021, s. 13). Med bakgrunn i formålsparagrafen og læreplanens beskrivelser tydeliggjøres det at skolen og læreren har ansvaret for å gi elevene nødvendig kunnskap, ferdigheter, og holdninger som kreves for å kunne delta i samfunnets fellesskap, og mestre eget liv (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4).

Ved å undersøke synspunktene til et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, vil oppgaven rette fokus mot utfordringene lærere erfarer i arbeidet. Lærere blir i dag fortalt at de skal være pedagoger, og ikke terapeuter (Klomsten & Uthus, 2019). Det blir interessant å undersøke om lærere faktisk kun tar rollen som pedagog, eller om folkehelse og livsmestring i større grad fører den enkelte lærer over i en rolle som terapeut. I dette arbeidet settes det lys på om lærerne oppfatter at deres kompetanse er tilstrekkelig i arbeidet med å forebygge, og forhindre en negativ utvikling av elevenes psykiske helseutfordringer som flere unge i samfunnet står ovenfor i dag (Ungdata, 2020). Formålet er derfor å se nærmere på læreres opplevelse og erfaringer med implementeringen av det tverrfaglige temaet.

Bakgrunn for valg av tema

Helt siden folkehelse og livsmestring ble en sentral del av LK20, har dette vært et temaområde som har fanget vår oppmerksomhet og interesse. Temaet anses som sentralt da det tar opp dagsaktuelle utfordringer som påvirker dagens ungdom, og er et viktig temaområde for elever i alle aldersgrupper. Arbeidet med folkehelse og livsmestring vil være et viktig tiltak for å møte de økende utfordringene av unges psykiske helseplager. Selv om folkehelse og livsmestring er et svært relevant og viktig tverrfaglig tema i skolen, finnes det flere aspekter ved temaet som vi selv opplever som utfordrende. Det er et omfattende og komplekst tema som kan virke overveldende på grunn av temaets omfang og bredde. Vi ønsker derfor å ta tak i tematikken for å få en bredere forståelse av det tverrfaglige temaet, og ikke minst se hvilke utfordringer et slikt tema bringer med seg. Folkehelse og livsmestring har vært et sentralt interesseområde for oss, drevet av våre tidligere erfaringer fra ulike praksisperioder gjennom lærerutdanningen. Erfaringene har gitt oss verdifull innsikt i hvordan

ulike lærere og medstudenter oppfatter og erfarer arbeid med folkehelse og livsmestring, slik det er presentert i læreplanen. Inntrykket vi sitter igjen med er at flere lærere ikke har integrert folkehelse og livsmestring i egen undervisning, til tross for læreplanens føringer. Flere medstudenter har også uttrykt en skepsis til å arbeide med det tverrfaglige temaet i fremtiden. Våre erfaringer er i stor grad sammenfallende, med felles opplevelse om at dette kan skyldes at flere føler seg usikre i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det oppleves som et omfattende tema som kan være vanskelig å anvende konkret i undervisningen. Disse erfaringene har motivert oss til å utforske temaet nærmere og prøve å få en mer dyptgående forståelse av de ulike aspektene som ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Vi ønsker å rette oppmerksomheten på hvordan vi kan skape en større, og felles forståelse for folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Vi mener at læreplanen har mangelfulle beskrivelser i folkehelse og livsmestring, samtidig som det er få eksempler og begrenset veiledning tilgjengelig for hvordan gjennomføre undervisning om dette temaet i klasserommet. Selv om det er en stor metodefrihet til den enkelte lærer i arbeidet med LK20, kan metodefriheten oppleves som hemmende og mot sin hensikt når læreplanen er vag og lite konkret. Det er viktig at lærere har mulighet til å bruke sin egen kompetanse til å velge arbeidsmåter, innhold og organisering av undervisning basert på forskning (NOU 2015:8, s. 78). For å kunne utøve det profesjonelle ansvaret på en god måte i arbeid med folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisningen, kan det være nødvendig med tydeligere beskrivelser i hvordan temaet kan integreres inn i undervisningen på en meningsfull måte. Læreren er svært betydningsfull i elevenes hverdag, og skal legge til rette for, og sørge for elevenes faglige og sosiale utvikling. Dette innebærer et stort ansvar både innenfor faglig, sosial, didaktisk og pedagogisk kompetanse, sosial samhandling og relasjoner, men også innenfor lærerprofesjonen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette ansvaret som lærerrollen har i arbeidet med det tverrfaglige temaet, er også noe vi ønsker å undersøke nærmere i denne oppgaven.

Formål og problemstilling

En fordypning i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfag er noe som vil være nyttig for vår egen fremtidige yrkespraksis. Temaet kommer til å være en sentral del av mange av våre arbeidsoppgaver som fremtidige lærere. Formålet kan også ses i et forskningsperspektiv nettopp fordi dette er et helt nytt fagfelt med lite eksisterende forskning. Formålet kan derfor bidra i forskningen og i den dagsaktuelle debatten om hvordan lærere skal forstå, og arbeide med folkehelse og livsmestring i undervisningen. I tillegg er det et

ønske om at denne oppgaven bidrar til bevisstgjøring av de utfordringene dette temaet bringer med seg. Videre undersøkes hvilke elever som i større grad kan forventes å ha mest nytte av denne tilnærmingen, med ønske om å skape en økt forståelse av hvordan folkehelse og livsmestring kan integreres på en hensiktsmessig måte i undervisningen. På bakgrunn av dette har vi valgt å formulere følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere med implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?

Problemstillingen er vid og kompleks, og for å kunne besvare den legges det vekt på to forskningsspørsmål:

Hvilke utfordringer opplever lærerne i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?

Hvilke elever kan forventes å dra mest nytte av denne undervisningen?

Ved å undersøke lærernes oppfatninger og erfaringer med implementeringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i samfunnsfagundervisning, er det et ønske å kaste lys over sentrale utfordringer knyttet til arbeid med dette temaet. Madsen (2020, s. 117-118) uttrykker bekymring for at de mindre ressurssterke elevene i skolen ikke får det utbytte som er tiltenkt i undervisningen om folkehelse og livsmestring. Etter å ha blitt kjent med litteratur og forskning på området, økte interessen for å undersøke bekymringen nærmere. Dette ble en inspirasjon til et av våre forskningsspørsmål i studien. På bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål, ønsker vi å få en økt forståelse for hvordan arbeid med folkehelse og livsmestring erfares og oppleves, og hvilke faktorer som må til for at lærere kan integrere det i undervisningen på en god måte. For å belyse dette anvendes John Goodlads (1979) begrepsapparat for å belyse læreplanens ulike nivåer. Nivåene viser til intensjonene og de overordnede ideene som ligger til grunn i læreplanen, og til lærernes fortolkninger og gjennomføring i klasserommet. På denne måten kan ulike spenningsforhold i samfunnsfagundervisningen i folkehelse og livsmestring bli tydeliggjort. Dette er for å se om lærernes praksis reflekterer ideene i læreplanen, eller om den viser til en distanse mellom intensjonen i læreplanen og hva som faktisk skjer i undervisningen i møte med elevene.

Fornyelse av kompetanse

Samfunnsutviklingen stiller nye krav til elevene i skolen (Madsen, 2020, s. 65-66). Allerede i 2013 nedsatte regjeringen Stoltenberg II et utvalg, kjent som Ludvigsen-utvalget. Dette utvalget hadde i oppgave å vurdere om innholdet i skolen faktisk dekket de kompetanser og

ferdigheter som elevene trenger for å mestre fremtidens arbeids- og samfunnsliv. På bakgrunn av dette publiserte utvalget den offentlige utredningen *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Utvalget tok utgangspunkt i nyere læringsforskning, der fokus på hvordan elevene lærer er mer vektlagt gjennom deres relasjoner, følelser, motivasjon og sosiale ferdigheter fremfor hva innholdet i undervisningen skal være (Madsen, 2020, s. 65).

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 21) viser til at de kompetansene som elevene trenger i dag ikke lenger bare er fagspesifikke, men også kognitive, sosiale, emosjonelle og praktiske. Det er her forslagene om de tverrfaglige temaene springer ut fra (Madsen, 2020, s. 66). Folkehelse og livsmestring er direkte hentet fra Ludvigsen-utvalgets anbefaling, og er forankret i ideen om å ruste elevene for fremtidsutviklingen (Madsen, 2020, s. 66). Dette er en respons på behovet for å utvikle elevenes kompetanser på områder som er viktige for videre deltakelse i samfunnet og fremtidens arbeidsliv.

Folkehelse og livsmestring kommer som en reaksjon på en økt individualisering i samfunnet, der befolkningen har større tilgang til informasjon enn tidligere (NOU 2015:8, s. 50-52).

Dette stiller større krav til ulik kompetanse og ferdigheter for at befolkningen og enkeltindividet er rustet til å ta ansvarlige livsvalg (NOU 2015:8, s. 49-52). Skolen har dermed fått et større ansvar for å gi elevene kunnskap innenfor områder som betraktes som relevante og nødvendige. Samtidig er det viktig å legge til rette for at elevene opplever mestring og motivasjon i arbeidet med å ta ansvar for eget liv. Dette vil bidra til å utvikle en flerfaglig kompetanse for elevene. Ved innføringen av de tverrfaglige temaene, som folkehelse og livsmestring, retter skolen en større oppmerksomhet mot ulike samfunnsutfordringer som elevene står ovenfor i dag (Klomsten, 2022, s. 246). Elevene har stor påvirkning påvirkningskraft, og samfunnsutfordringene er avhengig av innsats fra både enkeltmenneske, men også fellesskapet sammen. På denne måten vil elevene få innsikt og mulighet til å se sitt eget liv i en større sammenheng, og på ulike nivå, både lokalt, nasjonalt og som et globalt fellesskap (Klomsten, 2022, s. 246). Innføringen av det tverrfaglige temaet viser viktigheten av nye kompetanser for å ruste elevene i møte med fremtidens utfordringer. Elevene trenger kompetanse og verktøy for å utvikle sine livsmestringsferdigheter. Dette stiller samtidig økte krav til lærerrollen, som nå må håndtere flere komplekse sider ved undervisningen.

Oppgavens struktur

Denne oppgaven er i hovedsak delt inn i fem ulike kapitler, der tematikken undersøkes i lys av studiens problemstilling. Kapittel en omfatter oppgavens innledning, som presenterer

tematikken med presentasjon av bakgrunn for valg av tema og problemstilling. I innledningen fremstilles også en kort innføring i implementeringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, samt oversikt over oppgavens struktur og oppbygging. Kapittel to tar for seg aktuell litteratur og teori. I denne delen av oppgaven presenteres tematikken grundigere i en begrepsavklaring, med søkelys på hva temaet faktisk innebærer. I teoridelen blir også kritiske bidrag og aktuelle perspektiver på tematikken belyst. Teorien blir senere anvendt i drøftingen basert på relevante funn i studien. Kapittel tre tar for seg studiens metode, med fremvisning av en grundig gjennomgang av valgene som er tatt for å innhente datamaterialet for studien. I kapittel fire presenteres funn som drøftes opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Formålet er å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på en helhetlig måte. I det femte og siste kapitlet, er de ulike kapitlene flettet sammen til en oppsummerende refleksjon som munnes ut i en konklusjon på oppgavens problemstilling.

Teori og forskning

I det følgende presenteres teori og forskningen som danner grunnlaget for studiens funn og for å svare på oppgavens problemstilling. For å oppnå en helhetlig forståelse og overblikk av temaets omfang og definisjoner, presenteres først samfunnsfagets rolle i skolen, etterfulgt av en begrepsavklaring i folkehelse og livsmestring. Videre fremlegges det tverrfaglige temaet i læreplanen, slik det er fremstilt i overordnet del og innenfor samfunnsfaget. Her presenteres også Goodlads (1979) læreplanteori, som en fremvisning av de ulike nivåene i læreplanen. Senere vises relevant forskning, både for å vise til hvorfor temaet kom inn på læreplanen, men også for å tydeliggjøre utfordringen med dette arbeidet for lærerne. Til slutt presenteres også ulike perspektiver på det tverrfaglige temaet i skolen, der kritiske bidrag vil bli belyst.

Samfunnsfagets rolle i skolen

Samfunnsfaget i skolen har gått gjennom store endringer de siste hundre årene. Verden har blitt mer globalisert, og temaene har utviklet seg i sammenheng med samfunnets utvikling. Kompleksiteten i faget har økt, samtidig som verden er nærere klasserommet enn tidligere (Ryen et al., 2021, s. 20). Samfunnsfaget har en unik mulighet til å trekke verden og samfunnet inn i klasserommet, og mye av innholdet i samfunnsfag baserer seg på å koble det som skjer i samfunnet og aktualisere det i undervisningen (Ryen, 2017, sitert i Ryen et al., 2021, s. 14). For eksempel koronapandemien, krigen i Ukraina, økte priser i samfunnet og Fosen-demonstrasjonene er aktuell tematikk som kan diskuteres og kobles opp i samfunnsfag. Dette er en rekke hendelser og situasjoner som preger verden i dag, som i stor grad vil ha innvirkning på elevenes videre forståelse og læring, både ovenfor seg selv, samfunnet og verden (Ryen et al., 2021, s. 14). Dette blir spesifisert i beskrivelsen av hvordan de grunnleggende ferdighetene skal komme til syne i samfunnsfag. Gjennom å tilegne seg muntlige ferdigheter i samfunnsfag, skal læreren legge til rette for at elevene kan diskutere, fremme meninger, lytte til og formulere seg med andre. Dette innebærer å få forståelse over flere perspektiver, uttrykke og begrunne meninger i en større sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-5). Dette henger tett sammen med formålet med livsmestring som begrep. Elevenes muligheter til å mestre eget liv vil kunne øke dersom elevene evner å ta del i ulike diskusjoner og debatter for å fremme egne interesser og meninger. Elevene vil på denne måten kunne påvirke faktorer som har betydning for sin egen livsmestring.

Innenfor læreplanen i samfunnsfag og tverrfaglige temaer, er temaet folkehelse og livsmestring ytterligere konkretisert. Det handler særlig om elevenes bevisstgjøring av egen identitet og utvikling, og det å forstå seg selv som en del av ulike fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Andre aktuelle områder er blant annet seksualitet og kjønn, grensesetting, mellommenneskelige relasjoner og tilhørighet, rus, personlig økonomi og digital samhandling. Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag fremstår derfor som svært bredt og omfatter mange og store temaområder. Livsmestring kan sies å være en kjernekomponent i samfunnsfaget, da faget har som mål å lære elevene å forstå og kunne påvirke samfunnsmessige faktorer som vil påvirke dem gjennom hele livet (Sletteland, 2023, under utgivelse). I samfunnsfag handler folkehelse og livsmestring om å myndiggjøre elever som vil bidra til deres opplevelse av mestringstro og handlingskraft i møte med omgivelsene rundt dem. Med dette knyttes demokratisk medborgerskap til livsmestringsperspektivet.

Undervisningen og læringen i samfunnsfag skal ruste og bidra til at elevene har mulighet til å handle, delta og påvirke eget liv og samfunnet nå og i fremtiden. Selve undervisningen vil variere og gjennomføres ulikt, men det skal legges til rette for at elevene kan møtes med ulike erfaringer, intensjoner og bakgrunner. Dette kan være starten på en økt forståelse av egen påvirkning i verden, og hvordan man som enkeltindivid kan bidra til endringer (Ryen et al., 2021, s. 13). De tverrfaglige temaene har i dag fått stor plass i samfunnsfag, og da med et økende fokus på utfordringene som samfunnet må forholde seg til (Ryen et al., 2021, s. 22). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal tilegne elevene kunnskap som gjør at de får forståelse av seg selv i en større sammenheng, og at deres valg for eget liv vil ha betydning for andre (Klomsten, 2022, s. 251). Under fagets relevans og sentrale verdier i samfunnsfag er det beskrevet at elevene skal utvikles til å bli deltakende, kritisk tenkende og engasjerte medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Samfunnsfaget i skolen skal bidra til at elevene utvikler seg som aktive medborgere med bevissthet knyttet til demokrati, menneskerettigheter, mangfold, og likestilling. Undervisningen skal også legge til rette for utvikling av verdier og holdninger i henhold til verdigrunnlaget i opplæringen, der elevene skal få mulighet til å utvikle egen identitet, utforskning og skaperglede. Ved å utforske blant annet nasjonale og globale problemstillinger, lokalsamfunnet og egen identitet er målet at elevene skal tilegne seg en økt forståelse av seg selv, samfunnet og se egen påvirkningskraft i eget liv og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

Begrepsavklaring

Folkehelse og livsmestring er to sentrale begreper i denne oppgaven som vi ønsker å definere nærmere. I overordnet del av læreplanen står det at folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanser som bidrar til å fremme god fysisk og psykisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I tillegg blir det vektlagt at elevene skal kunne utvikle et positivt selvbylde, og skape en trygg identitet. Skolen skal legge til rette for at elevene tar gode helsevalg som har betydning for folkehelsen.

Folkehelse og livsmestring er såkalte diskursive begreper, uten felles enighet for hva som kommer frem i begrepet (Ogden, 2021). Ulike perspektiver og kilder vil legge ulik mening i slike begreper. Dette har ført til en større diskusjon med mange ulike synspunkter og fortolkninger av begrepet. Folkehelse og livsmestring kan derfor betraktes som utydelig og uklart med manglende klare føringer (Madsen, 2020, s. 17; Stenersen & Prøitz, 2020). I denne begrepsavklaringen er ikke hensikten å feste begrepet, men vise til våre oppfatninger og synspunkter.

Folkehelse er et begrep som knyttes til hvordan samfunnet som helhet arbeider for å fremme hele befolkningens helse og trivsel, forebygge mot skade og beskytte mot helsetrusler.

Folkehelsearbeid er rettet mot befolkningen som helhet, og omhandler å påvirke ulike faktorer som har innvirkninger på helsen, enten positivt eller negativt (Helsedirektoratet, 2018, s. 12).

I det forebyggende folkehelsearbeidet i samfunnet har skolen en sentral rolle. Dette innebærer alt fra undervisning og utvikling av et godt læringsmiljø, men også lærerens fokus og forutsetninger for å påvirke elevene innenfor ulike områder i skolehverdagen (Ogden, 2021).

Dersom individet kan ta gode helsevalg i samfunnet vil dette ha stor innvirkning for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det forebyggende folkehelsearbeidet i skolen kan innebære alt fra kunnskap om fysiske helseutfordringer til psykiske problemer og livsstilssykdommer. Disse forventningene og den relevante kunnskapen kan også endre seg i takt med samfunnsutviklingen (Ogden, 2021).

Livsmestring som begrep blir derimot i overordnet del av læreplanen beskrevet som elevenes muligheter til å mestre eget liv. Dette handler om at elevene selv skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for sitt liv, og evnen til å takle medgang, motgang og håndtere utfordringer på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det å legge til rette for at elevene mestrer skolen er også viktig i et livsmestringsperspektiv, og at elevene får være delaktig i en skolehverdag med inkluderende læringsmiljø, både faglig og sosialt (Ogden, 2021). I likhet med begrepet folkehelse er også livsmestring koblet opp mot psykisk

helse (Klomsten, 2022, s. 254). Måten mennesker håndterer livet kobles til de tankene og følelsene rundt erfaringene man møter. Kapasiteten til å regulere disse følelsene og hvordan man skal møte ulike utfordringer står sentralt for vår evne til å mestre livene våre i hverdagen.

Skolen er en viktig arena for unges utvikling av kunnskap og ferdigheter, som gir grunnlaget for å mestre eget liv og delta i fellesskapet (Opplæringslova, 1998). Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og kan både være et sted hvor de opplever mestring og faglig og sosiale nederlag. På bakgrunn av dette har skolen innvirkning på elevenes videre hverdagsliv (Klomsten, 2022, s. 247-248). I Stortingsmelding 28 (Meld. St 28 (2015-2016), s. 37-39) blir det også påpekt at folkehelse og livsmestring både har et individuelt, og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Videre blir det foreslått en rekke emner som skolen skal prioritere i veien mot å oppfylle formålet med det tverrfaglige temaet. Folkehelse og livsmestring kan ses i sammenheng med elevenes psykososiale miljø, skolefellesskap og mobbing.

Stortingsmeldingen (Meld. St 28 (2015-2016), s. 39) peker på utfordringer med å ivareta alle emnene, og presiserer at det er nødvendig med en avgrensning av innholdet i samarbeid med relevante fagmiljøer. Etter innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema har forventningene og reaksjonene vært mange. For enkelte kan folkehelse og livsmestring fremstå som uvant og nytt (Sletteland, 2023, under utgivelse). Terje Ogden (2021) viser i sin artikkel at det fortsatt er uklart hvilke begreper i læreplanen som skal gjelde, og det konkrete innholdet i undervisningen som lærerne skal gjennomføre i undervisningen. Det var en rekke innspill og forslag til hva undervisningens innhold skal være i arbeid knyttet til folkehelse og livsmestring, men den endelige gjennomføringen og vurderingen har blitt pålagt den enkelte skole. I kjølvannet av dette har det kommet en rekke diskusjoner om hvordan lærerne skal undervise om folkehelse og livsmestring, men også knyttet direkte til lærerens kompetanse innenfor tematikken (Ogden, 2021).

Læreplanteori

En læreplan er en oversikt over de målene og det innholdet for skolens opplæring, og fungerer som direktiver for skolene om hva som skal foregå i skolen og i undervisningen. Det finnes likevel ulike forståelser av en læreplan, der man gjerne opererer med en smal og en vid forståelse. Ut ifra en nordisk og tysk tradisjon er læreplan forstått som selve læreplandokumentet som et uttrykk for plan, intensjon og foreskriving (Gundem, 2006, s. 26; Imsen, 2016, s. 266; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 154). Dette kan for mange oppfattes som en snever forståelse på hva en læreplan innebærer. I engelsk og amerikansk tradisjon er forståelsen av læreplan annerledes. Ordet som brukes for læreplan i engelskspråklige land er

curriculum, men dette begrepet betyr langt mer enn bare læreplandokumentet. Mens en læreplan viser til hva som er tenkt å skulle skje i undervisningen, altså selve intensjonen bak, så omfatter curriculum også det som faktisk skjer i opplæringen, som vil si både intensjon og virkelighet. Curriculum blir i den forbindelse det man ser på som en bred forståelse av læreplan. Sett i lys av en slik forståelse, er det viktig å bemerke at læreplaner og intensjonen som ligger nedskrevet, ikke alltid samsvarer med hvordan det utspiller seg i realiteten (Imsen, 2016, s. 277). Lærernes fortolkning og utforming av en læreplan er en av flere faktorer som gjør at læreplanen aldri vil kunne virke direkte. John Goodlad (1979) utviklet et begrepsapparat for å sette lys på læreplanens ulike nivåer, som beskriver læreplanen fra teori til praksis. Dette viser til hva som kan skje med en læreplan på veien fra intensjonene og de overordnede ideene som ligger til grunn, og til hvordan lærerne fortolker og gjennomfører det i klasserommet. I senere tid har Bjørg Gundem (1993, s. 130) kalt læreplannivåene for «læreplanens fem ansikter».

