



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2022 30 stp.

Fakultet for realfag og teknologi

Realisering av folkehelse og livsmestring – naturfaglærere i møte med temaet

Hilda Leisterud Merkle

Lektorutdanning i realfag

Sammendrag

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i læreplanens overordnede del og blir lagt fram som et kjerneelement i fagfornyelsen 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47).

Hensikt med temaet er blant annet å styrke unge til å gjøre ansvarlige valg i eget liv, samt bidra til å utvikle kunnskap om egen kropp og helse. Behovet for å implementere folkehelse og livsmestring i skolen øker i takt med individualiseringen av samfunnet, samt tilgangen på informasjon (NOU2015: 8, 2015, s. 50).

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å besvare i studien er: *Hvilke muligheter og utfordringer opplever naturfaglærere i møte med folkehelse og livsmestring på Vg1?*

I denne kvalitative casestudien har syv naturfaglærere, fra to videregående skoler på Østlandet, bidratt med sine egne tanker, erfaringer og opplevelser gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervjuer rettet mot forskningsspørsmålet. Det empiriske materialet drøftes i lys av studiens teoretiske rammeverk.

Hovedfunnene i denne studien viser at naturfaglærere opplever at strukturelle og personlige utfordringer i møte med folkehelse og livsmestring, begrenser realiseringen av temaet betraktelig. Mangel på verktøy, behov for pedagogisk veiledning og utydelige rammevilkår, utmerkes som de største strukturelle utfordringene. Samtidig opplever lærerne personlige utfordringer knyttet til høye forventninger til lærerrollen og til formidlingen av folkehelse og livsmestring i undervisningen.

Andre funn viser overensstemmelse av lærernes syn på nytteverdien folkehelse og livsmestring har i naturfagundervisning, og på opplevelsen av psykisk helse som et sentralt element i livsmestringsbegrepet. Lærerne er også håpefulle om at tilrettelegging for samarbeid ved skolene vil gi flere muligheter for realiseringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i undervisningen.

Abstract

Public health and life skills are an interdisciplinary theme in the overall part of the curriculum and are presented as a core element in the subject renewal 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016), p. 47). The purpose of the theme is, among other things, to strengthen young people to make responsible choices in their own lives, as well as contribute to developing knowledge about their own body and health. The need to implement public health and life skills in schools increases with the individualisation of society, as well as the availability of information (NOU2015: 8, 2015, p. 50).

The research question I want to answer in the study is: *What opportunities and challenges do science teachers experience in meeting with public health and life skills at Vg1?*

In this qualitative case study, seven science teachers, from two upper secondary schools in Eastern Norway, have contributed their own thoughts, expertise and experiences through semi-structured focus group interviews aimed at the research question. The empirical material is discussed in light of the study's theoretical framework.

The main findings of this study show that science teachers experience that structural and personal challenges in the face of public health and life skills, limit the realization of the topic considerably. Lack of tools, need for pedagogical guidance and unclear framework conditions are identified as the biggest structural challenges. At the same time, teachers experience personal challenges related to high expectations for the role of teacher and for the dissemination of public health and life skills in education.

Other findings show agreement with the teachers' views on the usefulness of public health and life skills in science teaching, and on the experience of mental health as a key element in the concept of life skills. The teachers are also hopeful that facilitating collaboration at the schools will provide more opportunities for the realization of public health and life skills as an interdisciplinary theme in teaching.

Forord

Til deg som..:

..er lærer

..vil bli lærer

..fant tittelen interessant

Jeg hadde ønsket meg flere mennesker som deg; mennesker med interesse for tematikken jeg tar for meg i denne oppgaven. Om du føler beskrivelsen stemmer til deg eller ikke spiller liten rolle, for jeg vil likevel takke deg for interessen så langt. Forhåpentligvis får du noe å tenke på som kan ha positiv påvirkning for deg selv og de rundt deg.

Proessen min har vært krevende og givende, noe jeg mener hører sammen. Som alt annet hittil i livet, kom jeg meg gjennom dette også. Det skal noen fine mennesker ha takk for:

Min flotte og inspirerende veileder, Birgitte Bjonness, er hjernen bak det hele.

Du har vært en viktig motivator og veiviser for oppgavens innhold.

Dine konstruktive tilbakemeldinger har reddet et ellers stusselig stykke arbeid.