Den ideologiske læreplanen tar for seg de idealistiske forestillingene som fremmes om skole, utdanning og fag som får oppmerksomhet i samfunnsdebatten før selve utformingen av læreplandokumentet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155). Den ideologiske læreplanen forholder seg ikke til hvordan læreplanen skal fungere i klasserommet, og elementene her blir derfor sjeldent videreført til realiteten i sin originale form. Det kan imidlertid være vanskelig å vite hvilke ideer og ideologiske tanker som danner utgangspunktet for en læreplan, fordi man vanligvis kun vil kjenne læreplandokumentet som er utformet (Imsen, 2016, s. 278-279).

Den formelle læreplanen er den offisielle vedtatte læreplanen som et formelt styringsdokument for skolens mål og innhold (Gundem, 2008, s. 26). Ofte vil man i den formelle læreplanen kunne se hvilke ideologiske ideer som ligger bak utformingen, påvirket av ulike sosiale og politiske prosesser (Imsen, 2016, s. 279; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155-156). Likevel skal det være en åpen demokratisk læreplanprosess, som resulterer i at det er mange ulike interesser som gjør seg gjeldende i den offisielle læreplanen (Imsen, 2016, s. 279). I denne studien er det LK20 som utgjør den formelle læreplanen, der hovedfokuset er på folkehelse og livsmestring i overordnet del og slik temaet er beskrevet i faget samfunnsfag.

Den oppfattede læreplanen omhandler hvordan ulike aktører fortolker den formelle læreplanen (Imsen, 2016, s. 279). Skolepolitikere, skoleledere, foreldre og lærere vil kunne tolke læreplanens intensjoner og retningslinjer ulikt, med sine egne subjektive fortolkninger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Den oppfattede læreplanen vil derfor ikke være den samme for alle lærere. Dagens læreplan er kjennetegnet av en stor metodefrihet til lærerne,

noe som vil gjøre fortolkningene mer ulikt fra aktør til aktør. Dette tolkningsrommet bidrar til at lærere kan lese ulike perspektiver og interesser ut av læreplanverket (Imsen, 2016, s. 279). Det er mye i dagens læreplan som er beskrevet veldig generelt og vidt, slik at lærere selv kan bruke sin profesjonalitet til å tolke og velge ut hvordan den formelle læreplanen skal utspille seg i klasserommet. Med andre ord er lærernes fortolkning avgjørende for om intensjonene i læreplanen faktisk implementeres i undervisningen eller ikke. Lærernes og arbeidsplassens verdier, holdninger og kompetanse spiller inn på hvordan læreplanen tolkes av den enkelte (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156) I denne studien legges det betydelig vekt på den oppfattede læreplanen for å undersøke på hvilken måte informantene fortolker innholdet i læreplanen.

Den gjennomførte læreplanen går ut på selve undervisningen som blir gjennomført og hva lærerne faktisk gjør i undervisningssituasjonen (Imsen, 2016, s. 279). Ifølge Goodlad (1979) kan det oppstå et stort spenningsforhold mellom hvordan lærere i skolen oppfatter den formelle læreplanen, og deres gjennomføring av det i praksis. Den gjennomførte læreplanen er også en type oppfattet læreplan, på grunn av at det er lærerens subjektive blikk av læreplandokumentet som legger selve grunnlaget for hvordan undervisningen skal utføres. Med andre ord gjenspeiler dette nivået lærerens fortolkning av den formelle læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Pedagog Lawrence Stenhouse (1975, sitert i Imsen, 2016, s. 266-267) peker på at læring ikke kan forutses, nettopp fordi undervisningen er uforutsigbar at man ikke med sikkerhet kan vite hvilket læringsutbytte elevene får. Det blir derfor ofte store forskjeller fra de øvrige nivåene i læreplanen, og til den gjennomførte læreplanen. I studien vil den gjennomførte læreplanen bli inkludert da fokuset er rettet mot informantenes fortolkninger av læreplanen og hvordan dette påvirker deres undervisning i praksis.

Den erfarte læreplanen er ifølge Goodlad (1979) den læreplanen elevene selv opplever i den konkrete undervisningssituasjonen. Forskning viser at det ofte kan være stor forskjell mellom det læreren erfarer at de gjør i undervisningen, og det elevene faktisk opplever selv (Imsen, 2016, s. 280). I denne studien vil ikke dette nivået få noen fokus, ettersom oppgaven ikke inkluderer datamateriale fra elever. Formålet med å anvende Goodlads (1979) læreplanteori, er å utforske mulige spenningsfelt mellom de ulike nivåene i læreplanen. For presisering vil oppgaven i størst grad vektlegge den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen.

Tidligere forskning

Folkehelse og livsmestring har kommet inn på læreplanen i en tid der psykiske helseplager blant unge i dag øker. En NOVA-rapport skrevet av Ingunn Marie Eriksen og Selma Therese Lyng (2015) viser til hvordan elevmiljøet i skolene har endret seg over tid. Endringen har gått fra synlige og utagerende utfordringer blant elever i skolen til mer skjulte og innagerende utfordringer (Eriksen & Lyng, 2015). Endringen omfatter et spekter av elevenes psykiske vansker, atferdsproblemer, mobbing og andre former for krenkelser. Informantene i studien viser til at den mindre synlige formen for mobbing og krenkelser har økt, og at det er nettopp slike former for krenkelser som er mest utfordrende for skolene å løse.

Psykiske helseplager blant elevene i skolen

Undersøkelser gjort av Ungdata (2020) viser at i løpet av de siste tiårene har det vært en økning i unge som rapporterer om ulike psykiske helseutfordringer, slik som tristhet, bekymringer, nedstemthet og søvnproblemer. Mange opplever at plagene er forbigående, mens andre har utfordringer som kan bidra til å svekke livskvaliteten. For enkelte kan dette være begynnelsen på flere langvarige helseutfordringer. Det er usikkert hva årsaken til økningen av unges rapporteringer, men det kobles ofte til økt press i skolen (Bakken, 2020, s. 5). Resultater fra en Ung-HUNT-undersøkelse tar også utgangspunkt i ungdoms psykiske helse (Rangul og Kvaløy, 2020, sitert i Madsen & von Soest, 2021, s. 211-212). Generelt basert på disse undersøkelsene kan man observere at det siden 1990 tallet og frem til i dag er en økning blant jenter i selvrapporterte plager innenfor angst og depresjon. Hos guttene blir det rapportert om et lavere nivå med depressive plager sammenlignet med jentene (Madsen & von Soest, 2021, s. 210-212).

Folkehelse og livsmestring får en større relevans når man ser på resultatene fra Elevundersøkelsen for 2022. I elevundersøkelsen har det blitt gjort oppsiktsvekkende funn, der resultatene viser en økning i mobbing på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette er i strid med Opplæringslova §9A (1998) som viser til at alle elever skal ha et godt psykososialt læringsmiljø, og all form for mobbing og krenkelser ikke skal finne sted. Derimot viser undersøkelsen også at 8/10 elever trives på skolen, men en økning i mobbetall innebærer en økende oppmerksomhet på hvordan man kan arbeide for å sikre elevene et godt psykososialt læringsmiljø. Kunnskapsminister Tonje Brenna hevder at økte mobbetall er øverst på dagsorden, og arbeidet skal i stor grad fokusere på å arbeide og forhindre mot, og forhindre slike resultater (Kunnskapsdepartementet, 2023). I dag prioriteres det å bedre folkehelsen og øke livsmestringen i grunnopplæringen i skolen (Klomsten & Uthus, 2019).

I arbeidet med å kartlegge elevenes psykiske helseplager er det ikke helt klart hva som skyldes den økende utviklingen. Det er lite forskning som viser til mulige forklaringer og faktorer som er med på å bidra til denne utviklingen (Sletten og Bakken, 2016, sitert i Madsen & von Soest, 2021, s. 215). Madsen og Von Soest (2021, s. 215-220) trekker frem mulige faktorer til økningen av psykisk helseplager blant unge. De trekker frem bruken av sosiale medier, skolestress, sosial ulikhet, økning i skjermtid, overdiagnostisering av ungdom med psykiske lidelser og mer oppmerksomhet på egne psykiske plager, som mulige årsaker til økningen. Samtidig er det viktig å påpeke at hovedfunnene fra Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2020, s. 2-3), viser til at 85% av ungdommen er tilfreds med livet, der flestparten er godt fornøyd med skolen, lærerne, foreldrene sine og lokalmiljøet sitt. Den største andelen av unge rapporterer en god fysisk og psykisk helse preget av god livskvalitet. Det er derimot viktig å belyse at det som vises frem i rapporten er bekymringsverdig.

Stress og skolepress

En faktor som i stor grad kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av skolen, og som i stor grad påvirker deres psykiske helse er prestasjonspress og skolestress (Uthus, 2022, s. 28). Skaalvik og Skaalvik (2022, s. 46) viser til at unge i dagens samfunn står ovenfor mye press. Dette er både økt press fra mediene, men skolen trekkes frem som stedet hvor de unge opplever prestasjonspresset sterkest. Det å ha stressende betingelser i hverdagen er en naturlig del av livet og noe alle må forholde seg til (WHO, 2014, sitert i Uthus, 2022, s. 30). Ved at elevene opplever stress i skolen, får de mulighet til å erfare og håndtere livet som igjen kan bidra til en god psykisk helse (Uthus, 2022, s. 30). Med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring som tematikk, kan dette bidra til å ruste elevene til å møte utfordringene og håndtere disse på bakgrunn av tilegnet kompetanse. Ungdata-undersøkelsen (2020) trekker frem at det er store variasjoner mellom ungdom i forhold til hvor mye press de opplever i hverdagen sin. Det kan være ulike årsaker til hvorfor presset oppstår. Likevel blir følelsen av høye forventinger og en ubalanse over tid mellom utfordringer i hverdagen for den enkelte, og egne ressurser til å håndtere situasjonen, trukket frem som noen eksempler (Bakken, 2020, s. 5). Ubalansen over lengre tid mellom krav fra andre og egen oppfattelse av å håndtere situasjonen, kan føre til at stresset utvikler seg i en negativ retning og som kan utvikles til psykiske helseplager over tid (Jacobsen og Nørup, 2020, sitert i Uthus, 2022, s. 30).

Ingunn Marie Eriksen og Anders Bakken (2020) har forsket på ungdomskultur, og hva som forårsaker psykiske plager blant ungdom. Skolestress, kroppspress og sosiale medier trekkes frem som faktorer som ligger bak økningen av unges psykiske helseplager (Eriksen &

Bakken, 2020, s. 39-41). Forskningen viser at særlig unge jenter opplever et høyt nivå av stress og press i hverdagen. Noe overraskende funn viser at elevene som opplever størst grad av stress og press i skolen, er de som har større forutsetninger for å lykkes med arbeidet på skolen. Det er ulike krav og press om å gjøre det bra på skolen, som blir utnevnt som den største årsaken til presset. Jentene opplever særlig skolearbeidet som stressende. Skolestresset knyttes til høye forventninger fra hjemmet, samt alt for høye forventninger til seg selv. Samtidig er økningen av selvrapporterte psykiske helseplager noe man forholdsvis vet lite om (Eriksen & Bakken, 2020, s. 42). Selv om det er dokumentert sterke sammenhenger mellom psykiske plager og skolestress, er det mye usikkerhet knyttet til de faktiske årsakene. Eriksen og Bakken (2020, s. 42) konkluderer med at det er nødvendig med mer kunnskap om hvilken rolle skolen har for utviklingen av elevenes psykiske helseplager. På den måten kan tiltakene som settes inn for å redusere den selvrapporterte økningen være bygd på kunnskap om hva som bidrar til å redusere uheldige stresskulturer.

Lærernes synspunkter

Ferske studier av lærernes syn og tanker om folkehelse og livsmestring og tverrfaglighet, vil kunne gi oppgaven et overblikk over hvilke utfordringer som ligger i arbeidet med temaet i skolen. En evalueringsrapport av Fagfornyelsen (Brandmo et al., 2021, s. 73) viser at hele 96% av lærerne som deltok i undersøkelsen mener at folkehelse og livsmestring passer fint inn som en integrert del av undervisningsfaget i noen eller stor grad. Et annet funn viser at 88% har svart at læreplanen har blitt styrket ved innføringen av folkehelse og livsmestring i noen eller i stor grad, og noen færre (64%) mener folkehelse og livsmestring i noen eller stor grad bidrar til at elevene blir mer interessert i undervisningsfaget. Dette viser at mange lærere i landet stiller seg positive til implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Samtidig viser samme undersøkelse at lærere mener flere faktorer kan iverksettes for at undervisningen om folkehelse og livsmestring får en bedre kvalitet. Hele 85% av lærerne mente at et sterkere engasjement fra ledelsen kunne være med å øke denne kvaliteten i noen eller i stor grad, og 88% mente et større engasjement fra andre lærerne også vil øke kvaliteten i undervisningen. I tillegg viser undersøkelsen at 72% av lærerne i liten grad opplever at skolen har anskaffet egne læremidler knyttet til folkehelse og livsmestring (Brandmo et al., 2021, s. 74). Et siste interessant funn fra undersøkelsen viser at 79% av lærerne uttrykker i noen eller stor grad et behov for etterutdanning i hvordan man underviser i de tverrfaglige temaene i sine egne undervisningsfag (Brandmo et al., 2021, s. 76). Oppsummert kan man si at undersøkelsen viser at flere lærere ser et forbedringspotensial i

undervisningen om folkehelse og livsmestring, der større engasjement fra både ledelse og andre ansatte er ønsket. Lærernes ønske om mer veiledning og etterutdanning i hvordan man underviser om dette kan knyttes opp mot deres opplevelse av manglende kompetanse innen dette temaet, som er noe vi skal se nærmere på i avsnittene under.

Anne Thorkild Klomsten og Marit Uthus (2019) viser til lignende påstander om lærerens kompetanse og synspunkter knyttet til temaet folkehelse og livsmestring i skolen. De viser til at majoriteten av lærere i landet opplever at de mangler kompetanse i og kunnskap om psykisk helse. I tillegg etterspør lærere ressurser som kan fungere som støtteverktøy i arbeidet med dette i undervisningen. Lærere er også opptatt av kollegialt samarbeid og støtte fra skoleledelsen for å undervise om folkehelse og livsmestring på en god måte. Det påpekes videre at lærerne er nøkkelpersonene for å realisere visjonen om en helsefremmende skole (Klomsten & Uthus, 2019). For å tydeliggjøre lærernes ønske om mer veiledning og bredere kompetanse rundt temaet folkehelse og livsmestring, presenteres funn fra en ny kartlegging fra Norsk Psykologforeningen gjennomført av Oslo Economics (2022). Kartleggingen viser at skoler over hele landet uttrykker et behov og ønske om mer hjelp og veiledning til forebygging av elevenes psykiske uhelse (Berg, 2023). Funn fra undersøkelsen viser at det er et ønske om en fast skolepsykolog til individuell oppfølging av elever, men også arbeid på systemnivå (Oslo Economics, 2022). Dette omfatter blant annet et ønske om å bruke psykolog i skolen til forebyggende arbeid og individuell veiledning av lærere og andre ansatte i skolen. Flere profesjoner i skolen kan tenkes å bidra til å utvide lærernes kompetanse. Det kan samtidig være til hjelp i håndtering og løsninger av komplekse sosiale utfordringer i skolen, som læreren ikke nødvendigvis har kompetanse til (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189).

Læreren som nøkkelperson

Suksessen til folkehelse og livsmestring i skolen vil være avhengig av læreren og hvordan undervisningen legges opp (Klomsten, 2022, s. 271-272). Læreren har stor betydning for læring og sosial utvikling hos elevene i skolen, og har i oppgave å tilegne elevene kunnskap, verdier og holdninger for videre deltakelse som samfunnsmedlemmer (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 23). Læreren er derfor en nøkkelperson i arbeidet med folkehelse og livsmestring, og for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Med stadig nye ting på dagsorden og implementering av nye læreplaner, øker forventningene og kompleksiteten i lærerrollen.

Innenfor temaet folkehelse og livsmestring stilles det blant annet krav til lærerens relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. I fremtidens skole er det avgjørende hvordan læreren mestrer å undervise, og snakke om tematikk koblet opp mot psykisk helse og livsmestring med elevene (Klomsten & Uthus, 2019). Samtidig viser utredningen fra Ludvigsen-utvalget (2015, s. 78) til lærerens profesjonelle ansvar, og lærerprofesjonalitetens handlingsrom ved å opprettholde metodefriheten. Læreren skal med sin helhetlige kompetanse velge ut relevant faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset elevgruppen og tilrettelegge for læring. Klomsten og Uthus (2019) peker på viktigheten med å treffe og engasjere elevene i arbeidet med tematikken koblet opp mot folkehelse og livsmestring. Tematikken må oppfattes som meningsfull for elevene, og som legger til rette for deltakelse. Metodefriheten er relativ stor i arbeidet med de tverrfaglige temaene i undervisningen, som er fordelaktig dersom man ønsker å rette søkelys på spesifikke utfordringer som arbeides med i en lengre periode. Allikevel vil det store handlingsrommet og mangel på nasjonale føringer innebære at elevene får store ulikheter i opplæringen av livsmestringstematikken (Klomsten, 2022, s. 270-273).

I arbeidet med folkehelse og livsmestring er det i tillegg vesentlig at profesjonsfellesskapet reflekterer sammen og planlegger for god undervisning (Klomsten, 2022, s. 270-271). Lærere må arbeide med denne tematikken grundig og systematisk over tid, og kompetansemål knyttet til folkehelse og livsmestring. Klomsten (2022, s. 271) er tydelig på at alle de ansatte ved skolen som er forpliktet til å arbeide med folkehelse og livsmestring, men at læreren sitter med den største og viktigste rollen i dette arbeidet. Samtidig uttrykker Klomsten (2022, s. 270) en bekymring over faren for at økt vekt på livsmestring og psykisk helse i skolen kun forblir kloke ord og gode intensjoner på papiret, nedskrevet i læreplanen. Dette er grunnet fagkonsentrasjonen, der faglig kompetanse er styrende for elevenes måloppnåelse. I tillegg nevnes mangel på tid, større vekt på effektivitet, læringstrykk og resultater som ulike faktorer som kan medvirke til at det blir vanskelig å satse på det tverrfaglige temaet i skolen. Flere lærere viser også en bekymring til at lærerutdanningen har et større fokus på fag (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 194). Arbeid med sosialpsykologiske fag og helserelevante tema må prioriteres i lærerutdanningen og ses i sammenheng med lærerrollen og det som skjer i klasserommet (Klomsten & Uthus, 2019). Flere lærere gir i dag uttrykk for at kompetanse i relasjoner og støtte er viktigere enn å ha kompetanse i fagene (Haslie, 2022). Dette viser til hvilke ansvarsområder og oppgaver som lærerne har fått i denne utviklingen.

For at lærerne skal bli betraktet som en nøkkelperson i arbeidet med å skape god undervisning om folkehelse og livsmestring, er det avgjørende at de får adekvat opplæring i hvordan

undervisningen om dette kan tilrettelegges på helsefremmende måter (Klomsten, 2022, s. 272). For at elevene skal få optimalisert læringsutbyttet av undervisningen om folkehelse og livsmestring, er det betydningsfullt at dagens lærere får god veiledning og opplæring om temaet og hvordan man underviser om det på en god måte. Slik veiledning er også viktig for at læreren skal fortsette å være en pedagog i dette formidlingsarbeidet, og unngå å innta rollen som terapeut (Klomsten & Uthus, 2019).

Muligheter i undervisningen

Innføringen av folkehelse og livsmestring gir skolen mulighet til å snakke og undervise om aktuelle temaer knyttet til helse og livsmestring (Klomsten, 2022, s. 260). For eksempel kan undervisning og samtaler rettet mot elevenes psykiske helse være relevant og viktig med bakgrunn i resultater som har kommet frem fra ulike undersøkelser som Ungdata.

Undervisningen kan være rettet mot hvordan man kan mestre hverdagens utfordringer, og hvordan bidra for andre mennesker og nærmiljøet. Dersom undervisningen har en positiv tilnærming mot mestring og selvregulering, kan dette bidra til at elevene får kompetanse til å ivareta seg selv og andre (Klomsten, 2022, s. 260-261). Skolen og lærerne skal i arbeidet med folkehelse og livsmestring bidra til å tilegne elevene kunnskap og verktøy til å påvirke faktorer som kan gi positive ringvirkninger i å mestre skolen og livet bedre

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). En forutsetning for at elevene skal være i stand til å ivareta seg selv, er det nødvendig å bli kjent med egne og andres grensesetting. I

beskrivelsene i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag blir tematikk som identitet, ulike fellesskap, mangfold, menneskeverd og grunnleggende behov trukket frem

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Gjennom undervisning om sosiale medier, nettvett, og seksualitet kan man koble opp grensesetting. Elevene kan med dette få innsikt i konsekvenser, og bevissthet rundt egne grenser (Klomsten, 2022, s. 262). I øvrige kompetansemål innenfor læreplanen i samfunnsfag, blir grenser trukket frem. Ved utgangen av 10. trinn skal elevene kunne reflektere rundt hvordan egne grenser utvikler seg, og kan bli utfordret i ulike fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10-11).

Tematikken inviterer læreren til å trekke inn elevenes egne erfaringer og hendelser som har stor betydning i deres hverdagsliv. Prestasjonspress, psykisk helse, relasjoner og ekskludering kan være eksempler på tematikk, og undervisning i livsmestring kan bidra til at elevene får kunnskap og erfaring i hvordan man kan håndtere, bearbeide og reflektere rundt en rekke hendelser som er aktuelle i hverdagslivet (Klomsten, 2022, s. 261-262). Elevene kan knytte hendelser og erfaringer opp mot følelser som sorg, glede, motgang og medgang, og vil

oppleve kriser eller store livsendringer som vil påvirke dem på ulike måter (Klomsten, 2022, s. 262). Læringen kan kobles opp mot egen identitet ved å se sammenhenger og relatere tanker og følelser i ulike situasjoner fra hverdagen. Dette er uten krav om å dele sine egne innerste tanker og følelser (Erstad et al., 2009, sitert i Klomsten, 2022, s. 261). Likevel kan dette oppleves som motstridende når elevene på den ene siden skal få muligheten til å reflektere over sin egen identitet, og egne erfaringer knyttet til motgang, sorg, og andre kriser i livet, men samtidig ikke føle seg forpliktet om å dele dype tanker og følelser i sitt eget klasserom. Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (2022) viser derimot til faren for at skolen utvikler seg til å bli en type samtalegruppe. Han er klar på at man ikke burde be elevene dele intime, dype, følelsesmessige ting i en skole som ikke er rigget for det. Til slutt er det viktig å poengtere at livsmestringsundervisningen ikke er ny tematikk i skolen (Halvorsen, 2020a). Det at elevene skal kunne mestre livene sine har vært et fokusområde i skolen i lang tid, der målet har vært å utdanne hele mennesket. De eneste endringene er at temaet med dagens læreplan har blitt tydeliggjort og fått en større plass.

Kritikken av folkehelse og livsmestring

Innføringen av folkehelse og livsmestring som ett av de tverrfaglige temaene i læreplanen har skapt ulike og delte meninger i fagmiljøet. Den offentlige diskusjonen rundt temaet gjør folkehelse og livsmestring dagsaktuelt og relevant (Skarpenes, 2021, s. 139). Selv om flere stiller seg positive til at folkehelse og livsmestring har blitt en sentral del av læreplanen, har ulike fagfolk problematisert ulike sider ved en slik innføring. I denne delen av teorien belyses kritikken som har kommet tilknyttet implementeringen av temaet i læreplanen. Noen av de kritiske bidragene presenteres under, og blir trukket frem i drøftingen av oppgaven for å poengtere og støtte opp under flere funn fra datamaterialet.