Hjertelig takk for råd, veiledning og snikksnakk, Birgitte!

Lærerne som deltok i forskningen fortjener en lang applaus som takk

for gode og viktige bidrag til forskningsfeltet!

Til slutt vil jeg takke min kjære, som har vært langmodig og hjelpsom.

Ingen andre motiverer meg mer enn du gjør, Manuel!

God fornøyelse!

Ås, våren 2022

Hilda Leisterud Merkle

Innhold

<i>Sammendrag</i>	<i>I</i>
<i>Abstract</i>	<i>II</i>
<i>Forord</i>	<i>III</i>
1 INNLEDNING	1
1.1 Faglig motivasjon	1
1.2 Personlig motivasjon	1
1.3 Avgrensninger og forskningsspørsmål	2
1.4 Oppgavens oppbygning	3
2 TEORETISK RAMMEVERK	4
2.1 Folkehelse og livsmestring satt i sammenheng med naturfag	4
2.1.1 Folkehelsebegrepet.....	4
2.1.2 Livsmestringsbegrepet.....	6
2.1.3 Naturfag som allmennfag	7
2.2 Fagfornyelsens formål	9
2.2.1 Tverrfaglige temaer i fokus	10
2.2.2 Kjerneelementene i LK20.....	11
2.3 Skolens ansvar i realisering av fagfornyelsen	12
2.3.1 Helsefremmende skoler	12
2.3.2 Helskoletilnærming	14
2.4 Lærerrollen i møte med folkehelse og livsmestring	15
2.4.1 Lærerrollen som profesjon	15
2.4.2 Individfokus skaper reaksjoner.....	17
2.4.3 Psykisk helse på timeplanen?	19
3 METODE	21
3.1 Forskningstilnærming	21
3.2 Forskningsmetode	22
3.2.1 Fokusgruppeintervju	22
3.3 Gjennomføring	23
3.3.1 Utvelgelse av deltakere.....	23
3.3.2 Intervjuguide.....	25
3.3.3 Opptaksutstyr.....	26
3.3.4 Fokusgruppeintervjuene	26
3.3.5 Transkribering	27
3.4 Analyse.....	28
3.4.1 Tematisk analyse	28

3.5 Metodisk refleksjon: validitet, reliabilitet og generalisering.....	32
3.5.1 Validitet	33
3.5.2 Reliabilitet	33
3.5.3 Generalisering.....	34
4 PRESENTASJON AV FUNN.....	36
4.1 Naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring.....	36
4.1.1 Naturfagets egenart i læreplan.....	36
4.1.2 Hva mener lærerne at elevene trenger å lære i naturfaget?	37
4.1.3 Dilemmaer innen folkehelse og livsmestring	39
4.2 Folkehelse og livsmestring i praksis	39
4.2.1 Konkrete tiltak og helskoletilnærming	40
4.2.2 Fokus på folkehelse og livsmestring fører til økt individualisering?	41
4.3 Psykisk helse	42
4.3.1 Skape rom for psykisk helse i naturfag	42
4.3.2 Pandemiens påvirkning	44
4.4 Lærernes rolle i formidling av folkehelse og livsmestring.....	45
4.4.1 Naturfaget representert i LK20.....	45
4.4.2 Forventninger til lærerne	45
4.5 Resultatene kort oppsummert.....	47
5 DISKUSJON AV TEMAENE	50
5.1 Naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring.....	50
5.1.1 Muligheter og utfordringer	52
5.2 Folkehelse og livsmestring i praksis.....	53
5.2.1 Muligheter og utfordringer	56
5.3 Psykisk helse	57
5.3.1 Muligheter og utfordringer	59
5.4 Lærernes rolle i formidling av folkehelse og livsmestring.....	59
5.4.1 Muligheter og utfordringer.....	62
6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	64
6.1 Avsluttende kommentar	65
7 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	67
<i>Referanser</i>	<i>68</i>
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgruppeintervju</i>	<i>71</i>
<i>Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>72</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere</i>	<i>74</i>
<i>Vedlegg 4: Figur fra analyseprosessen.....</i>	<i>77</i>

1 Innledning

1.1 Faglig motivasjon

Folkehelse og livsmestring har gjennom Fagfornyelsen 2020 fått et tydeligere fokus, som ett av tre tverrfaglige temaer under overordnet del i Læreplanverket. Utdanningsdirektoratets egne ord i beskrivelse av læreplanen, sier at folkehelse og livsmestring skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette sier meg at visjonene bak fornyelsen av læreplanen er å utnytte skolens potensiale for økt fokus på ungdommers liv og helse, og at et godt liv er essensielt for å mestre hverdagen.

Fra et forskerperspektiv ønsker jeg å finne svar som kan bidra til en bedre forståelse av hva det vil si å inkludere folkehelse og livsmestring i naturfaget, samt hvilke muligheter og utfordringer prosessen kan føre med seg. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærerne selv opplever temaet i sin undervisningspraksis, hvilke erfaringer de har så langt og hvordan de ser for seg å benytte temaet i fremtiden. Og siden lærerne er nøkkelpersonene for realiseringen av læreplanen, er det hensiktsmessig at de har hovedfokus i forskningen. I den forbindelse ble jeg begeistret av det Christoffersen og Selvik (1999) skriver om yrkesetikk: lærerne er skolen viktigste ressurs, både faglig og menneskelig. Og derfor må ikke lærerrollen ses isolert fra lærerpersonligheten, men tvert imot at lærerens *væremåte* har direkte betydning for elevenes interesse og mestring. De understreker også at læreren som voksenperson er forbilde for de elevenes liv, og at andre kvaliteter om holdninger og verdier, må anses like viktige som faglig kompetanse. Selv om boken jeg nå siterer bygger på en utdatert læreplan (L97), er jeg overbevist om at disse overordnede prinsippene om lærerrollen er like sentrale i dag.

Siden forskningen min tar utgangspunkt i en relativt nytt i læreplanen, er tematikken lite utforsket så langt. Denne studien vil derfor være et viktig bidrag til forskningsfeltet, som en sentral del av læreplanen.

1.2 Personlig motivasjon

Jeg vil ta deg med på noe jeg vil kalle en digresjon. Spør du meg på en god dag, vil jeg kanskje heller kalle dette for en vakker begynnelse. Jeg tar deg tilbake til våren 2019 da jeg, i en kombinasjon av heldig og tilfeldig, ble ansatt som vikar i videregående skole. Ja da, jeg hadde noe realfaglig kompetanse å vise til på papiret, men det var da *aldri* lærer jeg hadde sett for meg å bruke det til. Men opplevelsen og erfaringene gav mersmak og etter kort tid søkte

jeg meg inn på lektorutdanningen i realfag. For hver dag gikk det mer opp for meg at lærer er noe av det meste givende og interessante yrket som eksisterer. Arbeid med unge, dyrebare mennesker er noe jeg aldri vil slutte med!

Dette var altså digresjonen om min begynnelse på veien mot utdannet lærer, og nå er jeg ved veis ende. Om historien var vakker er kanskje litt å ta i, men for meg er den veldig fin.

Av opplevelser fra praksisopplæring i løpet av studiet har jeg fått inntrykk av at mange lærere har et ambivalent forhold til de tverrfaglige temaene fra overordnet del i læreplanverket.

Temaet folkehelse og livsmestring ser jeg på som helt essensielt i forbindelse med ungdomslivet til elevene, og at lærere der har gode muligheter i å benytte sin plattform til å bidra. Valget av forskningsspørsmål kommer derfor av min egne interesse for temaet jeg har valgt, og aktualiteten det har i forbindelse med fagfornyelsen.

1.3 Avgrensninger og forskningsspørsmål

Jeg var tidlig i prosessen opptatt av å utarbeide et forskningsspørsmål som både er interessant for min egen del, og som samtidig er relevant for forskningsfeltet. Fokuset mitt i denne oppgaven er på lærerne og på hvordan de imøtekommer, tolker og implementerer folkehelse og livsmestring i naturfagundervisning. Formålet med å ha lærernes perspektiv i sentrum er å få kunnskap om implementeringsprosessen, både gjennom innsikt i hva lærerne tenker og hva de gjør i praksis.

Knyttet til tematikken finnes det mange relevante teoretiske perspektiver å utforske, og det har derfor vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger til dette forskningsprosjektet. Det teoretiske rammeverket omhandler hovedsakelig læreplanteori, teori som knytter folkehelse og livsmestring til naturfaget, og betraktninger om skolens ansvar og lærerrollen, fra relevant litteratur og tidligere studier. Det empiriske datamaterialet baseres på kvalitative fokusgruppeintervjuer med syv lærere fra to videregående skoler.