Madsen (2020) kommer med flere kritiske bidrag rundt temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Han reiser blant annet spørsmål om dette temaet vil individualisere problemer som egentlig er samfunnsskapt. Innføringen av livsmestring i skolen viser med dette til tendensen i samfunnet som stadig legger mer ansvar på individet. Dette har skapt en individorientert læringskultur der fokuset på læring og kunnskap er individualisert (Skarpenes, 2021, s. 139). I dag ser man i større grad på enkeltindividet og hvilke måter elevene kan håndtere press og stress i skolen, som bidrar til en økt individualisering. Det virker enklere å lære elevene å takle presset enn faktisk å redusere det. Ser man i stedet løsninger på samfunnsnivå, vil man kunne se mer på hvordan man kan dempe presset i skolen (Madsen, 2020, s. 124-126). Det kan være utfordrende at løsningene skal være på individnivå, ettersom det ikke alltid er

individene selv som skaper skole- og forventningspresset (Bakken et al., 2018; Eriksen & Bakken, 2020, s. 42-43) Videre uttrykker Madsen (2020, s. 150-151) seg skeptisk til at politikere i landet velger å implementere livsmestring i skolen som et tiltak for å møte barn og unges utfordringer og bekymringer. Dette har resultert i Fagfornyelsen som har en vag utforming som kan misforstås. Han omtaler det som en «halvtenkt og utvasket oppskrift» som tar for seg store og komplekse problemstillinger rundt de utfordringene de unge har i livet, og at samfunnet i større grad skal sette krav og forventinger til politikerne, enn å legge det over på ungdommene.

Det diskuteres også hvilken elevgruppe som egentlig får utbytte av undervisning i folkehelse og livsmestring i skolen. For enkelte elever i skolen kan dette betraktes som enda et ansvarsområde de unge må mestre og være ansvarlige over (Madsen, 2020, s. 123). Madsen (2020, s. 117-118) retter også en bekymring mot at folkehelse og livsmestring er et tiltak som vil reprodusere ulikhet, og i større grad treffe de unge som allerede er ressurssterke, og engasjerte. Folkehelse og livsmestring stiller større forventinger til egeninnsats fra den enkelte. I tillegg kan det være utfordrende å fange de elevene som ikke nødvendigvis er til stede fysisk eller mentalt i undervisningen, er ressurssvake, og mindre ambisiøse og engasjert i eget arbeid. Enkelte ungdommer sliter ikke bare med stress og prestasjonspress, men også økonomiske utfordringer hjemme, mobbing, utenforskap, skolevegning, rus eller utfordringer og vanskelige forhold i hjemmet. Elevenes arbeid med folkehelse og livsmestring kan bidra til flere nederlag for elevene som allerede møter motstand (Madsen, 2020, s.16). Folkehelse og livsmestring innebærer at elevene skal tilegne seg verktøy til å håndtere hverdagslivet bedre, og i dette ligger det et individuelt ansvar. Det individuelle ansvaret kan bidra til å legge mindre fokus på fellesskapet, og den kollektive tanken i skolen (Halvorsen, 2020b). Dette kan føre til at de unge som har behov for folkehelse og livsmestring i skolen ikke får det utbyttet som er beregnet og tiltenkt (Madsen, 2020, s. 117-119).

Samtidig har folkehelse og livsmestring i læreplanen fått en del kritikk på bakgrunn av at kompetansemålene ikke er tydelige, og manglende føringer fra øverste hold. En mangel på tydelige kompetansemål gjør det mer utfordrende for skolen og lærerne å ivareta det tverrfaglige temaet. Stenersen og Prøitz (2020) peker på at begreper i læreplanen ofte kan ende opp med å bli såkalte «buzzwords». «Buzzwords» er begreper som er vanskelig å definere, men som klinger og lyder godt, og som politiske aktører kan bruke for å rettferdiggjøre politiske ideer overfor befolkningen. Fortolkningen av slike begreper vil i stor grad bli overlatt til skoleledere og lærere. For å sikre at begreper som folkehelse og

livsmestring i læreplanen ikke ender opp som såkalte «buzzwords», er det viktig med klare definisjoner og beskrivelser av begrepene (Stenersen & Prøitz, 2020). Det innebærer å gjøre begrepene håndfast slik at lærere vet hvordan det kan jobbes med i klasserommet. Likevel er det vist at folkehelse og livsmestring som begrep ikke har noen tydelig definisjon og avgrensning, men heller flere oppfatninger ut ifra ulike perspektiver (Ogden, 2021).

Willy Tore Mørch (2021) stiller seg enig i de kritiske bidragene fra Madsen. Selv har Mørch (2021) sittet i råd og utvalg ved Utdanningsdirektoratet med engasjement for økt kunnskap om psykisk helse blant lærerne. Utvalget forslo at mer kunnskap om psykisk helse og god klasseledelse må inn i lærerutdanningen. Mørch (2021) er klar i sin tale at det er lærerne som trenger mer kunnskap om psykisk helse, og ikke elevene. Paradoksalt nok kom folkehelse og livsmestring inn på læreplanen, med intensjonen om at elevene skal lære om psykisk helse. Dette er interessant med tanke på at Torbjørn Røe Isaksen (2022) selv uttrykker en skepsis til hvordan folkehelse og livsmestring har blitt behandlet og forklart i læreplanen etter at han gikk av som kunnskapsminister. Det var ikke slik utarbeidelsen av de tverrfaglige temaene var tenkt. Mørch (2021) viser også en bekymring mot å invitere elever til å eksponere følelser for andre elever og lærere, da håndtering av slike reaksjoner er profesjonelt arbeid som lærerstanden i utgangspunktet ikke har kompetanse til. Samme bekymring deler Marte Blikstad-Balas (2022), der hun retter søkelys mot at det tverrfaglige temaet er for åpent og løst definert i læreplanen. Dette presiserer hun at kan føre til at lærere snakker, og drar opp tematikk med elevene som lærerne selv ikke er kvalifisert til. Undervisningen skal ikke gå i retning terapeutiske som er i noen tilfeller hva enkelte elever vil ha behov for (Klømsten & Uthus, 2019).

Metode

I dette kapittelet vil vi presentere metodevalgene som ble tatt underveis i oppgaven og hvordan vi gikk frem i denne prosessen. Studiens fokus er å undersøke hvilke oppfatninger og erfaringer lærere har med implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, med spesielt fokus knyttet til utfordringer som ligger i dette arbeidet, og hvilke elever som forventes å dra mest nytte av denne undervisningen. Forskningsdesignet er knyttet til en kvalitativ intervjustudie som tar utgangspunkt i seks samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. I tillegg er det gjennomført en tematisk analyse for å identifisere relevante funn knyttet til oppgavens problemstilling. Kapittelet vil vise til detaljer rundt utvalgs- og rekrutteringsprosessen for intervjuene, der det avslutningsvis blir satt søkelys på studiens kvalitet og sentrale forskningsetiske prinsipper.

Kvalitativ forskning

Vi har valgt et kvalitativt design for denne masteroppgaven. Dette innebærer at vi har samlet inn data gjennom seks ulike dybdeintervju, og analysert data ut fra dette. Vi har vurdert ulike tilnærminger og fremgangsmåter som i størst grad vil belyse det vi ønsker å undersøke, samtidig som vi har tatt hensyn til praktisk gjennomførbarhet, etiske vurderinger og gjort realistiske valg underveis (Dalland, 2017, s. 53-54). Formålet med studien har vært å forstå hvordan lærere opplever og erfarer implementeringen med folkehelse og livsmestring gjennom samfunnsfagundervisningen i skolen. En kvalitativ forskningsmetode har gitt oss muligheten til å utforske og forstå menneskers synspunkter og erfaringer, og hvordan disse kan være forskjellige fra hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Vi har også undersøkt hvordan ulike faktorer påvirker lærernes opplevelser og erfaringer i arbeidet. Et kvalitativt design har derfor gitt oppgaven flere muligheter, som å få en dypere forståelse av de enkelte lærernes perspektiv, meninger og opplevelser. Metoden er derfor best egnet for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, ettersom den tar for seg mennesker, og mennesker i samhandling med andre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16-17). Noen ulemper med kvalitativ forskning er at analysen av data kan være tidkrevende og vanskelig å gjennomføre på en objektiv måte. Det vil også være vanskelig å generalisere resultatene til en større del av befolkningen, da det kun er seks lærere som er intervjuet i vår studie. I slike utvalg er ikke enhetene tilfeldig valgt ut, og det er derfor ikke mulig å generalisere utvalget til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Andre ulemper ved kvalitativ metode vil kommenteres senere i metodekapittelet.

Utvalg og rekruttering

Utvalg går ut på å velge de enhetene man skal innhente data om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). I kvalitative studier er utvalget ofte begrenset. Utvelgelsesprosessen av et begrenset utvalg må være nøye gjennomtenkt og hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). For å komme i gang med rekrutteringen, er det derfor vanlig å velge enhetene ut fra noen forhåndsbestemte kriterier. Valg av kriterier for utvalget er tett knyttet til oppgavens problemstilling, og hva som er mest praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 52; Jacobsen, 2022, s. 195). Den innhentede dataen i studien er fra seks kvalitative intervju med samfunnsfaglærere. Informantene ble nøye valgt ut fra vurderingen om hva som var mest relevant og interessant for vår studie (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 52). Vi ønsker å studere hvordan ulike ungdomsskolelærere tenker og arbeider med folkehelse og livsmestring i sin samfunnsfagundervisning. Kriteriene vi satte oss som skulle være felles for alle informantene var at lærerne skulle ha formell kompetanse i samfunnsfag, og samtidig undervise i dette faget på ungdomstrinnet. Vi skal nå vise rekrutteringsprosessen i to faser, rekrutteringen gjennom mastertorget og rekrutteringen av andre informanter.

I den første fasen av rekrutteringen prøvde vi å finne informanter som vi mener kan gi best mulig informasjon om studiens tema, et såkalt hensiktsmessig utvalg (Jacobsen, 2022, s. 196; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 67). For å finne informanter ut fra dette kriteriet, ønsket vi å intervju samfunnsfaglærere som har vært delaktige i et tidligere forskningsprosjekt om folkehelse og livsmestring i skolen. Forskningsprosjektet lå inne på Mastertorget i regi av OsloMet. Dette kalles også for et strategisk utvalg, ettersom informantene ble valgt etter visse kvalifikasjoner og egenskaper som kan bidra til å besvare studiens problemstilling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40-41). Forskningsprosjektet som informantene har deltatt i er en del av et pågående forskningsprosjekt "Literacies for health and life skills", også kalt for HLS-prosjektet (OsloMet, u.å). Prosjektet er et flerfaglig prosjekt med mål om å utvikle en didaktisk metode til hjelp for å undervise om folkehelse og livsmestring i skolen. Forskningsprosjektet tok utgangspunkt i lærerstudenter og deres arbeid i praksis om folkehelse og livsmestring. Lærerne vi ønsket kontakt med var samarbeidslærere til studentene, som også fikk en innføring i tematikken. Deres erfaring betraktet vi som et verdifullt bidrag i vår studie, grunnet opplæring og mer innsikt i folkehelse og livsmestring gjennom deltakelse i dette forskningsprosjektet høsten 2021. De besitter dermed en høyere kompetanse på området. Deltakerne fikk opplæring gjennom forskningsprosjektet av personer

med kompetanse innenfor fagfeltet, og av forskerne i prosjektet (OsloMet, u.å.). Dette ga oss en unik mulighet til å intervju ulike samfunnsfaglærere som besitter denne kompetansen i folkehelse og livsmestring, og samtidig få innsyn i deres tanker og erfaringer rundt temaet.

For å komme i kontakt med lærerne som var delaktige i dette forskningsprosjektet, kontaktet vi lederen for forskningsprosjektet på OsloMet. Prosjektlederen ga oss tilgang til kontaktinformasjonen til lærerne og skolene som var delaktige i prosjektet. Disse hadde vi nå mulighet til å ta kontakt med. I begynnelsen var strategien for rekrutteringen å innhente så mange samfunnsfaglærere som mulig. Det viste seg fort at det var relativt få lærere i prosjektet som hadde samfunnsfag som ett av sine undervisningsfag, og rekrutteringen ble mer utfordrende enn først antatt. Flere vi prøvde å komme i kontakt med ønsket ikke å stille til intervju, og andre svarte ikke. Likevel kom vi i kontakt med to samfunnsfaglærere som ønsket å stille til intervju. De utvalgte lærerne var ikke direkte med i prosjektet, men grunnet godt etablerte trinnteam på skolen ble lærerne en naturlig del av forskningsprosjektet i 2021. Deltakerne i forskningsprosjektet fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet, og de var deltakere i seminar om tematikken, før de deretter fikk tilgang på ulike digitale og fysiske undervisningsmaterielle som de kunne bruke i undervisningen. Undervisningsmaterialet inneholdt bøker, tips til innhold som kan være lærerikt innenfor temaet, verktøy og konkrete undervisningsopplegg. Våre informanter fikk innsikt og tilgang i opplæringen om folkehelse og livsmestring gjennom andre lærere i teamet sitt. Videre i denne studien vil vi omtale prosjektet som FoL-prosjektet i forbindelse med informantene.

I den andre fasen i rekrutteringsprosessen ble spørsmålet om utvalgets størrelse relevant. I samråd med veileder ønsket vi flere informanter. Dette kan gi studien vår et løft å rekruttere andre samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som ikke har tilknytning til det tidligere FoL-prosjektet, som da ikke besitter en spesiell opplæring i folkehelse og livsmestring. Disse informantene vil muligens kunne svare på problemstillingen ut fra andre synsvinkler, ettersom kompetansen ikke er den samme. Vi tok kontakt med ulike samfunnsfaglærere vi selv hadde tilknytning til, og fikk rekruttert inn ytterligere fire nye informanter. Ettersom informantene var lett tilgjengelige for oss, ble dette et bekvemmelighetsutvalg eller det man kaller for et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40-41). Utvalget vårt består derfor av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet med og uten opplæring i folkehelse og livsmestring.

Beskrivelse av informanter

Det var til sammen seks informanter som deltok i vår studie knyttet til folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Informantene er fra forskjellige skoler i Oslo og Viken-området,

og har tilknytning til ulike ungdomsskoler, og følger ulike trinn. Vi har valgt å gi informantene fiktive navn for å bevare personenes anonymitet: Sigve, Amund, Eldar, Gustav, Kim og Sølvi.

Sigve

Sigve er rekruttert gjennom FoL-prosjektet på vegne av OsloMet, som innebærer at informanten har tilegnet seg indirekte opplæring innenfor folkehelse og livsmestring gjennom arbeid i team på skolen sin. Informanten har gjennomført lektorutdanning 8-13. trinn, med fagkombinasjonen engelsk og samfunnsfag. Sigve har tre års erfaring i skolen, og arbeidet i skolen parallelt med studiene. I dag underviser læreren på 9 og 10. trinn.

Amund

Amund har også tilegnet seg indirekte kompetanse innenfor folkehelse og livsmestring gjennom FoL-prosjektet. Informanten har rundt fem års erfaring fra skolen, og har fagkombinasjonen samfunnsfag, norsk, og KRLE. I dag følger informanten 9. trinn, og har stillingstittel adjunkt med opprykk.

Eldar

Eldar har en variert utdanningsbakgrunn innenfor en rekke fagområder, og har fagkombinasjonen samfunnsfag, KRLE og kroppsøving som sine undervisningsfag. Informanten underviser i dag på 8.trinn, og har over ti års erfaring i skolen.

Gustav

Gustav har fagkombinasjonen norsk, samfunnsfag og kroppsøving, og har ni års erfaring i skolen. Informanten jobber i dag på 8.trinn, og har utdanning fra lærerutdanning 5-10. trinn, gjennom adjunkt utdanningen.

Kim

Kim har tatt den femårige grunnskolelærerutdanningen med integrert master, altså Grunnskolelærer 5-10, og har fagkombinasjon i matte og samfunnsfag. I dag underviser informanten på 10. trinn, og har totalt ti års erfaring i skolen.

Sølvi

Sølvi har gjennomført lektorutdanningen i samfunnsfag, med en master i sosiologi. Informanten arbeider i dag på 10.trinn i samfunnsfag, norsk og kroppsøving. Vi betegner informanten som en nyutdannet lærer, med snart tre års erfaring.

Datainnsamling

Et kvalitativt forskningsdesign vil være best egnet for oppgaven, fordi den lettere kan tilpasses og justeres ut ifra det som skjer i løpet av forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, s. 2021, s. 31). En slik metode har gitt oss muligheten til å være fleksible og spontane i intervjusituasjonen, og tilpasse samhandlingen med aktuelle deltakere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Vi har dermed fått mulighet til å fordype oss i aktuelle deltakere for å få en dypere innsikt i tematikken. Informantene har tilegnet seg ulik opplæring innenfor det tverrfaglige temaet, og valget av metode har bidratt til å gi oss muligheten til å tilpasse og legge til rette for den enkelte i intervjusituasjonen. Det ble blant annet stilt ulike spørsmål i intervjuet til ulike informanter, for å få innsikt i deres opplæring. Dette har ført til økt fleksibilitet, mer omfattende informasjon om et mindre antall deltakere, og evnen til å presentere en helhetlig forståelse av tematikken (Dalland, 2017, s. 52-53). Vår tilnærming var å bruke intervjuene for å få innsikt i informantenes egne opplevelser og perspektiver av sosiale fenomener og situasjoner. Dette henter inspirasjon fra den fenomenologiske filosofien, som vil styrke våre funn i oppgaven hvor vi legger størst vekt på informantenes egne perspektiver og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45).

Intervju som metode gir en unik tilgang til å utvikle kunnskap om menneskers erfaringer, forestillinger, tanker og holdninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78; Kvale et al., 2015, s. 18). Formålet med intervju er å få innsikt og dybdekunnskap som er av betydning for å besvare problemstillingen. Vi har valgt å gjennomføre individuelle intervjuer. Fordelen med slike intervju er at det kan være enklere for den som intervjues å være åpenhjertig og ærlig i sine refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Folkehelse og livsmestring er et tema som er dagsaktuelt, ofte debattert i disse dager, og er et tema som bringer ulike meninger og holdninger blant folk. Et individuelt intervju vil sikre at informantene ikke føler seg pålagt å ha samkjørte meninger med andre lærere. Denne intervjuformen vil muliggjøre at informantene kan ytre både populære og upopulære meninger, der svarene deres ikke vil bli påvirket av eksterne faktorer. Dette kan bidra til en større grad av autenticitet og ærlighet i intervjuet.

Det er ulike måter å gjennomføre et intervju på. De vanligste er ansikt til ansikt, telefon, webbasert (Teams, Zoom eller lignende), samt e-post eller annen form for nettpprat (Jacobsen, 2022, s. 163). På grunn av tid og avstand, og grunnet informantens ønsker, ble to av intervjuene gjennomført over Zoom. En slik måte å utføre intervju på, gir en større avstand mellom intervjuer og informant, men ifølge Jacobsen (2022, s. 163) fungerer det som et godt alternativ til et fysisk intervju. De andre intervjuene foregikk fysisk ved ansikt til ansikt. Jacobsen (2022, s. 163-165) argumenterer for at slike intervjuer åpner for en dynamisk, tett og informasjonsrik kommunikasjon. Begge disse formene for intervju er synkrone, der spørsmål og svar kommer relativt tett etter hverandre (Jacobsen, 2022, s. 163-164). Vi la merke til at det var betydelig enklere å fange opp informantenes kroppsspråk under de fysiske intervjuene, sammenlignet med de over Zoom. I tillegg opplevde vi at samtalene i de fysiske intervjuene var mer naturlig og flytende, med større grad av uformell samtale både før og etter selve intervjuet. Dette skapte en mer avslappet og mindre formell atmosfære.

Et kvalitativt intervju kan være strukturert i ulike grader (Jacobsen, 2022, s. 166). Vi valgte en semistrukturert intervjuform, som er en kategori som ligger mellom den strukturerte og ustrukturerte formen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-80). I en strukturert intervjuform vil spørsmålene være forhåndsbestemt, med lite rom for avvik og fleksibilitet. En ustrukturert intervjuform vil derimot være åpent med ingen fastsatte spørsmål eller tema. Semistrukturert intervju vil ha en viss grad av struktur. For å utforske nye temaer og innspill som dukker opp underveis i intervjuet, ønsket vi ikke for mye struktur. Vi utarbeidet derfor en intervjuguide (se vedlegg 1 og 2) med forhåndsbestemte spørsmål, som også inkluderer ulike oppfølgingsspørsmål som vi kunne stille dersom informantene ikke kom inn i ønsket retning. Oppfølgingsspørsmålene ga informantene muligheten til å utdype ulike refleksjoner og erfaringer, men også for å konkretisere spennende retninger underveis i intervjuet. Bakgrunnen for valg av semistrukturert intervju var derfor basert på at vi ville tilpasse rekkefølgen og strukturen på spørsmålene til den aktuelle informanten, samtidig som det ga oss muligheten til å stille informantene oppfølgingsspørsmål. Informantene hadde ulik opplæringsbakgrunn om tematikken, og et semistrukturert intervju ga oss muligheten til å tilpasse basert på dette (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-80). Både hvilke spørsmål som stilles, rekkefølgen på dem og måten de stilles på, kan variere fra intervju til intervju. Vi utarbeidet egne spørsmål som ble stilt til informantene knyttet til FoL-prosjektet. På denne måten kunne vi få mer detaljert informasjon om prosjektets gjennomføring, med særlig vekt på opplæringen de fikk.

Et semistrukturert intervju kan bidra til å gi oss disse fortellingene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-47). Vi formulerte spørsmålene i intervjuguiden basert på studiens problemstilling, og de følgende to forskningsspørsmålene. Spørsmålene tok utgangspunkt i vår interesse og nysgjerrighet innenfor tematikken, og er basert på relevant litteratur og forskning innenfor feltet. Vi utformet derfor spørsmål som kunne gi oss et nærmere svar på hvordan lærerne opplever og erfarer implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og hvilke utfordringer lærerne vil møte i dette arbeidet. Forskningsspørsmålet knyttet til hvilke elever som drar mest nytte av denne undervisningen, er direkte inspirert av Madsen (2020, 117-118) sin bekymring over at undervisning i folkehelse og livsmestring vil reproducere ulikhet i skolen. Dette var faktorer som ble særlig vektlagt i utarbeidelsen av spørsmålene til intervjuguiden.

Det er mye som kreves av oss som intervjuer under intervjusituasjonen. Kunsten å stille de gode oppfølgende spørsmålene kan for eksempel ikke spesifiseres på forhånd, og krever en fleksibel og spontan oppfølging på stedet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170-171). Slike spørsmål er enklere å stille dersom intervjueren er fortrolig med temaet, og har opparbeidet seg nok kunnskap på fagfeltet. Før intervjuene ble gjennomført, hadde vi grundig studert teorier om folkehelse og livsmestring og satt oss inn i den aktuelle debatten om tematikken. I en slik intervjusituasjon kan forholdet mellom oss som intervjuere og informantene påvirke resultatet, samtidig som det kan oppstå et skjevt maktforhold i relasjonen som kan påvirke resultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-94). I forkant av intervjuene, pratet vi løst med informantene i håp om at intervjusituasjonen skulle oppleves mindre kunstig og redusere maktforholdet. Dette opplevde vi informantene hadde nytte av, da selve intervjuet ble mer avslappet og mindre formelt.