Forskningsspørsmålet i studien er som følger: *«Hvilke muligheter og utfordringer opplever naturfaglærere i møte med folkehelse og livsmestring på Vg1?»*

1.4 Oppgavens oppbygning

Her gis det en enkel oversikt over oppgavens kapittelinnndeling og innhold.

Kapittel 2) Teoretisk grunnlag:	Relevant teori og tidligere forskning innenfor feltet presenteres.
Kapittel 3) Metode:	Metodiske valg i forskningsprosessen gjøres rede for og reflekteres over.
Kapittel 4) Presentasjon av funn:	Resultater fra analysen av fokusgruppeintervjuene presenteres gjennom definerte temaer.
Kapittel 5) Diskusjon av temaene:	Forskningens viktigste funn diskuteres i lys av teoretisk rammeverk.
Kapittel 6) Oppsummering og konklusjon:	Hovedfunn og drøftinger samles og konkluderes.
Kapittel 7) Implikasjoner for videre forskning:	Begrensninger med forskningen betraktes og det gis råd om veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere utvalgt teori som er relevant for forskningsspørsmålet og som kan danne et rammeverk for diskusjon av studiens funn. Kapitlet er delt opp i 4 delkapitler med tilhørende underkapitler. Kort oppsummert er det teoretiske rammeverket bygget på sentral læreplanteori og på temaet folkehelse og livsmestring i sammenheng med naturfaget, med skolens ansvar og med lærerrollen.

I Norge er forskningsfeltet relativt nytt og begrenset, siden folkehelse og livsmestring er et nylig innført tema i læreplanen. Selv om studien er knyttet til norsk kontekst, vil det også inkluderes internasjonal litteratur som er viktig for det teoretiske rammeverket og for forståelsen av hva folkehelse og livsmestring kan være i praksis.

2.1 Folkehelse og livsmestring satt i sammenheng med naturfag

Folkehelse og livsmestring blir presentert under ett og samme tverrfaglige tema i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), fordi det skal fungere som et tydelig tema i sin helhet (NOU2015: 8, 2015, s. 12). Likevel er det viktig å ha klart for seg at begrepene i temaet har ulike definisjoner. I dette delkapitlet vil jeg beskrive folkehelse og livsmestring som individuelle begreper, for å skape klarhet og forståelse i hvordan de er satt sammen i ett tverrfaglig tema i læreplanen. Deretter forklares det nærmere hvordan kjerneelementer i naturfaget, som allmenndannende fag, kan kobles til folkehelse og livsmestring.

2.1.1 Folkehelsebegrepet

Helse- og omsorgsdepartementet utarbeidet *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn* i Stortingsmelding 19 (2018-2019). Her blir behovet for arbeid innen folkehelse begrunnet slik: «Gode levekår, god helse, livskvalitet og trivsel henger saman. Folkehelsearbeidet må leggje til rett for god helse for alle og bidra til mindre sosial ulikskap i helse» (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 8). Videre utbroderes det om hvordan regjeringen vil prioritere tidlig innsats for barn og unge, noe som også skal virke direkte inn på skoletilbudet ved å bidra til god trivsel, læring og utvikling for alle elever (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 28).

Folkehelse blir ofte tolket som et begrep innen helse og Verdens Helseorganisasjon (WHO) blir ofte referert til i beskrivelsene. WHO har, fra 1948, en stående definisjon av helsebegrepet: «A state of complete physical, social and mental well-being, and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, 2021, s. 3). Denne definisjonen kan

sammenliknes med Helse- og omsorgsdepartementets definisjon av folkehelsebegrepet, ettersom begge fokuserer på at helse henger nøye sammen med livskvalitet. På grunnlag av forskningsspørsmålet har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på folkehelsebegrepet som et helsefremmende perspektiv i skolen, og ikke som et tiltak for å forebygge sykdom, slik WHO's definisjon også viser.

Wangberg er psykolog, doktor i helseatferd og professor i folkehelse, med interesse for å fremme helse hos enkeltindividet (Bjørndal & Bergan, 2020b, s. 258). Hovedbudskapet hennes er at helsefremmende tiltak gjør individet i bedre stand til å oppnå god helse, og at skolen har en sentral rolle i det arbeidet. Hun beskriver begrepet folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen» (Wangberg, 2020, s. 23). Deretter retter hun søkelyset på folkehelseperspektivet i skolen og på hvordan det kan bidra til å fremme helse hos befolkningen. Det understrekes at skolen er, i følge folkehelseloven, pliktig til å iverksette og tilrettelegge folkehelsearbeid i skolen for elever og lærere. De skolene som er underlagt offentlige myndigheter har i oppdrag å bidra til helsefremmende arbeid, og da hovedsakelig å gjøre elever i stand til å ta gode kunnskapsbaserte valg. Videre presenterer Wangberg (2020, s. 26) noen av de viktigste faktorene som kan relateres til god helse: fysisk aktivitet, kosthold, søvn, hvile, stress, mestring, autonomi, mening, forutsigbarhet og tilhørighet. Her er det mye faglig kunnskap som inkluderes, men hovedbudskapet er at skole og utdanning er en sentral nøkkel til helsefremmende tiltak som kan bidra til å gjøre individet – eleven – i stand til å tilegne seg bedre helse. Et viktig budskap som knyttes til folkehelsebegrepet er at lærerne står overfor et stort ansvar i å utnytte skolens potensiale til helsefremmende arbeid. Det er en rekke globale standarder som kreves for at en skole skal fungere helsefremmende, og det er helt avgjørende for resultatet at flere enn lærerne trekker i samme retning (Wangberg, 2020).

I en studie gjort av Mullaliu (2020, s. 44) vises det til funn fra intervjuer med lærere og deres forståelse av folkehelse og livsmestring. Det kommer fram at for folkehelse er det overensstemmende forståelse av begrepet mellom de intervjuede lærerne og styringsdokumenter hentet fra Norges offentlige utredninger. Her relateres folkehelse med «økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser», og betydningen av kunnskap om helsevaner og kosthold understrekes. Intervjufunnene viser også at lærere som ser en tett sammenheng mellom fysisk og psykisk helse, og at folkehelsebegrepet omfatter overordnede elementer knyttet til hva som gir individer god helse. Samtlige av lærerne i Mullalius studie er

også enige i at fokus på folkehelse hører til som en del av skolens samfunnsoppdrag og ansvar for tilrettelegging for trygge helsevalg for enkeltindividet.

2.1.2 Livsmestringsbegrepet

I likhet med folkehelsebegrepet, blir livsmestringsbegrepet løftet fram i samråd i regjeringen, men her er Kulturdepartementets utarbeidelse av Stortingsmelding 28 (2015-2016) grunnlaget. Temaet livsmestring blir beskrevet fra et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv, og det ramses opp flere faktorer som har betydning for å kunne mestre livet. I tillegg begrunnes det hvorfor livsmestring har sin plass i skolen: «Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

Bjørndal og Bergan (2020a) setter også ord på hvordan livsmestring kan forstås i skolesammenheng og retter søkelyset mot følelser og følelshåndtering, og på hvordan det kan tilknyttes psykisk helse og livsmestring. De greier ut om følelsers betydning for psykisk helse og begrunner et samtidsproblem slik:

Samfunnet vi lever i, anerkjenner i liten grad vonde følelser som for eksempel tristhet, sinne, skyldfølelse og skam. Mange av følelsene våre er degradert til noe vi må skjule eller holde tilbake, derfor er deres funksjon i å ivareta våre menneskelige behov i ubalanse. (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 47)

Videre understreker de at for å få klarhet i hva vi trenger for å mestre livet, må det i skolen gis rom for å snakke om følelser og menneskelige behov. I den sammenheng henvises det til en spørreundersøkelse gjort på lærere i 2013, som avslørte at et stort flertall av de ønsket å arbeide målrettet med å fremme god psykisk helse hos elevene. Men et mindretall av lærerne oppga at skolen deres faktisk la til rette for nettopp det.