Vi opplevde at kvaliteten på intervjuene våre ble styrket av å være oppdatert på temaet i forkant, og at det gjorde det enklere og mer naturlig å stille de gode oppfølgingsspørsmålene. Bakgrunnen for dette var at vi i større grad kunne koble opp oppfølgingsspørsmål i tråd med tematikken, men at vi også var bedre rustet til å se sammenhenger basert på informantens refleksjoner og tanker. Vi opplevde at mer erfaring og kunnskap ga oss en større verktøykasse vi kunne spille videre på, der oppfølgingsspørsmålene ble mer relevante for vår studie og i større grad gjorde at informantene kunne utdype svarene sine. I enkelte tilfeller ble det stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre forståelse for og bekreftelse på informantens refleksjoner. Oppfølgingsspørsmålene ble også anvendt for å få en utdypelse fra informantens påstander. Dette ble verdifullt i den videre prosessen mot endelige funn, særlig i arbeidet med å fortolke

informantenes utsagn. Grunnet spesifiseringen underveis i intervjuene, erfarte vi at fortolkningene våre av datamaterialet ble mer presise. Noen av intervjuene opplevdes som en mer uformell samtale mellom oss som intervjuet og informanten, der begge parter spilte på hverandres innspill. I disse tilfellene var det avgjørende å ha intervjuguiden som sikret at man kom inn på de temaene og punktene som man ønsket å belyse (Dalland, 2017, s. 78; Jacobsen, 2022, s. 167). På den måten sporet ikke intervjuene i andre retninger som ikke var relevant for studien.

Datahåndtering

Vi ønsket å transkribere intervjuene våre så raskt som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. For å overføre intervjusamtalen til skriftlig form og sikre det verdifulle datamaterialet til studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97-99). Ifølge Brinkmann og Tanggard (2012, s. 34) er det en fordel at intervjueren transkriberer selv i etterkant av selve intervjuet. I det man transkriberer kan man få tanker og ideer om hvilke data som er verdifulle å ta med videre i studien. Dette kunne også bidra å gi oss eierskap til datamaterialet og sikre at ulike utsagn ikke ble misforstått eller skrevet feil. Lydopptakene bidro til å sikre oss all informasjon fra intervjuene, og var verdifullt i videre fremstilling av mulige funn ved at vi kan vise til informantene direkte gjennom sitater (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96-97).

Å gjennomføre selve transkripsjonene av intervjuene har vært tidkrevende, og tatt opp mot 5 timer per intervju. Selve intervjuene varierte i lengde og omfang, og det var en variasjon mellom alt fra 25 minutter til 1 time. Vi erfarte at intervjuene med informantene fra FoL-prosjektet var mer omfattende, og tidkrevende sammenlignet med de resterende intervjuene. Årsaken til dette kan være på bakgrunn av intervjuguiden, som omfattet flere spørsmål direkte knyttet til deres deltakelse i FoL-prosjektet. I ettertid har vi reflektert over ulike fallgruver vi har gått i, som for eksempel at vi ved de første intervjuene noterte ned hver minste detalj. Å heller fokusere på spørsmålene direkte rettet mot vår problemstilling kunne spart oss tid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96-98).

I transkripsjonen har vi tatt en rekke valg både i henhold til oppsett, og samtidig foretatt ulike vurderinger i form av fremstilling av det muntlige til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97-98; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved enkelte sitater opplevde vi dette som krevende, både i vurderingen av hva som skal med og hva som skal kuttes. For eksempel har det vært ulike fraser, enkelte ord eller tenkepauser. I transkripsjonene ble det ved enkelte tilfeller endret helhetlige ord til forkortelser, og fjernet gjentakelser i samme setning for å unngå en rotete

fremstilling av informantenes svar. Denne vurderingen ble tatt på bakgrunn av fremstillingen av innholdet, men også for å beholde strukturen i overgangen fra muntlig til skriftlig tekst (Dalland, 2017, s. 89). I prosessen fra muntlig intervju til skriftlig tekst ble teksten skrevet ned til skriftlig form, og vi har derfor ikke skrevet ned basert på dialekt eller sosiolekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98-99). Vi har derfor forsøkt å være oppmerksomme på hvordan informantene er fremstilt i ulike situasjoner, og vise forståelse for at endringene fra en form til en annen kan endre den opprinnelige fremstillingen og inntrykket. Transkripsjonene gir oss muligheten til å gjenoppleve situasjonen, og holde på de fleste av minnene fra den konkrete situasjonen, som for eksempel stemningen, kroppsspråk og andre faktorer som påvirker resultatet (Dalland, 2017, s. 88-89). Under transkripsjonen har vi også notert ned informantenes kroppsspråk dersom noe underveis i intervjuet fanget oppmerksomheten vår. Dette ble utført for å kunne fange opp og huske på bestemte situasjoner, eller reaksjoner fra informantene. Igjen kan dette bidra til å underbygge deres refleksjoner og hensikt med utsagnene.

Dataanalyse

I oppgaven vår har vi anvendt en tematisk analyse for å fremheve våre funn, og for å få oversikt over resultatene våre basert på innhentet empiri. Tematisk analyse kan beskrives som en abduktiv analysemetode, som viser hvordan man kan analysere datamaterialet og deretter identifisere aktuelle tema mellom ulike tekster, observasjoner og intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). En abduktiv analysemetode betraktes som en middelvei mellom induktiv og deduktiv tilnærming, som kan anses som to ytterpunkter i hvordan man skal forholde seg til teori og empiri. Med en abduktiv tilnærming vil det være en kontinuerlig prosess og endring mellom teori og empiri, og dette har bidratt til å føre prosessen og undersøkelsene videre (Jacobsen, 2022, s. 37-38). En slik tilnærming å utvikle kunnskap på kalles ofte for hermeneutikk, som er en stadig fortolkningsprosess der empirien man samler inn må settes inn i en større forståelsesramme av forskeren (Jacobsen, 2022, s. 31). Med hermeneutikken som fortolkningsprosess, vil vi oppleve en kontinuerlig veksling mellom deler og helhet, der det gradvis utvikles forståelse og sammenhenger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-171). I denne oppgaven vil en abduktiv tilnærming hjelpe oss med å utvikle stadig bedre gjetninger, basert på datainnsamlingen. Dette har bidratt til å føre forskningsprosjektet vårt videre i ulike retninger, gjennom en abduktiv tilnærming (Jacobsen, 2022, s. 37-38).

Den tematiske analysen skal bidra med å analysere, identifisere og rapportere aktuelle mønstre og trekk i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi har tatt utgangspunkt i

transkripsjonene av intervjuene fra informantene som datamateriale, og identifiserer kategorier på bakgrunn av datamaterialet, teori og tidligere forskningslitteratur (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-171). Målet med en tematisk analyse er å gruppere data, og svar fra informantene i generelle overordnede kategorier, eller temaer. Ved å samle en gruppe data med fellestrekk til hverandre, vil disse sammen bidra til å danne en ny kategori. Kategoriene til sammen kan bidra med å komme med et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre (Johannessen et al., 2018, s. 279). Kategoriene bidrar til å skape orden og oversikt over funnene, men kan samtidig identifisere nye sammenhenger også mellom kategoriene. Videre ønsker vi å tydeliggjøre vår tematiske analyse ved å presentere de ulike fasene i prosessen. Vi vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 282-283) sin illustrering av de ulike fasene i tematisk analyse, for å vise våre valg i de ulike fasene. De fire hovedfasene i oppskriften er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen et al., 2018, s. 282).

De ulike fasene

I den første fasen *forberedelse*, fokuserte vi på å innhente, strukturere og få et overblikk over innsamlet empiri (Johannessen et al., 2018, s. 283). Allerede under transkripsjonen ble opptakene fra intervjuene tilrettelagt, og strukturert for videre analyse. Transkripsjonen kan bidra til å hjelpe analyseprosessen når intervjuet har endret form fra muntlig til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Dette er også noe vi selv gjorde og vektla i arbeidet med transkripsjonsprosessen, ved å markere og sortere viktige sitater som opplevdes som verdifulle for vår problemstilling. På denne måten har det vært bedre å koble seg på datamaterialet igjen etter en lengre periode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96-99). For å spare tid valgte vi å fordele intervjuene mellom oss og utføre dette arbeidet individuelt, mens vi fortsatt samarbeidet og diskuterte tankene våre for å dele kunnskap. Vi opprettet et dokument der vi samlet foreløpige funn med ulike sitater fra informantene våre under overskrifter basert på spørsmålene fra intervjuguiden. Slik samlet vi ulike perspektiver fra lærerne i et felles dokument som ble utgangspunktet for videre analyse. Forberedelsesfasen skal gi innsikt og oversikt over innsamlet empiri, og har vært nyttig for å analysere materialet på en meningsfull måte (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). Neste trinn i analysen involverer koding av det samlede datamaterialet.

Kodingen i fase to omhandler i hovedsak å sette fokus på, vise frem og ordlegge viktige funn og perspektiver fra datainnsamlingen. Bakgrunnen for dette er for å skaffe en overordnet oversikt over tilegnet data, få en større innsikt og legge til rette for den videre

kategoriseringsfasen (Johannesen et al., 2018, s. 284-285). I begynnelsen av arbeidet med kodingen kopierte vi ut transkripsjonene våre, og dokumentet med oversikt over mulige funn, før vi deretter tok i bruk penn for å gjøre relevante og verdifulle markeringer. Aller først satte vi strek under, lagde piler mellom sammenhenger og gjennomførte en rekke markeringer i teksten, før vi deretter skrev opp stikkord i marginen som en oppsummering til ulike funn. Til slutt skrev vi en overordnet oppsummering i det tidligere opprettede dokumentet, og lagde et stort tankekart for å få oversikt over sammenhenger og et større perspektiv på datainnsamlingen basert på den gjennomførte kodingen. Innenfor dette steget noterte vi også egne refleksjoner, og aktuell teori som kunne ses i sammenheng med den aktuelle markeringen. Dette er i tråd med Johannesen et al. (2018, s. 285) sine tre anbefalte teknikker i kodingen. Koding er en spørrende prosess, der man underveis i prosessen har med seg generelle eller spesifikke spørsmål i tankene. I vårt tilfelle var dette spørsmål knyttet til vår problemstilling og aktuelle forskningsspørsmål.

Den tredje fasen omhandler *kategorisering*, og tar for seg prosessen med å plassere de detaljerte kodene i overordnede kategorier. Disse overordnede kategoriene skal bidra til å formidle relevante funn fra datamaterialet som belyser problemstillingen og forskningsspørsmål, altså det vi viser frem som resultatene våre (Johannesen et al., 2018, s. 294-295). Kategoriseringsfasen er preget av prøving og feiling, å definere og avgrense kategorier, og å vekke interesse for relevante forskningsspørsmål. Det blir da viktig å være bevisst på mengden kategorier, og at de ikke overlapper med andre kategorier (Johannesen et al., 2018, s. 296-299). I vår analyse er det flere kategorier som naturlig går inn i hverandre, der flere sitater kan passe i flere kategorier. Vi har derfor tatt et valg om hvilke sitater som skal inn i hvilken kategori, slik at ulike funn ikke repeteres. En kategori inneholder koder og data som har fellestrekk med hverandre, som kan deles inn i ulike underkategorier (Johannesen et al., 2018, s. 295). En viktig del av kategoriseringsfasen er å inkludere, og ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene underveis i prosessen (Johannesen et al., 2018, s. 296). Litteraturen og økt kunnskap om folkehelse og livsmestring har spilt en viktig rolle i utformingen av kodene. Mens vi fordypet oss i temaet, oppstod nye ideer om utformingen av kategoriene, og det endelige resultatet ble i stor grad inspirert av Goodlads (1979) læreplanteori. Dette ble gjort for å synliggjøre sprikene i de ulike nivåene hos informantene på en tydelig måte. Vi har utarbeidet tre overordnede kategorier som er utledet av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, funn fra datamaterialet, samt relevante begreper og teori. De overordnede kategoriene er læreplan og forventinger, implementering av folkehelse

og livsmestring i samfunnsfag, og lærerrollen. For å ytterligere strukturere våre funn, har vi etablert syv underkategorier.

Innenfor læreplan og forventinger har vi utformet kategoriene:

- Konkretisering av begreper
- Temaets omfang i samfunnsfag

Underkategoriene i implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag:

- Ledelse og veiledning
- Planlegging av undervisning
- Undervisning i samfunnsfag og elevenes utbytte

Og til slutt innenfor lærerrollen har vi kategoriene:

- Skolen og lærerens ansvarsområde
- Manglende kompetanse

I fase fire om *rapporteringen*, vektlegges utformingen og presentasjonen av resultatdelen for oppgaven, som innebærer en beskrivelse av funnene delt inn i de ulike kategoriene som er relevante for å belyse oppgavens problemstilling. Fase tre og fire er tett sammenknyttet og vil ha betydelig innvirkning på hverandre (Johannesen et al., 2018, s. 301). I denne prosessen er det avgjørende med en oversiktlig og strukturert presentasjon av de ulike kategoriene for å skape en dypere forståelse av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Her trekkes frem relevante sitater, utdrag og eksempler fra informantene våre (Johannesen et al., 2018, s. 301-303). I stedet for å presentere og analysere funnene i et eget kapittel i oppgaven, har vi valgt å inkludere drøftingen i samme del. Vi vil derfor presentere funnene og drøftingen løpende om hverandre. Valget er gjort på bakgrunn av at vi ved hjelp av våre kategorier synes dette i større grad vil besvare problemstillingen og forskningsspørsmål på en god og hensiktsmessig måte. I tillegg vil denne tilnærmingen bidra til å redusere omfanget av repetisjoner og gjentakelser fra datamaterialet, noe som vil gi en mer helhetlig fremstilling. I det avsluttende kapittelet oppsummerende refleksjoner og konklusjon har vi inkludert en omfattende avslutning som oppsummerer sentrale funn. En slik avslutning gir oss muligheten til å utforske og sammenkoble de ulike kategoriene, ettersom at mange av dem er tett sammenknyttet. Vi mener dette vil bidra til å besvare ulike deler av problemstillingen på en mer helhetlig måte.

Studiens kvalitet

En undersøkelse bør utformes på en måte som sikrer både validitet, som betyr gyldighet, og reliabilitet, som betyr pålitelighet. Prosessen med å tilegne seg mer kunnskap om metode kan bidra til å forsikre oss om at kunnskapen og informasjonen en tilegner seg fra empirien er gyldige og pålitelige i henhold til validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2022, s. 36). Under hele arbeidet med masteroppgaven, har vi kontinuerlig arbeidet med å sikre kvaliteten i forskningsprosjektet vårt. Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper som ofte blir anvendt for å sikre, og vurdere forskningskvaliteten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Som forskere har vi et ansvar for å vurdere og reflektere over kvaliteten på forskningsarbeidet vårt. Nedenfor diskuterer vi studiens kvalitet i lys av begrepene reliabilitet og validitet.

Reliabilitet

Reliabilitet skal bidra til å sikre og vurdere forskningsprosessens kvalitet. Dette innebærer en vurdering om prosessen og prosjektet i seg selv er til å stole på, altså pålitelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-203). Å reflektere over oppgavens reliabilitet handler om å være bevisst vår rolle i arbeidet og om noen forhold i undersøkelsen kan ha påvirket datamaterialet. I hvilken grad funnene er til å stole på knyttes her til vår nøyaktighet i selve fremgangsmåten i dette arbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet handler også om etterprøvbarehet, noe som er vanskelig å oppnå i kvalitative studier ettersom forskerens posisjonaltet spiller en sentral rolle i datainnsamling og analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204, 207-208). I vår studie er det derfor viktig å styrke reliabiliteten ved å sikre at forskningsprosessen fremstår som transparent (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Vi har forsøkt å beskrive metodekapittelet grundig og åpent for å vise til, og begrunne valgene som er tatt. Transparens i fortolkningene er viktig, som handler om å gi en grundig beskrivelse av hvordan data ble tolket og analysert. Fortolkningene av datamaterialet i studien er subjektive, men ved å vise til informantenes refleksjoner gjennom direkte sitater og beskrivelser, kan leserne vurdere om tolkningene våre er relevante eller nøyaktige. På denne måten kan andre forskere eller fagfolk evaluere og bygge videre på resultatene i denne studien.

Aspekter som kan påvirke resultatene i studien er selve intervjusituasjonen og vår rolle som intervjuere. Jacobsen (2022, s. 252-253) påpeker at studiens reliabilitet kan være påvirket av hvorvidt intervjukonteksten oppleves som naturlig eller kunstig. Vi var derfor fleksible og gjennomførte intervjuene på steder etter informantenes ønsker, slik at de var i naturlige og trygge omgivelser. Dette medførte at to av intervjuene ble over Zoom, og resten ble i ulike rom på informantenes arbeidsplass. Samtidig er det viktig å være klar over at det å bli

intervjuet på sin egen arbeidsplass, kan være en kunstig situasjon og som kan bli påvirket av forstyrrelser utenfor (Jacobsen, 2022, s. 252-253).

Det at informantene åpner seg og føler seg trygge i intervjusituasjonen vil kunne resultere i mer reflekterende og åpne svar, noe som kan gi verdifulle resultater for vår studie (Jacobsen, 2022, s. 163-165). I alle intervjuene var vi opptatt av å være aktive lyttere og vise interesse for informantenes refleksjoner og svar både verbalt og gjennom kroppsspråk. Dette var for å etablere et godt samtaleklima. Eventuelle svakheter ved et digitalt intervju kan være at etableringen av tillit og åpenhet blir vanskeligere. Det er derfor avgjørende at man som intervjuer er klar over denne svakheten og arbeider for å skape den tilliten og tryggheten som trengs, selv om man kommuniserer over video (Jacobsen, 2022, s. 163-165). I tillegg til dette fikk informantene tilbud om å lese gjennom intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette var det noen som ønsket, mens andre ville ta det på sparket. Informantene hadde ulike behov og ønsker, som vi har prøvd å imøtekomme for å øke deres trygghet til situasjonen. Informantene som ønsket å se intervjuguiden i forkant av intervjuet, kunne i større grad forberede seg på temaet, noe som kan ha påvirket deres refleksjoner. Samtidig kan det imidlertid ha ført til at svarene ble tilpasset forventningene som er knyttet til lærerrollen innenfor folkehelse og livsmestring.

I sammenheng med studiens pålitelighet, er det relevant å nevne at intervju gjennom Zoom kan føre til at både intervjuer og intervjuede blir distraheret av ting som skjer der man befinner seg (Jacobsen, 2022, s. 164-165). Dette opplevde vi i ett av de digitale intervjuene, der informanten ble avbrutt av en annen lærer som trengte informanten til et annet sted.

Konsekvensene ble at informanten måtte svare relativt kjapt på siste spørsmål, slik at svaret ikke ble fullstendig. Vi opplevde derfor at vi mistet mer kontroll over intervjusituasjonen under de digitale intervjuene, i motsetning til de fysiske. Det ble i tillegg ikke gjennomført pilotintervjuer i forbindelse med oppgaven. Imidlertid erkjenner vi i ettertid at slike testintervjuer hadde vært nyttig og verdifullt, for å oppnå en mer grundig forberedelse og gjennomføring av de ulike intervjuene. Selv erfarte vi at vi ble flinkere til å stille de spontane og gode oppfølgingsspørsmålene i løpet av hvert intervju. Pilotintervjuer kunne dermed økt kvaliteten på de første intervjuene, og dermed kvaliteten for datainnsamlingen samlet sett. Dette er noe vi har tatt i betraktning og vært bevisste, særlig i fortolkningene av datamaterialet.

Hvorvidt informantenes svar og refleksjoner beskriver faktiske forhold, bør også belyses for vurderingen av studiens reliabilitet. I noen tilfeller vil den som intervjues tilpasse sine svar

etter det de tenker og tror at intervjueren vil høre (Postholm et al., 2018, s. 225). I intervjuene ønsket vi å få fram lærernes tanker om hva de synes om folkehelse og livsmestring, hvilke utfordringer som kan oppstå i dette arbeidet, og hvilke elever som kan dra mest nytte av undervisning i tematikken. Ut ifra egne refleksjoner i etterkant av intervjuene, ser vi at noen av oppfølgingsspørsmålene var i overkant veiledende og avslørende i form av hvilke svar vi var ute etter. Dette er noe vi må være bevisst på når vi analyserer funnene. I tillegg vil fortolkning av datamaterialene bære preg av subjektiv tilnærming. Dette er uunngåelig ut fra hvilken metode vi har valgt. Under denne prosessen har vi derfor vært bevisst på vår subjektive påvirkning, og forsøkt å stille oss så objektive som mulig, og inkludere andre relevante perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Likevel kan en svakhet med metoden vår være at fortolkningen er subjektiv, som er påvirket av våre erfaringer, meninger og perspektiver. Her er transparens igjen viktig, der vi har forsøkt å være så nøye som mulig i beskrivelsene av våre tolkninger underveis, ved å vise til sitater og hva informantene faktisk sier før vi fremstiller vår tolkning. Ved gjennomføringen av den tematiske analysen har vi utformet koder og kategorier basert på vår oppfatning og fortolkning av det aktuelle datamaterialet. Vi har i stor grad vært delaktig i en dynamisk prosess hvor vi har beveget oss mellom analysen og tatt utgangspunkt i aktuell teori og litteratur innenfor fagfeltet. En kombinasjon av et overordnet blikk og flere gjennomganger av analysen, med teori og forskningslitteratur kan bidra til å sikre en større helhet og sammenheng (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170-173).

Validitet

Validitet handler om hvorvidt funnene i oppgaven gir en representasjon av det man faktisk skal undersøke. I denne studien handler validiteten i stor grad om funnene fra intervjuene kan gi et svar eller en mulig konklusjon på problemstillingen. For å vurdere oppgavens validitet må man se på gyldigheten i prosjektet som helhet, og om valgene man har tatt bidrar til å komme med en aktuell konklusjon. Validiteten skal bidra til å sikre kvaliteten i prosjektet, og at det er en sammenhengende rød tråd fra start til slutt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205).

For å sikre validiteten i forskningsprosjektet vårt innebærer dette at tematikken og funnene fra intervjuene er relevante til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Før vi drøftet datamaterialet, ble teorien gjennomgått i forkant slik at fortolkningene alltid var i tråd med den aktuelle teorien i oppgaven. Dette har bidratt til å skape en rød tråd i oppgaven, der teori og drøfting viser en sammenheng. For å få det datamaterialet som er ønsket, og som vil svare på problemstillingen har vi vært grundige i planleggingen av spørsmål til

intervjuguiden. I tillegg ble det skrevet ned flere oppfølgingsspørsmål på forhånd under hvert tema og spørsmål i intervjuguiden dersom informantene ikke kom inn i ønsket retning. Formuleringen av problemstilling og forskningsspørsmål har utviklet og endret seg etter hvert som datainnholdet har blitt samlet inn og analysert. Dette er for å sikre at oppgaven svarer på det som skal undersøkes, der funnene og resultatene gir mulige svar og konklusjoner på selve problemstillingen og forskningsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-206). Dette er vanlig innenfor en abduktiv tilnærming, der ulike hypoteser for oppgaven endres underveis etter man har innhentet empirien, noe som vil styrke validiteten i oppgaven.

For å styrke validiteten i studien sammenlignet vi egne funn med tidligere forskning på feltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Dersom egne funn samsvarer på tvers av undersøkelser, vil det bidra til å styrke validiteten til konklusjonene i oppgaven. Teorikapittelet inkluderer tidligere forskning knyttet til tematikken, som vi har sammenlignet med egne funn.

Forskningen som er i tråd med våre funn, er blant annet evalueringer fra Fagfornyelsen (Brandmo et al., 2021) og kartlegging fra Norsk Psykologforening (Oslo Economics, 2022). Imidlertid er folkehelse og livsmestring et relativt nytt begrep i læreplanen, og er derfor begrenset med tidligere forskning på feltet.

På grunn av størrelsen på utvalget, med seks informanter, vil ikke funnene i studien kunne generaliseres til en større populasjon enn selve utvalget (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Utvalgsstørrelsen i denne oppgaven er begrenset og dermed ikke representativ. Generalisering av konklusjonene som kommer frem er heller ikke formålet med studien. Allikevel kan datamaterialet være verdifullt ut over den enkelte undersøkelsen. Ettersom flere av informantenes erfaringer viser i samme retning som har kommet frem i tidligere undersøkelser om folkehelse og livsmestring, kan det være interessant for andre å forske videre på samme område. På den måten kan man se indikasjonen for at informantenes erfaringer også reflekterer andre lærere i landet.

Sentrale forskningsetiske prinsipper

Forskningsetikk handler i stor grad om å ivareta personvernet, og unngå at deltakerne påføres unødig belastning og skade. Målet er derfor å tilegne ny kunnskap og innsikt, men at dette ikke skal påvirke informantenes integritet og velferd (Dalland, 2017, s. 236) Allerede i planleggingsfasen rettet vi oppmerksomhet mot en rekke sentrale forskningsetiske prinsipper som det er viktig å ivareta under prosjektet. Dette er blant annet prinsipper om hvordan få samtykke fra informantene, hvordan ivareta konfidensialitet, anonymisering og sikre tilgang

til datamaterialet, konsekvenser som kan oppstå ved deltakelse, og fordeler studien kan bidra med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102-103). I starten av prosjektet fikk informantene tydelig og relevant informasjon om studiens omfang og hensikt, for at informantene skulle samtykke til deltakelsen i studien. Dette innebar studiens formål og vår interesse for tematikken. Vi tok kontakt med relevante deltakere, og formidlet hva en slik deltakelse vil innebære for informantene. Her forklarte vi informantene blant annet intervjuets omfang i tid, og hvordan gjennomføringen skulle foregå. Det ble forsikret at informantene fikk innsyn i anonymisering og ivaretagelse av deres konfidensialitet. Som forsker er man ansvarlig for å sørge for at informantene ikke kan identifiseres i ettertid, og for at den totale mengden data med identifiserbare opplysninger blir destruert (Dalland, 2017, s. 239).

Søknad til NSD

I november 2022 sendte vi en formell søknad til NSD (nåværende SIKT), personvernombudet for forskning, på bakgrunn av meldeplikten av behandling av personopplysninger til aktuelle informanter som skulle delta i prosjektet. Gjennom intervjuet har man tilgang til direkte og indirekte personopplysninger og lydopptak, og man har derfor meldeplikt. I søknaden til NSD informerte vi nærmere hvordan behandling av personopplysninger skulle ivaretas fra start til slutt (Dalland, 2017, s. 236-237). Under søknadsprosessen ble det utformet et informasjonsskriv (se vedlegg 3) til informantene våre med opplysninger angående prosjektet. Informasjonsskrivet viste til studiens formål, frivillighet, anonymitet, personvern, og deres mulighet til å trekke samtykke under prosjektet. Forskingen skal aldri utføres eller settes i gang før informantene har samtykket og skrevet under på samtykkeskjema (Dalland, 2017, s. 239-241). Intervjuguide ble vedlagt ved søknaden til NSD og har senere blitt revidert for å spesifisere eller utdype enkelte punkter. Imidlertid har innholdet som helhet alltid vært det samme. Prosjektet ble godkjent fra NSD desember 2022.

Ved opptak av intervjuene ble det anvendt Nettskjema- diktafon. Dette er et godkjent opptaksverktøy hos OsloMet, og opplysningene er godkjent for bruk av NSD. Et slikt verktøy kan bidra til å ivareta behandling og sikring av personopplysninger ved krypteringen (Jacobsen, 2022, s. 51-52). All informasjon om lagring, håndtering og bruk av datamateriale er registrert og godkjent av NSD. De digitale intervjuene ble gjennomført i Zoom, som er godkjent til gjennomføring av intervju. På bakgrunn av retningslinjene fra NSD er det ikke godkjent å ta lydopptak på Zoom, og det ble derfor brukt Nettskjema-diktafon (OsloMet, 2020). Etter utførelsen av intervjuene ble data overført fra diktafonappen til Nettskjema.no. Etter at opptakene og skjemaene ble overført, ble opptakene slettet fra appen. I studien ble det

kun benyttet opptak gjennom Nettskjema.no, der skjemaene og datamaterialet var passordbeskyttet. Før hvert intervju, ble det utført en test av lydopptakeren for å sikre lydkvaliteten og funksjonaliteten. Skjemaet i Nettskjema.no ble stengt og destruert rett etter transkripsjonene for intervjuene var ferdig gjennomført. Det ble i tillegg fylt ut et ROS – skjema (risiko- og sårbarhetsskjema) før gjennomføring av intervjuene, som skulle sikre risikoen og sikkerheten for at personopplysninger blir lekket. Skjemaet ble videresendt til vår veileder.

Anonymitet og konfidensialitet

Et sentralt forskningsetisk prinsipp er knyttet til å sikre informantenes anonymitet og konfidensialitet. Anonymitet omhandler evnen til å sikre at det er umulig at informantene blir identifisert, altså at man ikke kan finne ut av hvem de er, og at andre ikke kan trekke slutninger mellom funnene og informantene (Jacobsen, 2022, s. 50). Generelt sett er det vanskelig å garantere full anonymitet, da kvalitativ forskning baserer seg på et lite utvalg mennesker med en beskrivende kontekst (Jacobsen, 2022, s. 50 ; Halvorsen & Jerpseth, 2019). I forbindelse med dette har forskningen i økende grad anvendt konfidensialitet som prinsipp. Dette innebærer at informantene er anonyme og at det garanteres at det samlede datamaterialet blir behandlet på en måte som hindrer at personopplysninger fra informantene kommer på avveie så langt det er praktisk mulig (Jacobsen, 2022, s. 50). I arbeidet med behandling av personopplysninger fra informantene har vi aidentifisert informantene ved bruk av fiktive navn, slik at ingen data som er presentert ved registrering, lagring eller presentasjon er opplysninger som kan identifisere informantene. De originale navnene til informantene har heller aldri blitt skrevet ned i dokumenter, da de fiktive navnene ble brukt rett etter gjennomføring av intervjuene.

Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet presenteres analysen av data fra de seks kvalitative intervjuene, som drøftes opp mot tidligere presentert teori og forskning. Med utgangspunkt i analysen og kategoriene som er utarbeidet vil vi drøfte oppgaven innenfor de overordnede kategoriene. De overordnede kategoriene vi har er (1) læreplan og forventinger, (2) implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og til slutt (3) lærerrollen. Videre vil funnene i hver av de overordnede kategoriene ta utgangspunkt i de underordnede kategoriene som ble utviklet gjennom tematisk analyse. Kategori 1 inneholder underkategoriene konkretisering av begreper og temaets omfang i samfunnsfag, mens kategori 2 er ledelse og veiledning, planlegging av undervisning, og undervisning og elevenes utbytte. Til slutt vil vi presentere kategori 3 som tar for seg skolen og lærerens ansvarsområde, og manglende kompetanse.

Læreplan og forventinger

Temaet læreplan og forventninger tar for seg underkategoriene konkretisering av begreper og temaets omfang. Konkretisering av begreper retter oppmerksomhet på informantenes oppfatninger og forståelse av hvordan folkehelse og livsmestring blir fremstilt i læreplanen. Siden lærere spiller en sentral rolle i formidlingen av læreplanen og valg av innholdet til god undervisning for elevene, er det viktig å forstå hvordan informantene tolker læreplanen. Eventuelle misoppfatninger eller utfordringer i arbeidet, vil også være sentralt for å legge til rette for god undervisning i temaet. Innenfor folkehelse og livsmestring vil det være interessant å se om informantene opplever at forventningene til dem som lærer er tydelig formulert i læreplanen. Temaets omfang tar i større grad for seg kompleksiteten som ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring, sammenlignet med de to andre tverrfaglige temaene.

Konkretisering av begreper

På spørsmål knyttet til hvordan folkehelse og livsmestring blir fremstilt i læreplanen, og om lærerne opplever at forventningene som stilles til dem er tydelige nok, svarer samtlige at temaet er veldig åpent for tolkning. Interessante refleksjoner kommer fra Sigve og Amund, som var delaktige i FoL-prosjektet. Begge informantene er tydelige på at begrepsforståelsen, og måten de tolker det som står i læreplanen om temaet, har endret seg fra før og etter de var delaktige i prosjektet. Gjennom FoL-prosjektet har informantene fått ulike undervisningsverktøy og tips til videre arbeid med tematikken, noe begge opplever som verdifullt i arbeidet med å konkretisere læreplanens fremstilling av det tverrfaglige temaet. Sigve hevder begrepet i læreplanen er for vagt, og ønsker at Kunnskapsdepartementet skal

konkretisere hva som ligger i begrepet folkehelse og livsmestring. Samtidig gir informanten uttrykk for å ha oppnådd en dypere forståelse for formålet med det aktuelle temaet etter deltakelsen i prosjektet. Noe lignende deler Amund: «Før jeg ble en del av prosjektet var dette et svevende begrep med lite forståelse. Etter prosjektet har det blitt mye mer konkret og forståelig». Dette kan tyde på at mer opplæring og tilgang til konkrete verktøy i undervisningen, er noe som utvikler større begrepsforståelse.

I likhet med Sigve og Amund forklarer Sølvi at forventningene knyttet til folkehelse og livsmestring i læreplanen er tydelig innenfor samfunnsfaget. Dette begrunnes med at læreren har hatt mye om LK20 på lærerutdanningen. Samtidig forklarer informanten at måten temaet er forklart på og presentert i læreplanen, fører til at det blir for mye opp til den enkelte lærer. Sølvi mener i denne sammenheng at folkehelse og livsmestring må være nøyere forklart. Slik det er nå er det ingen føringer som viser til hvordan temaet skal praktiseres på den enkelte skole, som å dele opp de tverrfaglige temaene i ulike bolker av året og om det skal være tverrfaglig mellom fag. Læreren uttrykker dette som utfordrende, særlig i samarbeid med kollegaer. Vi tolker at Sølvi betrakter det som utfordrende å samarbeide i profesjonsfellesskapet dersom man ikke sitter på en felles forståelse av hva som forventes av læreren i dette arbeidet. De andre informantene trekker inn metodefriheten og lærerens profesjonelle handlingsrom til det samme spørsmålet. Lærerne uttrykker at de liker metodefriheten som kommer med den nye læreplanen, ettersom dette gir den enkelte lærer flere muligheter. Likevel uttrykker lærerne at metodefriheten byr på utfordringer særlig i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Eldar sier blant annet:

Metodefriheten er bra, men jeg trenger noe mer konkret i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det er mange muligheter, men ikke så mye man kan lene seg på. Jeg opplever metodefriheten som motstridende.

Noe lignende uttrykker også Gustav, som forteller at begrepet i læreplanen er veldig åpent for tolkning. Videre utdyper informanten med å stille spørsmål til hva det egentlig vil si å mestre sitt eget liv: «... det er så utrolig mye som krever å mestre et liv og man gjør det på så forskjellige måter. Det er veldig stort og mye. Jeg synes begrensingen er at det er et så vidt og lite håndfast begrep». I forlengelsen av dette trekker informanten fram familie- og kulturbakgrunn som eksempler på hva som påvirker en person til å mestre livene sine på ulike måter. Eldar og Gustav viser begge til at beskrivelsene i folkehelse og livsmestring i læreplanen er for vag og lite håndfast, og at nettopp dette er en begrensning og utfordring for deres arbeid med temaet i klasserommet.

Kim uttrykker også at forventningene til samfunnsfaglæreren ikke er tydelig formulert i læreplanen. Informanten opplever at det gir veldig mening hvordan folkehelse og livsmestring blir beskrevet i overordnet del i læreplanen. Når det kommer til det organisatoriske derimot, særlig i samfunnsfaget, uttrykkes det at temaet ikke kommer tydelig nok fram i fagets kompetansemål og kjerneelementer. Informanten avslutter med å si «Jeg er ikke særlig fornøyd med hvordan folkehelse og livsmestring blir presentert i læreplanen i samfunnsfag, fordi den ikke henger helt sammen med overordnet del». Informanten viser her til et spenningsfelt mellom overordnet del og læreplanen i samfunnsfag. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen har fått kritikk av fagfolk for at kompetansemålene ikke er tydelige nok knyttet opp til temaet (Madsen, 2020, s. 17). Ut ifra dette er det ikke overraskende at overordnet del og læreplanen i fagene ikke virker komplementerende. Det vil da oppstå usikkerhet for mange hvordan man skal iverksette dette i undervisningen.

Kategorien konkretisering av begreper viser til hvordan lærerne opplever folkehelse og livsmestring slik det er beskrevet i læreplanen. Flere av eksemplene som er plukket ut, viser at det oppstår noen begrensninger og utfordringer i overgangen av den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen, som igjen påvirker den gjennomførte læreplanen (Imsen, 2016, s. 278-279). Dette anser vi kan føre til et gap mellom de ulike læreplannivåene, og vi stiller spørsmål ved læreplanens intensjoner, og hvorvidt disse faktisk utspiller seg i praksis. I lærernes forsøk på å fortolke det som står i den formelle læreplanen om folkehelse og livsmestring, ser det ut til at det er noe som stopper opp for lærerne. Forventningene oppleves som utydelige, der temaet blir beskrevet med vage og store begreper. Ogden (2021) viser til at det fremdeles er uklart hvilke begreper som skal gjelde i læreplanen, og til hvilket innhold læreren skal gjennomføre i undervisningen. I dag er det opp til den enkelte skole og lærer hvordan den endelige undervisningen blir utformet. Ser vi dette i lys av informantenes innspill, kan dette tolkningsrommet være problematisk. Uten klare føringer for hva som skal forventes av læreren i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen, vil det være krevende i både planleggingen og gjennomføringen av dette. Samtidig vet vi at lærernes fortolkning er avgjørende for om intensjonene i læreplanen blir implementert i undervisningen eller ikke (Imsen, 2016, s. 279).

Som vi kan se blir metodefriheten verdsatt høyt av lærerne i denne studien, men i arbeidet med folkehelse og livsmestring virker den etter deres mening mot sin hensikt. Vi tolker det slik at dersom lærerne i dag, som ikke har en opplæring i folkehelse og livsmestring eller er nyutdannet etter LK20, skal kunne planlegge og gjennomføre god undervisning innenfor dette

temaet så må det ligge tydeligere føringer i læreplanen enn slik det er i dag. I tillegg viser Gustav en bekymring for at når lærere står helt fritt til å tolke det som står om folkehelse og livsmestring i læreplanen, vil undervisningen om dette bli veldig annerledes fra skole til skole. Mangel på nasjonale føringer vil innebære at elevene får store ulikheter i opplæringen av livsmestringstematikken (Klomsten, 2022, s. 270-273). Dagens læreplan er relativ generell og åpen for tolkning av den enkelte skole og lærer (Imsen, 2016, s. 279). Klomsten (2022, s. 270-273) viser til at metodefriheten er stor i arbeidet med de tverrfaglige temaene, og poengterer at det er fordelaktig dersom man ønsker å rette søkelys mot spesifikke utfordringer som arbeides med i en lengre periode. I denne sammenhengen kan man stille spørsmål til hvorvidt dette i det hele tatt er gjennomførbart og fordelaktig for en lærer når man selv ikke sitter på en klar nok forståelse av hva begrepene innebærer. Det kan tenkes at det store handlingsrommet til læreren på enkelte områder har gått for langt, særlig ved innføringen av nye temaer i læreplanen.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema ser ut til å være et temaområde som flere lærere ønsker tydeligere føringer og forklaringer på, grunnet vage beskrivelser i læreplanen. I lys av Stenersen & Prøitz (2020) sin beskrivelse av «buzzwords», er det nærliggende å tro at folkehelse og livsmestring oppfattes på denne måten av flere informanter. På en annen side ser det ut til at folkehelse og livsmestring ikke oppleves som et «buzzword» for Sigve og Amund, som begge har vært delaktige i samme prosjekt om det tverrfaglige temaet. Sølvi synes også å ha en klarere forståelse for hva som ligger i temaet ut fra beskrivelsene i læreplanen. Vi tolker at dette har stor sammenheng med opplæring og veiledning rundt folkehelse og livsmestring, som bidrar til at lærerne får en dypere forståelse for hva som ligger i begrepet og hvordan man skal kunne bruke dette videre i planlegging og undervisning. Ved å gi flere lærere denne typen opplæring og mer veiledning, kan det føre til at folkehelse og livsmestring ikke lenger vil bli oppfattet som bare et «buzzword» blant mange lærere. Dette er noe som skal diskuteres videre under kategoriene veiledning og ledelse, og manglende kompetanse.

Temaets omfang i samfunnsfag

Innføringen av de tverrfaglige temaene viser til at skolen setter søkelys på de store samfunnsutfordringene i verden som elevene møter (Klomsten, 2022, s. 246). Informantene viser til at det finnes en rekke muligheter med de tverrfaglige temaene i samfunnsfaget som helhet. Flere av informantene beskriver folkehelse og livsmestring som en kjernekomponent i samfunnsfaget (Sletteland, 2023, under utgivelse). Amund trekker særlig frem at:

«Samfunnsfaget er nok nærmere elevenes liv med mer fokus på folkehelse og livsmestring. Det er mer relevant for elevene å mestre livene sine, og nærere deres hverdag». Mens Sølvi tydeliggjør samfunnsfagets særstilling i arbeidet med «Samfunnsfag er jo et veldig fint fag å ha om alle de tverrfaglige temaene sammenlignet med andre fag». Før informanten videre beskriver at samfunnsfag er et veldig viktig fag, fordi de tverrfaglige temaene og overordnet del går så inn i samfunnsfaget «Så hvis hovedmandatet til skolen er å skape gode demokratiske medborgere, er det mye vi kan gjøre for det i samfunnsfag. Og da er folkehelse og livsmestring en del av det». Informanten fremhever at folkehelse og livsmestring innebærer en myndiggjøring av elevene, der demokratisk medborgerskap blir knyttet til livsmestringsperspektivet (Sletteland, 2023, under utgivelse). For å skape gode demokratiske medborgere skal elevene gjennom samfunnsfaget utvikles til å tenke kritisk, innta ulike perspektiver og delta aktivt i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Elevene trenger derfor kompetanse som gjør de i stand til å påvirke omgivelsene sine, og ta ansvar for eget liv. Samfunnsfaget i klasserommet skiller seg ut fra andre fag, gjennom en rekke muligheter for å trekke samfunnet og verden inn i klasserommet, og aktualisere undervisningen med sentrale historiske og dagsaktuelle hendelser og fenomener (Ryen, 2017, sitert i Ryen et al., 2021, s. 14). Faget åpner opp for tematikk som oppleves relevant for elevenes livsverden.

Flere av informantene trekker frem temaets kompleksitet og utydelighet i samfunnsfag. Samfunnsfaget i skolen har gjennomgått store endringer, og utviklet seg i takt med samfunnets utvikling (Ryen et.al., 2021, s. 20). Klasserommet åpner opp for muligheter til å involvere en rekke problemstillinger, temaer og diskusjoner med elevene, som kan bidra til utvikling av å bli deltakende, kritisk tenkende og engasjerte medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Derimot opplever flere av informantene at folkehelse og livsmestring er det mest krevende tverrfaglige temaet å arbeide med i samfunnsfag, og det etterlyses tydeligere føringer knyttet til temaet. Fem av seks informanter viser til at folkehelse og livsmestring er mer utydelig fremstilt i læreplanen, og derfor vanskeligere å knytte opp mot aktuell tematikk i undervisningen. Kim trekker i denne sammenhengen frem at:

Jeg opplever at med demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, der har jeg kanskje en mer konkret plan på hvordan jeg skal tilnærme meg de områdene. Og jeg har flere verktøy å bruke i de andre tverrfaglige temaene, og ikke nok innenfor folkehelse og livsmestring.

Folkehelse og livsmestring har mottatt en del kritikk for å mangle tydelige kompetansemål (Madsen, 2020, s. 17). Dette er noe informantene bekrefter gjennom sitt arbeid og erfaringer i det tverrfaglige temaet. Vi tolker det derfor som uheldig at folkehelse og livsmestring har utydelige føringer for hvordan læreren kan ta i bruk dette temaet i sin undervisning, særlig når det kommer som et nytt begrep i læreplanen, i motsetning til de to andre tverrfaglige temaene. Samtidig som folkehelse og livsmestring er et nytt begrep i læreplanen, har temaet vært en naturlig del av undervisningen i lang tid. Eldar underbygger dette: «Det rare er at det ikke er så nytt som man tror det er, fordi samfunnsfag har jo rommet folkehelse og livsmestring over mange år, men bare ikke kalt det det». Skolen har arbeidet for at elevene skal mestre livene sine i lang tid, og utvikle hele mennesket. Endringen i LK20 er at folkehelse og livsmestring er blitt tydeliggjort, og fått tildelt en større plass (Halvorsen, 2020a). Med dette perspektivet i tankene kan folkehelse og livsmestring bidra til å utvikle elevene i en retning som kan oppfylle målet i formålsparagrafen §1-1 (Opplæringslova, 1998), ved at elevene skal tilegne seg nødvendig kompetanse for å mestre eget liv.

Ved å studere informantenes beskrivelser i lys av Goodlad (1979) sitt begrepsapparat, ser vi også her en spenning mellom de ulike læreplannivåene. Det er mye som tyder på at intensjonen i læreplanen ikke blir til realisert, da informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å operasjonalisere den formelle læreplanen på en god måte i møte med elevene. Fem av seks informanter viser til nettopp dette, og det kan da stilles spørsmål til hvordan undervisningen blir gjennomført i praksis. Her oppstår det utfordringer i fortolkningsprosessen mellom den formelle og oppfattede læreplanen, som i stor grad påvirker den gjennomførte læreplanen (Imsen, 2016, s. 278-279). Basert på informantenes uttalelser, er folkehelse og livsmestring krevende, utfordrende og vanskelig å arbeide med. Utfordringen er blant annet å koble temaet opp mot aktuell tematikk i samfunnsfag, og at man opplever å ha færre verktøy å ta i bruk i dette arbeidet. Lærere i skolen etterspør ressurser som kan være støtteverktøy i undervisningen innenfor denne tematikken (Klomsten & Uthus, 2019). Folkehelse og livsmestring rommer omfattende og store temaområder som for eksempel identitet, tilhørighet, seksualitet og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Dette kan tyde på at temaområdene innen folkehelse og livsmestring blir for store når den enkelte læreren skal arbeide med dette, og gjennomføre det konkret for elevene. Lærerens opplevelse av temaets omfang er i tråd med Stortingsmelding 28 (Meld. St 28 (2015-2016), s. 39), som presiserte en avgrensning av innholdet i læreplanen. Vi mener det er uheldig at innholdet er så stort at det påvirker lærerens forståelse av det tverrfaglige temaet, og stiller

spørsmål ved hvorfor innholdet ikke er avgrenset i samarbeid med relevante fagmiljøer. Samtidig er vår erfaring at tematikken har stor oppmerksomhet, og det vektlegges et arbeid for å innlemme tematikken på ulike måter blant skolene. Informantene stiller seg generelt sett positive til folkehelse og livsmestring i skolen, da særlig innenfor samfunnsfaget. Dette er i tråd med forskningen, som viser til at lærere i landet mener at temaet passer som en integrert del av undervisningsfaget, og at læreplanen har blitt styrket ved innføringen av tematikken, samt økt elevenes interesse i undervisningsfaget (Brandmo et al., 2021, s. 73).