«Visste du at selvpoppfatning danner grunnlaget for menneskers opplevelse av livskvalitet og mental helse, og at det å ha en positiv selvpoppfatning regnes som avgjørende for at barn og unge skal trives og mestre eget liv?» Slik starter Sørensen et al. (2020, s. 99) sin fremstilling

av temaet livsmestring, der fokuset er elevers selvoppfatning som et generelt grunnlag for livsmestring. Forfatterne greier ut om hvordan fenomenene selvoppfatning, selvfølelse og mestringsforventning fungerer hos mennesker og setter dette i forbindelse med arbeid i skolen som kan fremme elevers livsmestring. Det løftes fram fire forhold som de mener er de mest sentrale i lærernes arbeid med å styrke elevenes selvoppfatning:

- Tidlig innsats: for å dempe elevers prestasjonsfokus, prestasjonspress og negative selvfølelse
- Digital dømmekraft og nettvett: for å lære elever å håndtere sosial sammenligning og andres vurderinger gjennom sosiale medier
- Et sosialt og inkluderende læringsmiljø: for å fremme gode relasjoner, rom for mangfold og «et kollektivt vi»
- Tilpasset opplæring: for å fremme elevers mestringstro og mestringsforventning

(Sørensen et al., 2020, s. 113)

2.1.3 Naturfag som allmennfag

Professor i naturfagenes didaktikk, Svein Sjøberg, har skrevet en kritisk fagdidaktikk om *Naturfag som allmenndannelse* (2009). Der griper han fatt i begrunnelser for naturfagets plass i skolen og dimensjonerer hvorfor naturfaglige kunnskaper og ferdigheter er nødvendige i vårt samfunn (Sjøberg, 2009, s. 152-153). I kritisk lys drøfter han hvorfor elever ved videregående skoler i Norge viser lav interesse i naturfaglig fordypning, og peker på flere aspekter ved dette «problemet».

For å bedre forstå verdien naturfaget har for elevene kan det vises til Sjøbergs begrunnelse for naturfagets plass i skolen og oppsummerer med fire hovedargumenter listet opp i boks 2.1.3.

Disse argumentene illustrerer at naturfag har relevans for nåtid og fremtid, siden det er nyttig for at felleskapet skal ta

Økonomiargumentet: Naturfag er en lønnsom forberedelse til yrke og utdanning i et høyteknologisk og vitenskapsbasert samfunn.

Nytteargumentet: Naturfag har betydning for praktisk mestring av dagliglivet i et moderne samfunn.

Demokratiargumentet: Naturvitenskapelig kunnskap er viktig for informert meningsdannelse og ansvarlig deltakelse i demokratiet.

Kulturargumentet: Naturvitenskapen er en viktig del av menneskets kultur.

Boks 2.1.3: Fire argumenter for hvorfor elever skal lære naturfag (Sjøberg, 2009, s. 187-202).

avgjørelser bygget på samme kunnskap og fornuft. Naturfaglige innfallsvinkler på tverrfaglig arbeid med temaet folkehelse og livsmestring, kan dermed bidra til økt læringsutbytte i naturfaget.

Hvorfor alle elever skal lære naturfag er et spørsmål det er lett å stille, og kanskje ikke like lett å besvare. Et hovedmål med LK20 er at overordnet del danner en ramme og et grunnlaget for undervisning i alle fag, slik at elevens læring står sentralt og er sammenhengende mellom fagene. Revisjonen av Kunnskapsløftet fremhever også betydningen av å gi lærere og elever bedre vilkår for fordypning i fagene, slik at sentrale begreper og prinsipper forstås på et dypere nivå. I den forbindelse retter Kunnskapsdepartementet fokus mot at naturfaget, som en del av fellesfagene i videregående skole, har «en allmenndannende funksjon som skal stimulere elevenes deltakelse i samfunnsliv og fritid uavhengig av hvilket yrke eller hvilken utdanning de velger videre» (NOU2015: 8, 2015, s. 54). I utredningen kommer det også fram at satsing på realfag er et overordnet mål for fremtiden, begrunnet med at barn og unges kompetanse innen realfagene må økes (NOU2015: 8, 2015, s. 53).

Kompetansemålene til hvert enkeltfag ble også blitt revidert i forbindelse med LK20. Med andre ord skal de tverrfaglige temaene ikke bare være tydelige i Læreplanverket, men også synliggjøres i kompetansemål i fagene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 36). Læreplanen i naturfag, studieforbereende program, består av kun noen få kompetansemål som viser en opplagt forbindelse til folkehelse og livsmestring. Likevel kan flere av de øvrige kompetansemålene vise sammenhenger mot folkehelse og livsmestring, først og fremst fra et tverrfaglig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan ha sammenheng med at det, i forbindelse med fagfornyelsen, foreslås at fagene skal ha færre kompetansemål, for å redusere mengden stoff i fagene og bidra til mer rom for tverrfaglighet. Elementene i læreplanen er selve forutsetningen for at det kan skapes sammenheng til kompetansemålene i naturfaget (NOU2015: 8, 2015, s. 13).