Implementering av folkehelse og livsmestring i skolen

Innenfor denne kategorien ser vi nærmere på ledelsen og veiledning på de ulike skolene, for å få innsikt i hvordan arbeidsplassen tilrettelegger for arbeidet med folkehelse og livsmestring. Deretter vil vi undersøke hvordan lærerens fortolkninger av læreplanen påvirker hvordan planleggingen og undervisningen gjennomføres i klasserommet. I den forbindelse ønsker vi å knytte funnene opp mot Goodlad (1979) sine ulike læreplannivåer for å se nærmere på kommunikasjonen mellom den oppfattede og den gjennomførte læreplanen. Til slutt vil vi belyse hvilke elevgrupper informantene mener drar mest nytte av undervisning i folkehelse og livsmestring.

Ledelse og veiledning

Forskning viser at norske lærere mener flere tiltak kan iverksettes for at undervisning i folkehelse og livsmestring kan få økt kvalitet (Brandmo et al., 2021, s. 73). Et sterkere engasjement fra ledelsen blir blant annet trukket frem som et mulig tiltak som kan øke kvaliteten på undervisningen i noen eller i stor grad. I den forbindelse ønsket vi å få innsikt i hvordan informantene oppfatter ledelsens tilrettelegging og arbeid i det tverrfaglige temaet. Et gjennomgående funn hos alle våre seks informanter, er at de opplever lite arbeid med folkehelse og livsmestring på sin skole. Allikevel forteller Amund og Kim at ledelsen la til rette for systematisk arbeid med det tverrfaglige temaet i implementeringen av ny læreplan i skolen. Det ble lagt ned arbeid for å koble kompetansemål opp mot de ulike tverrfaglige temaene. Informantene viser at skolene har et større tverrfaglig fokus mellom fag etter innføringen av LK20, men at veiledningen og tilretteleggingen fra ledelsen ikke har vært god i folkehelse og livsmestring. Kim forteller om en organisatorisk utfordring med implementeringen. Lærerne opplever at arbeidet med folkehelse og livsmestring blir skjøvet bort fordi det krever tid, og at lærerne ofte er mer opptatt av sitt fag og sine arbeidsoppgaver.

Dette er i tråd med Klomsten (2022, s. 270) sin bekymring om at tematikken vil tape kampen mot fagkonsentrasjonen. Informanten etterlyser større oppmerksomhet på tematikken i fellesskapet på skolen. Gustav, Eldar og Sølvi forklarer at koronapandemien har vært et betydelig hinder i innføringen av ny læreplan, og derfor har ikke det tverrfaglige temaet vært et fokusområde på de aktuelle skolene. Basert på informantenes refleksjoner tolker vi at de opplever manglende engasjement fra ledelsen. For å undervise om folkehelse og livsmestring på en god måte i skolen, er lærerne opptatt av det kollegiale samarbeidet, og støtte fra skoleledelsen (Brandmo et al., 2021, s. 73-76). Det kan antydes at manglende engasjement fra ledelsen er noe som kan speile over på de andre ansatte i skolen. Det er derfor uheldig at ledelsen ved de ulike skolene ikke prioriterer arbeid med tematikken.

Fire av seks informanter etterlyser mer tid til opplæring og mer veiledning i skolen, og et større arbeid knyttet til konkretisering av begrepet folkehelse og livsmestring. Sigve setter lys på viktigheten av denne type veiledning: «Jeg tror mange kan ha nytte av veiledning, fordi læreplanen om de tverrfaglige temaene aldri blir noe mer enn bare ord på ark og papir». Lignende refleksjoner deler Kim, som etterlyser at ledelsen i større grad kunne veiledet, forklart, gitt tips og eksemplifisert hvordan man kan arbeide med det konkret i undervisningen. De viser til lite arbeid direkte rettet mot folkehelse og livsmestring. Det kan virke som at informantene har et ønske om at ledelsen setter av mer tid, og samarbeid med tematikken i profesjonsfellesskapet. På den andre siden er det ikke gitt at ledelsen på skolene har den relevante kunnskapen som trengs til å veilede og støtte de ansatte på skolen i dette temaet. Dette er noe Sølvi argumenterer for: «Jeg tror alle kunne hatt godt av mer veiledning, men da må de som skal veilede ha kunnskapen til å gi det, og det tror jeg ikke skoleledelsen har». Sølvi gir uttrykk for at veiledning er viktig, men setter samtidig lys på at det ikke alltid er ledelsen som bør stå for dette. Informanten uttrykker en bekymring for at de som veileder i skolen ikke har den nødvendige kompetansen som bør foreligge i å formidle kunnskap rundt folkehelse og livsmestring, og trekker frem gode kurs som et mulig alternativ. Spesifisert kunnskap om folkehelse og livsmestring blir trukket frem som nødvendig for den som står for veiledningen. Denne måten å arbeide på kan ses i sammenheng med å ansette flere profesjoner i skolen til veiledning av lærere og andre ansatte i skolen (Oslo Economics, 2022). Flere profesjoner kan bidra til å håndtere og løse komplekse sosiale utfordringer i skolen som ledelsen og læreren nødvendigvis ikke har kompetanse til (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189).

Et økt engasjement og prioriteringer fra ledelsen, tolker vi som en mulighet til å gjøre samfunnsfagslærere tryggere i arbeidet med folkehelse og livsmestring i undervisningen. På bakgrunn av den oppfattede læreplanen, vil læreren, skolen og ledere tolke LK20 ulikt basert på deres subjektive fortolkninger. Ledelsens holdninger og kompetanse, vil ha påvirkning på hvordan den enkelte lærer tolker læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Det er derfor viktig at ledelsen og lærerne skaper en felles forståelse for nye temaer som kommer inn i læreplanen, selv om kompetansen ikke nødvendigvis er tilstrekkelig. Et større engasjement fra ledelsen, vil kunne bidra til at folkehelse og livsmestring blir et prioritert temaområde i undervisningen. I lys av Goodlad (1979) sin læreplanteori anser vi ledelsen sin rolle som betydningsfull i arbeidet for at intensjonen i læreplanen skal gjennomføres i klasserommet. Ledelsen kan gi de ansatte i skolen veiledning, konkretisering og støtte i arbeidet med folkehelse og livsmestring, som vil bidra til å redusere gapene mellom de ulike læreplannivåene. Studien vår indikerer dessverre at ledelsen ikke har denne rollen for lærere i dag. Mangel på kunnskap og kompetanse innen tematikken kan være en mulig årsak til dette, slik Sølvi argumenterer for.

Planlegging av undervisning

Lærerens planlegging av undervisning har tett sammenknytning til hvordan den enkelte oppfatter læreplanen (Imsen, 2016, s. 279, Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Hvordan den enkelte lærer fortolker læreplanens intensjoner, kommer til syne i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det blir dermed interessant å få et blikk på hvordan lærerne faktisk arbeider med planleggingen av temaet, og om eventuelle utfordringer blir synlige i dette arbeidet. Vi har allerede sett på hvordan mangel på tydelige føringer og utydelige begreper fører til lærernes usikkerhet til hvordan integrere dette i undervisningen. På spørsmål om hvordan lærerne underviser om folkehelse og livsmestring, gikk samtalen også inn på planleggingsfasen.

Funn fra datamaterialet viser klare forskjeller i svarene mellom informantene fra FoL-prosjektet og resten av informantene knyttet til planleggingen i folkehelse og livsmestring. Informantene fra FoL-prosjektet betrakter planleggingen med folkehelse og livsmestring som enklere enn de andre informantene. Sigve og Amund har gjennom dette prosjektet fått tilgang til både støtteverktøy og ulike undervisningsopplegg i arbeid med tematikken. De forklarer at dette har gjort planleggingen mer konkret, der de begge opplever støtteverktøyene som en stor ressurs. Amund presiserer at mange lærere kan dra nytte av FoL-prosjektet ved å ha tilgang på flere ressurser og ved å opprettholde fokuset på tematikken. På en annen side uttrykker Kim at

det er mangel på verktøy i arbeid med folkehelse og livsmestring, sammenlignet med de to andre tverrfaglige temaene. Et resultat av dette er at Kim opplever at de andre tverrfaglige temaene er enklere å planlegge. Vi anser at ressurser som fungerer som støtteverktøy i dette arbeidet, har stor betydning for hvordan lærere opplever planleggingen i folkehelse og livsmestring. Dette vil gjøre planleggingen mer konkret og gi lærerne noe håndfast til arbeidet med tematikken. Forskningen viser at lærere etterspør slike ressurser i arbeidet med folkehelse og livsmestring (Brandmo et al., 2021, s. 74).

Samarbeid med kollegaer er noe som blir trukket frem i planleggingen av undervisningen om folkehelse og livsmestring. Sigve hevder at lærerne arbeider tettere sammen på tvers av fagene etter prosjektet, med et større fokus på tverrfaglighet i planleggingen av undervisningen. Dette står i motsetning til opplevelsene til Sølvi, som synes det er utfordrende med planleggingen i folkehelse og livsmestring grunnet ulik forståelse blant kollegaer av de tverrfaglige temaene: «Jeg opplever at jeg kan mye om de tverrfaglige emnene enn mange andre lærere fordi jeg er nyutdanna lærer». Sølvi hevder blant annet at mange lærere ikke endrer praksisen sin i så stor grad: «For å være helt ærlig tror jeg mange andre lærere ikke bryr seg om de nye temaene, fordi de fortsatt lever i LK06». Det forklares videre at mange av de erfarne lærerne har funnet sin egen måte å undervise på i samfunnsfag som fungerer for dem. Informanten mener dette er utfordrende, fordi samarbeidet med andre kollegaer svekker implementeringen av temaet i samfunnsfag. I arbeidet med folkehelse og livsmestring er det vesentlig at profesjonsfellesskapet reflekterer sammen og planlegger for god undervisning (Klomsten, 2022, s. 270-271). Det er derfor uheldig at spriket mellom lærernes forståelse og oppfatninger av det tverrfaglige temaet setter brems for planleggingen av tematikken. For Sølvi blir det vesentlig at man sammen reflekterer, og deler sine forståelser av hva som ligger i dette temaet. Som en relativt nyutdannet lærer kan informanten være en stor ressurs for de andre lærerne, ved å dele sin forståelse og kunnskap. På denne måten kan lærerne arbeide grundig og systematisk over tid med tematikken, og kompetansemål knyttet til folkehelse og livsmestring (Klomsten, 2022, s. 270-271).

Endring av undervisningspraksis er betydningsfullt i lys av implementeringen av nye læreplaner (Regjeringen, 2016, s. 32). Flere av informantene belyser dette ved å understreke at undervisningen ikke har endret seg betydelig etter innføringen av folkehelse og livsmestring. Amund mener dette først og fremst angår de erfarne lærerne: «Jeg kjenner en del eldre lærere som sier at med nye læreplaner så kommer det mye nytt, men mange gjør akkurat det samme som før læreplanen kom inn». Eldar uttrykker at undervisningen ikke

nødvendigvis har forandret seg mye etter folkehelse og livsmestring kom inn som tema i skolen: «Det er jo nettopp når sånne nye ting kommer, så tilpasser man jo gammel praksis til ny kunnskap». Eldar omtaler sin undervisning i denne sammenheng som «window dressing», og viser til at undervisningen er den samme, men tematikken blir koblet på i etterkant. Videre viser informantene til sin egen undervisningspraksis ved å forklare at folkehelse og livsmestring er integrert i ryggmargen som lærer, og har vært en del av arbeidet som lærer i en lang tid. Lignende arbeid med planlegging deler Gustav:

(...) men i realiteten, for min del, er det litt motsatt. Vi gjør det vi gjør, også finner vi argumenter for hvordan dette kan kobles opp mot folkehelse og livsmestring. Så noen ganger blir det litt bakvendt i planleggingen.

Gustav beskriver at en slik planlegging er utfordrende: «Veien er lang fra hvordan det er definert i læreplanen til hvordan vi skal få et vellykket opplegg i klasserommet». I denne sammenheng kan det stilles spørsmål ved om intensjonen som ligger i det tverrfaglige temaet faktisk har blitt integrert i deres undervisning, når gammel praksis fremdeles er gjeldende i undervisningen. Endring av undervisningspraksis er nødvendig for å møte læreplanens forventninger. Informantene viser til en såkalt bakvendt planlegging, der tematikken blir inkludert i undervisningen i etterkant. En bakvendt planlegging kan indikere at implementeringen hos enkelte ikke har blitt slik det var tenkt. En slik måte å planlegge på kan beskrives som en motvilje for å prøve nye metoder, samt å holde fast på gamle vaner og rutiner. Informantene uttrykker at en slik praksis er uheldig, noe som tyder på at lærerne ønsker at dette skal endres. Undervisningen om folkehelse og livsmestring som informantene viser til, reflekterer faren for at det tverrfaglige temaet kun forblir kloke ord og gode intensjoner på papiret, nedskrevet i læreplanen (Klomsten, 2022, s. 270).

Denne måten å arbeide på kan ses i sammenheng med Goodlads (1979) læreplanteori, der informantene ikke endrer praksis ut fra de ideer og tanker som ligger til grunn i den formelle læreplanen. Dette kan resultere i et spenningsforhold mellom den formelle og gjennomførte læreplanen. På en annen side er ikke livsmestring ny tematikk i skolen, men har vært et fokusområde i lang tid (Halvorsen, 2020a). Slik som Eldar uttrykker, er arbeid med folkehelse og livsmestring noe som allerede sitter i ryggmargen på flere lærere. Mange lærere kan derfor oppleve at deres undervisning allerede er i tråd med forventningene knyttet til folkehelse og livsmestring. Vi tolker derfor at Eldar og Gustav sin undervisningspraksis er en naturlig reaksjon, særlig i lys av læreplanens vage beskrivelser av tematikken. Det kan derfor være nødvendig med en presisering og avgrensning av innholdet i samarbeid med relevante

fagmiljøer (Meld. St 28 (2015-2016), s. 39). Dette kan føre til at planleggingen blir mer konkret og at lærerne må endre sin undervisningspraksis i tråd med LK20.

Flere av informantene uttrykker bekymring over oppdelingen av de tverrfaglige temaene, som skaper utfordringer i planleggingsprosessen. Gustav forteller at skolen deler de tverrfaglige temaene opp i tre bolker, der hvert tverrfaglig tema dekker én periode: «Jeg føler kanskje den tredelingen er litt rar for alt henger jo veldig sammen». Kritikken rundt en slik inndeling av temaene, deler også Sølvi og argumenterer for at «(..) i samfunnsfag blir det helt meningsløst, man jobber med temaene hele tiden». Sølvi forklarer videre at måten skolen arbeider med de tverrfaglige temaene er uheldig. Samtidig uttrykker informanten forståelse for at man burde ha et fokusområde i perioder, men at man heller burde ha tro på at de tverrfaglige temaene fungerer mer overordnet i faget. Informanten trekker frem et eksempel fra egen undervisning om temaet velferdsstaten. Innenfor dette temaet er det naturlig å trekke inn det tverrfaglig tema bærekraftig utvikling, og stiller spørsmålet «Skal jeg ikke ta med bærekraftig utvikling fordi det ikke er temaområdet akkurat nå?». De tverrfaglige temaene har i dag stor plass i samfunnsfaget, der temaområder og innholdet i faget kan romme alle de tverrfaglige temaene (Ryen et al., 2021, s. 22). Det blir derfor ikke naturlig å dele året inn i de ulike tverrfaglige temaene, når de på flere områder er knyttet til hverandre, særlig innen samfunnsfaget. En tredeling av de tverrfaglige temaene, ser derfor ut til å sette bremsen for planleggingen i folkehelse og livsmestring for flere av informantene.

Samlet opplever vi at alle informantene ønsker å gjennomføre gode undervisningsopplegg om folkehelse og livsmestring, men at det oppstår utfordringer på veien for å nå dette målet. Sigve og Amund har mer tilgang til verktøy og ressurser enn de andre i dette arbeidet, og gir uttrykk for at de har endret sin undervisningspraksis. Samtidig er Eldar og Gustav ærlige på at praksisen ikke har endret seg slik som det er tiltenkt. Bruk av bakvendt planlegging, ser ut til å muliggjøre en implementering uten store endringer i undervisningspraksisen. Lærernes fortolkninger av det som står i læreplanen, er avgjørende for om intensjonene i læreplanene faktisk implementeres i undervisningen eller ikke (Imsen, 2016, s. 279; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156).

Undervisning i samfunnsfag og elevenes utbytte

Suksessen i arbeidet med det tverrfaglige temaet i skolen er avhengig av læreren, og hvordan undervisningen blir lagt opp. Læreren har derfor den største og viktigste rollen i arbeidet med folkehelse og livsmestring (Klomsten, 2022, s. 270-271). For å få en større forståelse av hvilke elevgrupper som får mest nytte av undervisningen om folkehelse og livsmestring,

startet vi med å undersøke hva informantene vektlegger i sin samfunnsfagundervisning om tematikken. Gjennomgående tematikk som informantene trekker frem i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, er typiske samfunnsutfordringer, diskriminering, rasisme, mangfold, identitet, rus, seksualitet, kriminalitet, debatter, rettigheter og psykisk helse. Kim forklarer at «Jeg tenker alt du underviser om som i utgangspunktet er en «lesson for life», som gir deg råd for fremtiden går inn under folkehelse og livsmestring». Dette er i tråd med læreplanen i samfunnsfag, og ulike temaområder som skal vektlegges i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sigve, Eldar, Gustav og Sølvi har en fast temaue i løpet av skoleåret der fokuset ligger på psykisk helse, rus og seksualitet. Denne uken har vært på skolene over flere år, og er noe informantene nå kobler opp mot undervisning i folkehelse og livsmestring.

Videre vektlegger Kim i stor grad muntlige ferdigheter, og evnen til deltakelse i samfunnsdebatten i sin undervisning: «I samfunnsfag er jeg genuint opptatt av at elevene skal være meningsbærende. At de skal kunne stille påstander og argument, og kunne underbygge de argumentene på et faktabasert grunnlag. Det er livsmestring spør du meg». Videre utdypes viktigheten av å ruste elevene til å stå inne for noe, og stå opp for sine egne meninger. Å legge til rette for muntlig deltakelse, argumentasjon og debatt kan øke elevenes forståelse av egen påvirkning i verden, og gi erfaringer til hvordan enkeltindividet kan bidra til å skape endringer (Ryen et al., 2021, s. 13). Dette kan i stor grad kobles opp mot å legge til rette for tilegnelse av muntlige ferdigheter i samfunnsfag. Tilrettelegging av muntlige ferdigheter i klasserommet kan bidra til å styrke elevenes evne til å diskutere, og fremme meninger med andre, men også skape forståelse for ulike perspektiver og begrunne meninger i en større sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-5). En undervisning der elevene tilegner seg kunnskap om å delta i samfunnsdebatter og diskusjoner, kan bidra til at elevene blir aktive medborgere gjennom samfunnsfagundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). I den sammenheng ønsker vi å se nærmere på hvordan informantene opplever elevenes læringsutbytte på bakgrunn av undervisningen.

Madsen (2020, s. 117-119) uttrykker bekymring for at undervisningen om folkehelse og livsmestring i større grad vil nå de ressurssterke elevene, og i mindre grad de elevene som ikke er like ressurssterke, eller involvert og engasjert i skolearbeidet sitt. Vi ønsker derfor å undersøke hvilke elevgrupper informantene mener har mest nytte av undervisning om folkehelse og livsmestring. Vi formulerte derfor dette som et eget forskningsspørsmål. Sigve viser til at enkelte temaer innenfor folkehelse og livsmestring vil være mer aktuelle for noen

enkeltelever, og mindre for andre. Dette skyldes hva slags referansepunkter og livserfaringer elevene har utenfor klasserommet, og det vises til at «Det å treffe alle med denne undervisningen kan være litt utfordrende». Flere informanter setter også lys på elevenes forutsetninger knyttet til dette. Eldar hevder at «Elevene som trenger folkehelse og livsmestring mest i skolen, er ikke nødvendigvis de som får mest nytte av det». Gustav viser til lignende uttalelser: «Jeg føler at de som trenger det mest er de som ofte ser ut som spørsmålstegn når vi tar opp disse tingene i timene». Informanten forteller at flere av elevene har begreper hjemmefra, men opplever samtidig at noen ikke har et språk rundt denne tematikken. Gustav tilføyer at det er elevene som har med seg et begrepsapparat rundt tematikken, som er aktivt med i diskusjonene i samfunnsfagstimene om dette temaet. De har hørt begrepene før og fulgt med på nyhetssaker, og undervisningen om temaet vil derfor ikke være fjernt for dem. For å presisere hvilken elevgruppe som har størst behov for undervisning om tematikken, utdyper informantene at det først og fremst gjelder de mindre ressurssterke elevene, særlig hvor tematikken ikke blir tatt opp hjemme, samt elever med psykiske helseplager.

Flere av informantene gir uttrykk for at elever som sliter psykisk, har behov for annen hjelp og tilrettelegging enn det som tilbys gjennom undervisning i folkehelse og livsmestring. Eldar forklarer blant annet at elevene som trenger undervisning om dette temaet mest, har større behov for spesialisert kompetanse som lærere ikke besitter. Samtidig uttrykker Sølvi at elevene som sliter psykisk har behov for andre ting: «De som trenger absolutt mest hjelp får det ikke gjennom folkehelse og livsmestring». Sølvi forklarer videre at elevene som sliter psykisk, har behov for annen hjelp fra andre profesjoner. Informanten trekker i denne sammenheng frem elevenes utbytte av undervisningen særlig til tematikk knyttet til elevenes psykiske helse. Med bakgrunn i dette kan det tolkes at informantene viser til at undervisning i folkehelse og livsmestring kan oppleves som fjernt for noen elever, og særlig de som trenger dette mest. Dette kan diskuteres i lys av Madsen (2020, s 117-118) som er bekymret for at unge som har behov for folkehelse og livsmestring i skolen ikke får det utbyttet som er tiltenkt. Folkehelse og livsmestring fører med seg relativt store krav til egeninnsats for elevene, og da er det stor sannsynlighet for at de mindre ressurssterke elevene igjen faller utenfor (Madsen, 2020, s. 118-119). Informantene viser til en slik oppfatning, der bekymringen er at det tverrfaglige temaet er til fordel for de elevene med større forutsetning for å lykkes på skolen.

For enkelte elever kan folkehelse og livsmestring betraktes som enda et ansvarsområde man må mestre i skolen (Madsen, 2020, s. 123). Folkehelse og livsmestring stiller større forventinger til egeninnsats fra den enkelte, og det kan være utfordrende å fange de elevene som er mindre ressurssterke, og elever som ikke nødvendigvis er til stede fysisk eller mentalt i undervisningen (Madsen, 2020, s.117-119). Sigve viser til en slik oppfatning:

Det å oppleve mestring er essensielt for å utvikle et positivt selvbilde. Hvis man sliter med det faglige også, og da få en merkelapp på at du ikke mestrer ditt eget liv på toppen av det i tillegg, så kan det bli vanskelig for mange.

Det er tydelig at informanten er kritisk til ansvaret som legges over på enkelteleven i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Enkelte ungdommer kan slite med mye forskjellig på hjemmebane, og for noen kan ansvaret som kommer med folkehelse og livsmestring oppleves som enda et nederlag (Madsen, 2020, 117-118). Madsen (2020, s. 150-151) stiller seg skeptisk til implementering av det tverrfaglige temaet i skolen som et tiltak for å møte barn og unges psykiske helseutfordringer og det økende prestasjonspresset i skolen. I forlengelse av dette kan det stilles spørsmål til hvorvidt folkehelse og livsmestring i skolen vil bidra til å individualisere problemer som egentlig er samfunnsskapt (Madsen, 2020, s. 125-126). Han mener derfor at det tverrfaglige temaet bidrar til en økt individualisering av samfunnsskapt utfordringer. Slik det er i dag, kan folkehelse og livsmestring legge opp til mer ansvar på enkeltindividet, der elevene skal rustes til å ta ansvarlige livsvalg og håndtere ulike utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Eriksen og Bakken (2020, s. 42-43) viser at det er utfordrende at løsningene ligger på individet, ettersom elevene selv ikke skaper skole- og forventningspresset. Ser man i stedet løsninger på samfunnsnivå, vil man heller kunne se mer på hvordan man kan dempe presset i skolen. Innføringen av det tverrfaglige temaet viser med dette til tendensen i samfunnet som stadig legger mer ansvar på individet (Madsen, 2020, s. 125-126).

På den andre siden stiller Kim seg kritisk til at det kan være utfordrende å fange de elevene som er mindre ressurssterke i samfunnsfagundervisningen om folkehelse og livsmestring, slik Sigve gir uttrykk for. Kim forteller at det skal være tøft å forberede seg på fremtiden, og at det er vanskelig å ta gode valg i livet. Samtidig utdyper informanten at skolen ikke skal stoppe å utfordre de elevene som stiller svakest i klasserommet. Et annet poeng som læreren belyser: «Jeg tror de har potensielt stort utbytte av undervisningen selv om de kanskje ikke gir uttrykk for at de viser den kompetansen». Informanten stiller spørsmål til hvordan man kan vite at de elevene som ikke deltar aktivt i undervisningen ikke får utbytte av den. Amund deler denne

tankegangen, og poengterer videre at det er de mindre ressurssterke elevene som faktisk vil dra mest nytte av denne undervisningen: «Elevene som har minst oppfølging hjemme og minst innsikt i hvordan samfunnet fungerer, har nok mest nytte av det». Det understrekes at det er på skolen elevene lærer grunnleggende og konkrete ting om det norske systemet, slik som hvordan de kan sende mail, logge inn på Skatteetaten, skrive en CV og mye mer. Kim og Amund sine argumenter, kan ses som en kontrast til Madsen (2020, s. 123) sin forestilling om at enkelte elever kan oppleve folkehelse og livsmestring som enda et ansvarsområde de må mestre. Det er interessant at Kim påpeker at elevene ikke nødvendigvis må være aktive deltakere i undervisningen for å få utbytte av den, men at læringsutbyttet til eleven kan være der uansett. Dersom elevene ikke deltar aktiv i diskusjonen, kan de tilegne seg kunnskap av å observere medelevenes diskusjoner. Det er derfor viktig at alle elevgrupper får ta del og ikke minst bli utfordret i undervisningen om folkehelse og livsmestring.

Lærerrollen

Lærerrollen blir stadig mer kompleks og krevende med nye oppgaver som følges av nye begreper og temaområder i læreplanen (Ekspertgruppa for lærerrollen, 2016, s. 23). Noe av dette kan skyldes en økning i forventningene til lærerens arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen (Klomsten & Uthus, 2019). Under lærerrollen som overordnet kategori, ønsker vi å kaste lys på informantenes oppfatninger av den formelle læreplanen innenfor folkehelse og livsmestring, og om denne er i tråd med deres kompetanse og rolle som lærer. Vi har derfor utarbeidet skolen og lærerens ansvarsområde, og manglende kompetanse som underkategorier vi vil fordype oss i.

Skolen og lærerens ansvarsområde

Med LK20 er folkehelse og livsmestring noe som tilhører skolen og lærerens ansvarsområde. Innenfor denne kategorien var formålet å skaffe innsikt i informantenes tanker og opplevelser rundt dette ansvaret. Samtlige av informantene uttrykker at skolen er riktig arena for å arbeide med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Informantene forteller at skolen skal reflektere over det som skjer i samfunnet, og vise til de store samfunnsspørsmålene. Sølvi sier blant annet «Det er mye ansvar på læreren, men skolen har et samfunnsansvar. Folkehelse og livsmestring må inn i skolen på en eller annen måte». Her viser informanten til det store ansvaret som blir lagt over på læreren, men samtidig underbygger at det er nødvendig grunnet skolens samfunnsansvar. Dette underbygges av Gustav, som trekker fram at det blir for mange oppgaver på en lærer, selv om temaet er svært viktig. Informantene knytter kompleksiteten i lærerrollen opp mot folkehelse og livsmestring. Flere av informantene uttrykker at det blir

veldig mange oppgaver som læreren skal håndtere, og at det legges et stort ansvar over på læreren i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det kan tyde på at lærerrollen oppleves som mer kompleks og krevende etter innføringen av det tverrfaglige temaet (Ekspertgruppa for lærerrollen, 2016, s. 23).

Kim viser på sin side at folkehelse og livsmestring er et naturlig tema i skolen, fordi skolen kan være en trygg arena for å ta opp vanskelige spørsmål, der det ideelt sett skal være rom for å feile. Ved å legge til rette for at elevene kan diskutere, fremme meninger og lytte til andre kan læreren bidra til å øke elevenes muligheter til å mestre eget liv. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementets (2020, s. 4-5) anbefalinger ved å tilegne seg muntlige ferdigheter i samfunnsfag. Allikevel presiserer Kim:

Samfunnet kan ikke lene seg tilbake bare fordi det nå er på agendaen på skolen, for vi er ikke i stand til å tilby konklusjoner. Vi kan tilby perspektiver og erfaringer, og det vil på ingen måte løse utfordringene alene. Men det vil ruste elevene til å imøtekomme noen av de utfordringene.

Kim poengterer her at skolen og lærerne ikke kan løse alle utfordringene elevene vil møte senere i livet. Likevel kan de spille en betydelig rolle i å ruste elevene i møte med disse utfordringene. Ut fra informantenes refleksjoner kan det antydes at de opplever å stå alene i dette arbeidet. Folkehelse og livsmestring kom inn i læreplanen for å ruste elevene for fremtidsutviklingen, og som et tiltak for å redusere økningen av psykiske helseplager hos unge i dag (Madsen, 2020, s. 150-151; NOU 2015:8). Det er derfor viktig at skolen og lærerne ikke skal oppleve å stå alene i arbeidet med forebyggingen av elevenes evne til å håndtere utfordringer. Madsen (2020, s. 150) setter lys på dette ansvaret, og stiller seg kritisk til at myndighetene velger å implementere livsmestring i skolen som et tiltak mot elevenes utfordringer og bekymringer. Her kan tydeligere føringer for hva som forventes av lærerne i arbeidet med folkehelse og livsmestring, bidra til at lærere og skolen ikke opplever å stå alene i dette arbeidet (Madsen, 2020, s. 17; Stenersen & Prøitz, 2020). Et mulig tiltak for å redusere lærerens opplevelse av å stå alene i arbeidet med elevene, kan være å inkludere flere profesjoner i skolen. Blant annet kan skolepsykologer bidra i dette arbeidet, og gi individuell veiledning, støtte og avlastning for lærere og andre ansatte i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189).

Folkehelse og livsmestring anses som en del av skolen og lærerens ansvarsområde, men måten ansvaret har blitt tildelt blir problematisert av flere av informantene. Sigve sier blant

annet: «Man finner ut av at man må fornye skolen også legger man det ansvaret på skolen og lærerne, uten at man får noe guide til hvordan det skal gjøres». Kritikken kobles opp mot mangel på opplæring der informantene forklarer at et slikt ansvar må følges opp med tilstrekkelig opplæring. Lignende uttalelser kommer fra Sølvi: «Det er et stort tema med store spørsmål som blir lagt over på lærere, uten samtidig gi kompetansen som passer til det». Informantene stiller seg kritisk til at myndighetene ikke har et større ansvar for å gi lærerne nødvendig opplæring. Ifølge Mørch (2021) er det lærerne som trenger mer kunnskap om psykisk helse, og ikke elevene. Med folkehelse og livsmestring som nytt tema i læreplanen, er det derfor paradoksalt at elevene nå skal lære mer om psykisk helse (Mørch, 2021). Dette kan være problematisk når det ser ut til at informantene opplever at arbeidet med folkehelse og livsmestring er utfordrende uten nødvendig kompetanse om psykisk helse. Når lærere fra før av rapporterer at de ønsker mer opplæring om folkehelse og livsmestring, er det forståelig at dette arbeidet blir vanskelig uten tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189; Mørch, 2021). I utdypelsen av dette sier Sølvi:

Politikerne er jo fornøyd med sin innføring av LK20, og på en måte skoleledere føler at de kan krysse av mange skjemaer. Men det er jo på lærer-elevnivå vi ser hva som blir gjort, og der blir det gjort mye mindre enn hva tanken er.

Dette viser igjen til faren for at undervisningspraksisen ikke er så mye endret for flere lærere etter implementeringen av folkehelse og livsmestring i skolen. Sett i lys av dette er det mulig at realiteten som utspiller seg i klasserommet, ikke samsvarer med intensjonene som ligger til grunn i læreplanen (Imsen, 2016, s. 277). Våre tolkninger er at dette ikke skyldes lærerne, men heller hvordan myndighetene har innført folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, og hvordan det blir fremstilt i læreplanen i samfunnsfag uten tydelige føringer. Ikke minst også hvordan det har kommet inn i læreplanen, uten å gi lærerne noen form for opplæring og veiledning. Dette blir underbygget av Eldar, som viser en bekymring for hvordan folkehelse og livsmestring kom inn på læreplanen. Informanten utdyper at de som står bak ideene og tanken bak folkehelse og livsmestring ikke har satt seg inn i hodet til læreren, og funnet ut av hvordan temaet kan knyttes naturlig sammen. Det ser ut til at informantene opplever at myndighetene ikke har tatt hensyn til lærerens rolle og kompetanse i utarbeidelsen av folkehelse og livsmestring i læreplanen. Dette har medført at folkehelse og livsmestring kan oppleves som en halvtenkt og utvasket oppskrift, slik som Madsen (2020, s. 150) beskriver.

Manglende kompetanse

Suksessen til folkehelse og livsmestring i skolen vil være avhengig av læreren og hvordan undervisningen legges opp (Klomsten, 2022, s. 271-272). Læreren har ansvar for å tilpasse undervisningen til elevgruppen ut fra sin helhetlige kompetanse, og for å tilrettelegge for læring gjennom å velge ut relevant faginnhold, varierte arbeidsmåter og organisering (NOU 2015:8, s. 78). Klomsten & Uthus (2019) trekker frem lærerens evne til å undervise og snakke om tematikk knyttet til psykisk helse og livsmestring som avgjørende i fremtidens skole. På bakgrunn av dette er det svært interessant at samtlige av informantene trekker frem en bekymring rundt manglende kompetanse innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det er derfor viktig å se på hvilken måte skolen og lærerens kompetanse vil påvirke hvordan læreplanen tolkes av den enkelte (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 156). Videre ønsker vi å gå mer i dybden på lærernes kompetanse, opplæring, og hvilke erfaringer og refleksjoner lærerne har innenfor dette området.

Manglende kompetanse og veiledning er særlig interessant i lys av informantenes kunnskap og opplæring i folkehelse og livsmestring. Informantene våre kan deles inn i to ulike grupper basert på deres nivå av opplæring i folkehelse og livsmestring. Sigve og Amund har opplæring i folkehelse og livsmestring fra FoL-prosjektet, mens Sølvi har opplæring gjennom sin utdanning. Eldar, Gustav og Kim har på den andre siden ikke opplæring i dette fagfeltet. Manglende kompetanse er et gjennomgående funn som alle lærerne har satt søkelys på i intervjuene. Eldar setter lys på betydningen av tilstrekkelig opplæring: «Lærere har ikke nok kompetanse for å håndtere eller undervise om dette. Det trengs en spesialisert kompetanse som lærerne ikke nødvendigvis besitter i noen aspekter innenfor folkehelse og livsmestring». Dette er også noe Sølvi peker på: «Jeg føler ikke at jeg eller andre lærere har den kompetansen som kreves av oss». Informantenes refleksjoner er i tråd med forskningen som viser at majoriteten av norske lærere opplever manglende kompetanse i dette arbeidet, og etterlyser etterutdanning i hvordan man underviser om tematikken i sine undervisningsfag (Brandmo et al., 2021, s. 76; Klomsten & Uthus, 2019). Informantene ser ut til å peke på behovet for kompetanseheving i folkehelse og livsmestring i denne sammenhengen.

Opplæring i folkehelse og livsmestring tyder på å gi lærere klarere retningslinjer for hvordan de kan undervise om folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisningen. Amund forklarer at temaet bare var et svevende begrep, men at det etter deltakelsen i FoL- prosjektet ble mer konkret og forståelig. Prosjektet ga informanten tilgang på ulike digitale og fysiske læringsmidler i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette var blant annet konkrete

undervisningsopplegg, tilgang på bøker og ulike tips til undervisningen, som fungerte som støtteverktøy i arbeidet med tematikken: «Vi har fått det mye mer konkret, og innspill til hvordan vi kan bruke det i undervisningen har gjort det mye mer konkret for oss». Samtidig viser Sigve at hele skolen ble mer oppmerksomme på folkehelse og livsmestring etter deltakelsen i prosjektet: «Før dette prosjektet ble introdusert så føler jeg at det var minimalt med folkehelse og livsmestring på skolen her. At det ikke var et fokusområde i det hele tatt, men det har endret seg etter prosjektet». Dette viser til at mer opplæring til lærere i folkehelse og livsmestring både kan gi lærerne noe konkret og håndfast i planleggingen, og gjennomføringen av undervisningen. Samtidig som at skolen også i større grad vektlegger tematikken. Dette er noe som kan minske sannsynligheten for at det kun forblir kloke ord på papiret (Klomsten, 2022, s. 270).

Flere av informantene viser til at enkelte områder innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring krever kompetanse som går utover deres utdanningsfelt. Informantene viser til denne utfordringen i arbeidet med elevenes psykiske helse. Eldar setter lys på dette: «Hvis du føler deg mislykket som elev, og hvis vi skal veilede deg til å ta gode valg, så beveger du deg et stykke fra hva vi som lærere har kompetanse til». Informanten stiller videre spørsmål til hvor grensen går mot hva helsepersonell burde gjøre. I forlengelse av dette stiller Sølvi seg kritisk til at lærerne blir pålagt noe de ikke har kompetanse til å følge opp: «Jeg har ikke utdanning i psykisk helse i det hele tatt, og jeg føler at jeg jobber som psykolog 40% av arbeidshverdagen min. Og du blir redd for å si noe feil». Forskning viser at lærere opplever det som utfordrende å arbeide med elevenes psykiske helse, fordi de ikke har den kompetansen som kreves (Klomsten & Uthus, 2019). Dette er også noe våre funn viser til. Det ser ut til at utfordringene lærerne møter i arbeidet med folkehelse og livsmestring, ligger i rommet der psykisk helse knyttes til det tverrfaglige temaet. Arbeid med elevenes psykiske helse blir trukket frem som et temaområde informantene ikke føler seg kvalifiserte til. Informantene opplever psykisk helse som et fagområde som faller utenfor deres kompetanse og utdanningsfelt. Det kan virke som at enkelte av informantene opplever at skillet mellom rollen som pedagog og psykolog er vanskelig, der man ofte fungerer som en terapeut i løpet av arbeidsdagen i møte med elevene. En slik oppfatning kan ses i sammenheng med at lærerens rolle er å være pedagog, og ikke en terapeut (Klomsten & Uthus, 2019). Lærerens rolle og ansvar i arbeidet med elevenes psykiske helse ser ut til å være utydelig. Lærere har en frykt for å gjøre feil, eller påvirke elevene på en negativ måte.

For å problematisere lærerens rolle i arbeidet med psykisk helse, trekker både Sigve og Sølvi frem lærerstreiken og tvungen lønnsnemnd. Begrunnelsene som ble gitt for tvungen lønnsnemnd var at en fortsettelse av streiken kunne gå utover elevenes psykiske helse (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2022). Myndighetene signaliserer med dette at det å ivareta elevenes psykiske helse er en sentral del av lærerens oppgave. Sigve peker på tvungen lønnsnemnd knyttet til elevenes psykiske helse, og argumenterer for at dersom lærerne skal ha dette ansvaret, må de også gis nødvendig opplæring. Sølvi setter søkelys på hva begrunnelsen for tvungen lønnsnemnd sier om hvilken rolle lærere har i arbeidet med elevenes psykiske helse:

Det sier veldig mye om hvilken rolle lærerne spiller i elevenes liv. En rolle man ikke har utdanning til, ikke kompetanse til, og heller ikke meldt seg til å ha. Jeg har ikke kompetanse til hvordan håndtere psykiske utfordringer, det går jo på personlig erfaring.

I lys av informantenes manglende kompetanse i arbeidet med elevenes psykiske helse, er ansvaret som blir tildelt lærerrollen problematisk. Vi betrakter dette som et ansvarsvakuum, der lærerens ansvar og rolle i arbeidet med elevenes psykiske helse er utydelig. På den ene siden viser informantene at dette ikke er innenfor deres utdanningsfelt, likevel ser det ut til å være lærerens ansvar slik myndighetene signaliserer med tvungen lønnsnemnd. Dette kan være et resultat av manglende retningslinjer som ligger i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Et slikt ansvarsvakuum er problematisk, fordi det kan resultere i at lærere tar opp tematikk med elevene som de ikke er kvalifisert til å undervise om (Isaksen, 2022). Undervisningen skal ikke gå i en terapeutisk retning, men læreren skal forbli i sin rolle som pedagog (Klomsten & Uthus, 2019). Slik som Sølvi poengterer brukes det personlig erfaringer for å håndtere elevenes psykiske utfordringer, ettersom dette ikke er lærerens kompetanseområde. Et resultat av dette kan føre til at undervisningen utvikler seg til å bli en såkalt samtalegruppe, der elevene deler intime, dype og følelsesmessige erfaringer i et klasserom som ikke er rigget for dette. Dette er noe Torbjørn Røe Isaksen (2022) advarer mot. Håndtering av elevenes følelser og reaksjoner er profesjonelt arbeid som lærerne i utgangspunktet ikke har kompetanse til (Mørch, 2021). Som en mulig løsning på dette, trekker Sølvi frem flere profesjoner i skolen, og forklarer videre at elevene som sliter psykisk har behov for annen hjelp fra andre profesjoner. Dette kan være en mulig løsning for å håndtere og løse komplekse sosiale utfordringer i skolen, som læreren ikke har kompetanse til (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189).

Generelt sett viser funnene våre at informantene ønsker og etterlyser mer kompetanse innenfor det tverrfaglige temaet. Det er særlig i arbeid med elevenes psykiske helse at informantene opplever at arbeidsoppgavene går ut over deres utdanningsfelt. Samtidig viser det seg, at de i møte med elevenes psykiske helse anvender personlige opplevelse og erfaring. Dette betrakter informantene våre som problematisk, og uttrykker at dette er et skummelt felt å bevege seg inn i. Vi observerer dermed en forskjell i funnene våre når det gjelder informantene med opplæring fra FoL-prosjektet gjennom utdanning, sammenlignet med de som har arbeidet i skolen uten slik opplæring. Basert på funnene i denne kategorien, er vår oppfatning at informantene med mer opplæring i folkehelse og livsmestring opplever at de er bedre rustet i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, enn de andre informantene. Mer opplæring gir lærere noe mer konkret og håndfast. I henhold til Goodlad (1979) kan det antydes å være et mindre gap mellom den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen for de informantene som har opplæring i temaet. Informantene har etter FoL-prosjektet håndfaste og konkrete verktøy som de kan anvende i planleggingen, og gjennomføringen av undervisningen i tverrfaglige temaet. Samtidig kan det antydes at slik opplæring på skolene kan bidra til mer fokus på tematikken, slik Sigve beskriver. Likevel ser det ut til å være gjennomgående for alle informantene at arbeid med psykisk helse er et område de betrakter som utrygt å undervise om. Grunnet manglende kompetanse, og frykten for å gjøre noe feil. Det kan se ut som at ansvarsvakuemet og beskrivelsene i læreplanen gjør at lærerne oppfatter å ha et ansvar som ligger utenfor deres yrkesutøvelse. Tydeligere retningslinjer i læreplanen for hva som ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring, særlig knyttet til elevenes psykiske helse, vil kunne tydeliggjøre lærerens ansvarsoppgaver.

Oppsummerende refleksjoner og konklusjon

I denne studien har vi hatt som mål å undersøke følgende problemstilling: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har lærere med implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?*

For å besvare problemstillingen, har vi vektlagt følgende forskningsspørsmål: *Hvilke utfordringer opplever lærerne i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og hvilke elever kan forventes å dra mest nytte av denne undervisningen?* Formålet med masteroppgaven er å få frem et utvalg av læreres oppfatninger og erfaringer rundt implementeringen av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. I den forbindelse har vi gjennomført seks dybdeintervjuer av et bredt utvalg lærere på ungdomsskolen, som har samfunnsfag som et av sine undervisningsfag. Med bakgrunn i studiets utvalgsstørrelse og omfang vil de presenterte funnene i studien ikke være generaliserbare. Derimot vil våre funn bidra til å gi en indikasjon på hvordan det tverrfaglige temaet integreres i samfunnsfag på skolen, og hvilke utfordringer lærere eventuelt møter i dette arbeidet. Folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema i skolesammenheng, med lite forskning. Det er derfor ønskelig at funnene fra vår studie kan bidra til videre diskusjon og forskning innenfor dette feltet.

Hvorvidt undervisningen om folkehelse og livsmestring er god eller ikke, vil være avhengig av læreren og hvordan undervisningen legges opp (Klomsten, 2022, s. 271-272). Funn i studien viser at lærerne opplever flere utfordringer med implementeringen av det tverrfaglige temaet i sin undervisning. Slik vi tolker informantenes refleksjoner samlet sett, er det særlig i arbeidet med å fortolke læreplanen som blir betraktet som utfordrende, som igjen påvirker hvordan dette gjennomføres i undervisningen. Vi observerer en spenning mellom de ulike læreplannivåene (Goodlad, 1979). Spenningen oppstår mellom den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen, der det blir et gap mellom de ulike nivåene etter hvordan lærerne oppfatter det som står i læreplanen. Informantene rapporterer om betydelige utfordringer med å implementere undervisningen i tråd med LK20.

Spenningen som oppstår i de ulike læreplannivåene, kommer til syne gjennom flere utfordringer som informantene peker på. Dette skyldes blant annet måten begrepene om det tverrfaglige temaet blir presentert og beskrevet i læreplanen, noe som bidrar til at temaet oppleves som stort og svevende, og er vanskelig å ta tak i. Samtidig etterlyser informantene tydeligere kompetansemål, og en tydeligere linje mellom temaets beskrivelser rettet mot undervisning om tematikken. Her er det særlig metodefriheten som blir trukket frem som utfordrende, da denne handlingsfriheten kan synes å virke mot sin hensikt. Vi opplever at

lærerne liker autonomien, men det store handlingsrommet bidrar til at det er vanskelig å forstå hvor man skal starte i arbeidet, når man ikke har noe konkrete verktøy i samfunnsfagundervisningen. Skal folkehelse og livsmestring gå fra å være et såkalt «buzzword», bør fremstillingen av temaet i læreplanen konkretiseres og avgrenses (Ogden, 2021, Stenersen & Prøitz, 2020). På denne måten vil metodefriheten kunne virke til sin hensikt og fungere som en styrke, i motsetning til at en oppleves som begrensende, som flere av informantene har påpekt. Dette vil også bidra til å skape en mer solid overgang mellom læreplannivåene. I tillegg betrakter informantene folkehelse og livsmestring som mer utfordrende enn de to andre tverrfaglige temaene i samfunnsfag. Mangel på klare føringer i læreplanen, og ikke minst verktøy i undervisningen blir trukket frem som hindringer i arbeidet med dette temaet. Dette kan også være med på å illustrere gapet mellom de ulike læreplannivåene. Samtidig påpeker informantene at samfunnsfaget legger godt til rette for arbeid med de tverrfaglige temaene. De nevnte utfordringene over, er eksempler på ulike faktorer vi mener setter bremsen for lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring.

Vi anser en av hovedutfordringene i arbeidet med tematikken som manglende kompetanse og veiledning i temaet. Informantene etterlyser større engasjement fra ledelsen og mer avsatt tid til prioritert arbeid med folkehelse og livsmestring. For å undervise om tematikken på en god måte, viser informantene til at de har behov for mer kompetanse og veiledning. Dette kommer tydelig fram i skille mellom informantene med og uten opplæring i tematikken. Sigve og Amund som var delaktige i FoL-prosjektet i folkehelse og livsmestring gir uttrykk for å ha oppnådd en dypere forståelse for formålet i etterkant av prosjektet. Samtidig viser Sølvi gjennom sin utdanning, en større forståelse i hvordan man kan legge opp tematikken i undervisningen, mens resten av informantene uttrykker utfordringer til utforming og planlegging av undervisningen. Dette indikerer at mer opplæring har bidratt til å belyse og klargjøre viktige aspekter ved folkehelse og livsmestring. Vi tolker at det oppstår et betydelig større gap mellom de ulike læreplannivåene for informantene uten opplæring. Denne studien antyder dermed at mer opplæring i folkehelse og livsmestring kan være nøkkelen til å forbedre forståelsen og undervisningen av temaet. Dette vil igjen kunne sikre at intensjonene i læreplanen faktisk utspiller seg i virkeligheten for elevene i klasserommet (Imsen, 2016, s. 277).

Interessante funn viser at alle informantene, uansett opplæringen, opplever arbeid med tematikk knyttet til psykisk helse som utfordrende. Flere av informantene opplever det som vanskelig å skille mellom rollen som pedagog og psykolog. Lærerens ansvar og rolle i

arbeidet med elevenes psykiske helse oppleves som utydelig, og vi betrakter at det i denne sammenheng oppstår et ansvarsvakuum grunnet manglende og utydelige føringer i læreplanen. Informantene viser til en usikkerhet knyttet til hvor grensen for lærerens oppgaver går, spesielt innenfor arbeid med psykisk helse. Det er derfor viktig med en klar avgrensning for hva som er lærerens ansvar og oppgaver i dette arbeidet, ettersom informantene viser til at folkehelse og livsmestring i dag fører den enkelte lærer over i en rolle som terapeut. Informantene trekker i denne sammenheng frem flere profesjoner i skolen, som en mulig løsning. Å inkludere flere profesjoner i skolen kan være en ressurs for lærerne i skolen, et tiltak mot manglende kompetanse, og bidra til å løse komplekse utfordringer i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 188-189).

Et uheldig resultat av de nevnte utfordringene, er at undervisningspraksisen ikke ser ut til å ha endret seg for alle etter implementeringen av LK20. To av informantene viser til at de ikke har endret sin undervisningspraksis etter ny læreplan ble innført i 2020. Endring av undervisningspraksis er betydningsfullt for at læreplanens ideer skal implementeres (Regjeringen, 2016, s. 32). Dette kan tyde på at intensjonen i læreplanen ikke har truffet klasserommet for flere av informantene, der undervisningen utspiller seg slik den alltid har gjort (Imsen, 2016, s. 277). Her beskriver to av informantene at de bruker bakvendt planlegging for å inkludere temaet i undervisningen. Undervisningspraksisen forblir den samme som før, men begrunnelsene for valg av innhold legges til i etterkant for å knytte folkehelse og livsmestring inn i faget. Dette viser til et direkte gap mellom den oppfattede og gjennomførte læreplanen, der folkehelse og livsmestring ikke ser ut til være en prioritering i planleggingen av undervisningen. Likevel viser informantene til at folkehelse og livsmestring er en del av lærerens ryggmargfølelse, og at relevant tematikk har vært inkludert i undervisningen i lang tid. Det kan derfor diskuteres hvor stort gapet mellom de ulike læreplannivåene faktisk er i denne sammenhengen, ettersom informantene muligens allerede underviser i tråd med intensjonene som ligger i LK20. Derimot kan en mulig løsning for at alle lærere endrer undervisningspraksis være tilgang til støtteverktøy og konkrete undervisningstips.

På forskningsspørsmålet om hvilke elevgrupper som drar mest nytte av denne undervisningen, var refleksjonene todelt. Madsen (2020, s. 117-118) viser til en bekymring om at undervisningen om folkehelse og livsmestring i hovedsak vil gagne de ressurssterke elevene, og er et tiltak som vil reproducere ulikhet. Denne tankegangen ser det ut til at flere av informantene deler, ved at tematikken er mer aktuell for ressurssterke elever, grunnet deres

referansepunkter og tidligere livserfaringer. Det uttrykkes også at de elevene som virkelig har behov for kompetanse i det tverrfaglige temaet, ikke får stort utbytte av undervisningen. Dette begrunnes med at noen elever har manglende begrepsapparat og referansepunkter som kan gjøre undervisningen om tematikken krevende og oppleves som fjernt. På en annen side blir denne tankegangen utfordret, der to av informantene viser til det motsatte. Disse informantene viser til at det er krevende å forberede seg på fremtiden, og at undervisning om folkehelse og livsmestring i skolen kan være en arena hvor også de mindre ressurssterke elevene tilegner seg kunnskap og referansepunkter om tematikken. Den ene informanten vår presiserer blant annet at det er de mindre ressurssterke elevene kan dra mest nytte av denne undervisningen, gjennom konkret undervisning om oppgaver for fremtiden. Funn fra vår studie viser dermed at informantene er todelt i hvilken elevgruppe som drar mest nytte av undervisningen. Likevel uttrykker de fleste av informantene at alle elever vil få en eller annen form for utbytte gjennom undervisning i folkehelse og livsmestring, men at det er krevende å tilpasse for alle elevene i klasserommet. Studien vår bekrefter derfor ikke Madsen (2020, s. 117-118) sin bekymring. Folkehelse og livsmestring kan være et fagfelt hvor elevene tilegner seg kunnskap om det grunnleggende i livet, som ikke alle har tilgang på hjemme. Det er derfor viktig å tilegne elevene den samme kunnskapen, og utfordre elevene i undervisningen om folkehelse og livsmestring.

Oppsummert kan vi si at informantene stiller seg positive til implementeringen av folkehelse og livsmestring. Likevel viser informantene til flere utfordringer som oppstår i dette arbeidet. Ut ifra hvordan informantene tolker det som står om folkehelse og livsmestring i læreplanen og innenfor samfunnsfag, føler de seg usikre, ønsker hjelp og klare retningslinjer. Folkehelse og livsmestring kommer inn på læreplanen som et flott begrep som favner viktige og dagsaktuelle utfordringer i dagens samfunn, men det fremstilles så vagt at informantene ikke forstår nøyaktig hvordan undervisningen skal gjennomføres i tråd med læreplanen. Det kan tyde på at informantene savner et mellomledd i arbeidet med å integrere folkehelse og livsmestring for å implementere det i undervisningen på en god måte. Vi opplever at flere ressurser og verktøy, mer opplæring og klarere føringer og presiseringer av begrepet i læreplanen er faktorer som informantene savner i arbeidet. En rekke av våre funn gjenspeiler derfor det vi tidligere har erfart gjennom egen praksis på lærerstudiet. Flere lærere viser til en usikkerhet, som kan tyde på at folkehelse og livsmestring ennå ikke har blitt fullt implementert i undervisningen. De opplever det som et komplekst og vagt tema som er vanskelig å konkretisere og arbeide med. Det er åpenbart at læreren er en nøkkelperson i

arbeidet med folkehelse og livsmestring i undervisningen, og det er derfor viktig med en bevissthet rundt utfordringene informantene våre viser til. Dette kan forhindre at lærere opplever at: «*Veien er lang fra hvordan det er definert i læreplanen til hvordan vi skal få et vellykket opplegg i klasserommet*», slik vår egen informant uttrykker. En slik forståelse kan legge til rette for at lærere har større forutsetninger for å lykkes i arbeidet med å gjennomføre god undervisning om folkehelse og livsmestring som treffer alle elevgrupper. Slik kan vi ruste elevene for fremtiden.

Litteratur

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2022). *Tvungen lønnsnemnd i lærerstreiken*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Tvungen-lonnsnemnd-larerstreiken/id2929135/>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (16/20). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I.M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*. (2-2018).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Berg, M. (2023). *Stort behov for psykologkompetanse i skolene*. Norsk psykologforening.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/stort-behov-for-psykologkompetanse-i-skolene>
- Blikstad – Balas, M. (2022, 16. november). Forberedt innlegg på konferansen. *Forsvinner fagene med Fagfornyelsen?* Forum for kritisk tenkning og kritiske perspektiver i skole og lærerutdanning. Oslomet.
- Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R., Olsen, R.V. & Slungård, K. (2021). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere*. (EVA2020, Rapport nr.3). Universitet i Oslo. [Rapport+3+EVA2020+-+prosjekt+3.2+-+30-06-2021.pdf \(uio.no\)](https://www.uio.no/rapporter/rapport+3+EVA2020+-+prosjekt+3.2+-+30-06-2021.pdf)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. L.R. Øhlckers, O, Heradstveit & L. Sand. (Red). I *Ungdom og psykisk helse*. (s. 35-44). Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?: Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, P. (2020a). -Livsmestring ikke noe nytt i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57 (8). <https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2020/08/livsmestring-ikke-nytt-i-skolen>
- Halvorsen, P. (2020b). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57 (8). <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Haslie, N. A. (2022). *REPOSE-variabelen: En relasjonell vending i skolen?* OsloMet. <https://www.oslomet.no/om/nyheter/repose-variabelen-en-relasjonell-vending-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling: Helsedirektoratets innspill til videreutvikling av folkehelsepolitikken*. (IS-2748). Helsedirektoratet.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Isaksen, R.T (2022, 16. november). Forberedt innlegg på konferansen, *Forsvinner fagene med Fagfornyelsen?* Forum for kritisk tenkning og kritiske perspektiver i skole og lærerutdanning. OsloMet.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Klomsten, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Muligheter og utfordringer. I M. Uthus. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 246-282). Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56 (8). <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Flere elever mobbes på alle trinn. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-elever-mobbepa-alle-trinn/id2959900/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). En plaget ungdomsgenerasjon? I. G. Ødegård & W. Pedersen. (Red). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mørch, T. W. (2021, 3. Mars). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. Publisert i Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2021). Livsmestring i skolen. *Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge*. 7. (2535-4825). <https://www.nubu.no/utgave-7/livsmestring-i-skolen-article3240-2596.html>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Economics. (2022). *Behov for erfaring med psykologer i skolen: sammenstilling av funn fra kartlegging blant skoleledere i Norge*. Norsk psykologforening.
- OsloMet. (2020, 22.11.22). *Kom i gang med lydopptak*. <https://student.oslomet.no/kom-i-gang-med-lydopptak>
- OsloMet. (u.å). *Literacies for health and life skills*. OsloMet. <https://uni.oslomet.no/hls/om-prosjektet/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S.F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem: Individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, 38 (1-02), 139-153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 46-64). Gyldendal Akademisk.
- Sletteland, Anja (2023, under produksjon). Demokratisk livsmestring for elever med ulike utgangspunkt. (Red). Walseth, Kristin og Standal, Øyvind. *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fag*. Universitetsforlaget.
- Stenersen, C. R. & Prøitz, T. S. (2020). *Hva skjedde med ideen om en kultur for læring i skolen?* Publisert i Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hva-skjedde-med-ideen-om-en-kultur-for-laring-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ungdata. (2020). *Stress, press og psykisk plager blant unge*. OsloMet. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

Uthus, M. (2022). Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 13-44). Gyldendal Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide for informanter med opplæring

Praktisk informasjon:

- Hvilken utdanning har du? Eventuelt etterutdanning/kurs?
- Hvilket trinn er det du underviser på?
- Hvilke fag er det du underviser i?
- Hvor lang erfaring har du som lærer/samfunnsfaglærer? Og hvor lenge har du jobbet?

Spørsmål

Kartlegging av tidligere deltakelse i «Folkehelse og livsmestring i skolen», HLS

1. Kan du fortelle oss litt om opplæringen du fikk innenfor folkehelse og livsmestring gjennom FoL-prosjektet?
 - *Fikk dere noen konkrete undervisningsopplegg, eller tips til hvordan man kan gjennomføre dette i undervisningen?*
 - *Hvilken rolle hadde du/praksisstudentene?*
2. Hvordan underviser du om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag i dag?
 - *Planlegging av undervisning*
 - *Kan du beskrive noen konkrete opplegg du har gjennomført?*
 - o *Hvilke erfaringer/hendelser vil du trekke fram fra disse?*
 - *noe du har spesielt fokus på? Og som du mener er spesielt viktig innenfor samfunnsfag?*
3. Hvordan arbeider dere med Folkehelse og livsmestring på skolen din?
 - *Samarbeid på skolen, fellestid, teamet, ledelsen osv.*
 - *Synes du at du har fått god nok veiledning/opplæring i folkehelse og livsmestring på din skole?*
4. Mener du at lærere generelt har kompetansen som trengs for å undervise og arbeide med livsmestring og psykisk helse på en god måte?
5. Hvilken oppfatning har du til hvordan temaet er fremstilt i læreplanen?
 - *Opplever du at forventningene til deg som lærer er tydelig formulert?*
 - *Hvilken forståelse har du på folkehelse og livsmestring i dag?*

Egen undervisning

6. Hvilke muligheter opplever du at Folkehelse og livsmestring kan gi din samfunnsfagundervisning?
7. Hvilke utfordringer ser du i arbeidet med «Folkehelse og livsmestring» i samfunnsfag?
8. Er det etter din mening noen elevgrupper som får mest nytte av undervisning om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?
 - *Ser du ulike tiltak lærere kan iverksette for at alle skal få nytte av temaet?*
9. Hva er dine tanker knyttet til at ulike samfunnsproblemer som verden og Norge står ovenfor i dag blir overført og lagt over på skolen?
 - *For eksempel de tverrfaglige temaene, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring?*

Avslutning

10. Er det noe vi ikke har tatt opp som du mener er viktig innenfor denne tematikken?

Vedlegg 2: Intervjuguide for informanter uten opplæring

Praktisk informasjon:

- Hvilken utdanning har du? Eventuelt etterutdanning/kurs?
- Hvilket trinn er det du underviser på?
- Hvilke fag er det du underviser i?
- Hvor lang erfaring har du som lærer/samfunnsfaglærer? Og hvor lenge har du jobbet?

Spørsmål

1. Hvordan underviser du om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag i dag?
 - *Planlegging av undervisning*
 - *Kan du beskrive noen konkrete opplegg du har gjennomført?*
 - o *Hvilke erfaringer/hendelser vil du trekke fram fra disse?*
 - *noe du har spesielt fokus på? Og som du mener er spesielt viktig innenfor samfunnsfag?*
2. Hvordan arbeider dere med Folkehelse og livsmestring på skolen din?
 - *Samarbeid på skolen, fellestid, teamet, ledelsen osv.*
 - *Synes du at du har fått god nok veiledning/opplæring i folkehelse og livsmestring på din skole?*
3. Mener du at lærere generelt har kompetansen som trengs for å undervise og arbeide med livsmestring og psykisk helse på en god måte?
4. Hvilken oppfatning har du til hvordan temaet er fremstilt i læreplanen?
 - *Opplever du at forventningene til deg som lærer er tydelig formulert?*
 - *Hvilken forståelse har du på folkehelse og livsmestring i dag?*

Egen undervisning

5. Hvilke muligheter opplever du at Folkehelse og livsmestring kan gi din samfunnsfagundervisning?
6. Hvilke utfordringer ser du i arbeidet med «Folkehelse og livsmestring» i samfunnsfag?
7. Er det etter din mening noen elevgrupper som får mest nytte av undervisning om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?
 - *Ser du ulike tiltak lærere kan iverksette for at alle skal få nytte av temaet?*

8. Hva er dine tanker knyttet til at ulike samfunnsspørsmål som verden og Norge står ovenfor i dag blir overført og lagt over på skolen?
- *For eksempel de tverrfaglige temaene, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring?*

Avslutning

9. Er det noe vi ikke har tatt opp som du mener er viktig innenfor denne tematikken?

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

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere underviser i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og hvem som får nytte av det i undervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å skrive en masteroppgave der tema er «Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag». Formålet med studiet er å få en større innsikt i ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring, som ble innført som tverrfaglig tema i overordnet del i Fagfornyelsen i 2020. Vi ønsker videre å se nærmere på hvem som får nytte av det tverrfaglige tema i samfunnsfagundervisningen.

Vi ønsker å vite mer om hvordan samfunnsfaglærerne legger til rette for folkehelse og livsmestring i faget sitt, og tanker samfunnsfaglærerne har angående dette. Med grunnlag i dette ønsker vi å svare på problemstillingen: Hvilke utfordringer ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisningen? Og hvem får egentlig nytte av dette i samfunnsfagundervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne masteroppgaven er basert på et strategisk utvalg. Utvelgelsen ble gjort på bakgrunn av hvilke samfunnsfaglærere som deltok i «Folkehelse og livsmestring i skolen», som er et tidligere forskningsprosjekt gjennomført av OsloMet. Forskningsprosjektet er en del av «Literacies for health and life skills» (HLS), som er et flerfaglig prosjekt med mål om å utvikle en didaktikk for å undervise om folkehelse og livsmestring i skolen.

Utvalget vil være praksislærerne som var deltakere i prosjektet, som har fått spesialopplæring i folkehelse og livsmestring gjennom forskningsprosjektet HLS. Når det er sagt har vi også

innhentet informanter som har arbeidet i team, eller samarbeidet med de aktuelle praksislærerne fra prosjektet. Vi ønsker derfor å intervju nettopp disse lærerne, for å se nærmere på deres erfaringer og perspektiver på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisningen.

Vi har fått tilgang til deltakernes kontaktopplysninger fra lederen av prosjektet «Folkehelse og livsmestring i skolen», for betydningsfull data for vår masteroppgave.

Utvalget består også av informanter som ikke har vært deltakende i forskningsprosjektet hos OsloMet. Vi ønsker å få innsikt i flere perspektiver innenfor tematikken, og flere refleksjoner knyttet til hvilke utfordringer som ligger i arbeidet med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vår primærdata vil bli innhentet ved et kvalitativt forskningsintervju av lærere. Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vil det innebære at man deltar og besvarer ulike spørsmål fra et semistrukturert intervju tilknyttet tema og gjennomføring av tidligere forskningsprosjekt.

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det bli samlet inn data ved lydopptak, som vil bli registrert elektronisk på en sikker måte. Transkripsjon av intervjuet vil bli sendt til deltaker før det brukes i masteroppgaven for eventuelle korrigeringer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare vi to som skriver masteroppgaven som vil ha tilgang til datamaterialene av intervjuene. Veilederen vår, Kim Helsvig, vil få tilgang til det transkriberte materialet ved behov.

For å sikre personopplysninger, så vil vi gjennomføre opptakene i intervjuene med appen «Nettskjema diktafon». Denne appen er godkjent opptaksutstyr for bruk på OsloMet. Lydopptakene vil derfor ikke bli lastet opp på privat PC, men gjennom avspillingsfunksjonen

inne i nettskjema. Lydopptakene vil bli slettet straks etter transkribering. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamaterialet vil bli lagret på en sikker server. I selve publikasjonen av masteroppgaven vil ingen navn, eller kontaktopplysninger vises.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.05.2023, og opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, og lydopptakene vil bli slettet innen denne datoen. Når vi leverer oppgaven, vil det ikke være mulig at informasjonen spores tilbake til deg, og alt vil være anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Veileder, Kim Helsvig

Student, Ingrid Bugge

Student, Kine Eng Strand

Ingrid S. Jacobsen, personvernombud ved OsloMet

Epost: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ingrid Bugge og Kine Eng Strand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er innforstått med at studentene skal skrive en masteroppgave om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og at de kan bruke informasjon og data fra intervjuene i sin oppgave. Jeg forstår at studentene ikke har lov til å bruke personopplysninger i sin oppgave. Jeg bekrefter at oppgaven ikke vil inneholde navn, eller andre opplysninger som gjør at deltakerne kan bli identifisert. Jeg forstår at jeg kan trekke meg fra prosjektet, og jeg trenger ikke gi begrunnelse.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMO5900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag: «Veien er lang fra hvordan det er definert i læreplanen til hvordan vi skal få et vellykket opplegg i klasserommet»

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

I begynnelsen av prosjektet var begge to delaktige i idemyldring, og utarbeidelsen av prosjektskisse, litteraturgjennomgang og søknad til NSD for godkjenning av prosjektet. Dette har vært noe vi begge har vært like delaktig i undervegs, og har utarbeidet informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide i samarbeid med hverandre. Vi har sammen planlagt og gjennomført intervjuene sammen. I transkriberingen delte vi intervjuene mellom oss, og transkriberte tre intervjuer hver. Under skrivearbeidet har vi for det meste sittet på skolen og skrevet sammen. I noen perioder har vi skrevet hver for oss, men vi opplevde raskt at å sitte sammen og diskutere bidro til å heve kvaliteten på oppgaven. Begge har arbeidet med alle oppgavens deler, og bekrefter dermed at begge har bidratt like mye i det vitenskapelige arbeidet.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo	11/5-23	Ingrid Bugge
Oslo	11/5-23	Kim E. Strand
(sted)	(dato)	(signatur)