Ola Erstad og Bente Klevenberg (2019, s. 44) forklarer at *aktualisering* av naturfaget er vesentlig i dagens samfunn, og at evnen til kritisk vurdering av naturfaglig informasjon er en viktig ferdighet å lære i skolen. Utviklingstrekk som skjer i LK20 har den målsetningen å danne grunnlaget for at eleven skal kunne anvende kunnskapen i argumentasjon av egne vurderinger og drøfting av problemstillinger innen naturfag. Innfallsvinkelen med

aktualisering av naturfaget er derfor med å omfavne folkehelse og livsmestring ved at hensiktene med temaet, og med naturfaget, kan oppfylle hverandre.

Forbindelsen folkehelse og livsmestring har med naturfaget, blir også belyst av i artikkelen *Science|Environment|Health – the emergence of a new pedagogy of complex living systems* (Zeyer & Dillon, 2019). Her tar forfatterne for seg flere aspekter rundt inkludering av «science», «environment» og «health» - forkortet SEH – i utdanning. Begrepene kan oversettes til «naturfag», «miljø» og «helse» på norsk. SEH er et voksende område innenfor naturfagspedagogikk og omhandler hvordan ulike dimensjoner av de tre omtalte begrepene har betydning i utdanning. Artikkelen betrakter en mengde problemstillinger som strekker seg fra SEH-liknende temaer i tradisjonelle læreplanverk og til undersøkelser som forskningsgrupper innenfor SEH har gående i dag. Hensikten er å få frem poenget om at SEH er avgjørende i utdanning innen de mange komplekse livssystemer som belyses i naturfaget, og at bedre pedagogisk inkludering av SEH vil øke forståelsen av dette. Det gjengis ulike innsikter og funn som er gjort i forbindelse med forskningen, og at det medførte fremveksten av naturfagspedagogikk. Fellesnevneren i argumentasjonene er at inkludering av miljø og helse i naturfaget må styrkes dersom kompleksiteten til livssystemer skal forstås grundig av elever.

Dette er med på å styrke forståelsen av sammenhengen mellom naturfaget og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, der også hensikten er å bidra til at elevene oppnår bedre forståelse og ser sammenhenger på et dypere nivå (Erstad & Klevenberg, 2019; Zeyer & Dillon, 2019).

2.2 Fagfornyelsens formål

«Hvorfor har vi fått nye læreplaner?», spør Utdanningsdirektoratet på sin hjemmeside i forbindelse med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. De besvarer spørsmålet med å trekke fram fem elementer, og gjennom dem tydeliggjøre hensikten med fagfornyelsen. En oppsummering av svarene er at nye læreplaner danner grunnlag for læring gjennom hele livet ved å bedre dybdelæring, gi tydelig løft i grunnleggende verdier, øke elevmedvirkning, prioritere tverrfaglige temaer, kritisk tenkning og programmering (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Disse elementene danner altså grunnlaget for en fagfornyelse som skal være relevant, fremtidsrettet og tilpasset samfunnets stadige endringer.

Allerede i 2017 startet arbeidet med å utvikle nye læreplaner for Kunnskapsløftet 2020, og i skrivende stund er alle disse iverksatt i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I dette delkapittelet tydeliggjøres det hva som er formålet med innføringen av fagfornyelsen, og hvordan det påvirker lærerens undervisningsplanlegging.

2.2.1 Tverrfaglige temaer i fokus

Regjeringen oppnevnte i 2013 et utvalg personer med det formål å bruke de til å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU2015: 8, 2015, s. 14). Med professor Sten Ludvigsen i spissen fikk sammensetningen navnet Ludvigsen-utvalget og de utviklet hovedutredningen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, som ble avgitt til Kunnskapsdepartementet i 2015. Med et perspektiv på de neste 20-30 årene, ble det utredet hva elever vil ha behov for å lære i skolen, og særlig viktig var folkehelse og livsmestring som ett av tre tverrfaglige temaer.

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. (NOU2015: 8, 2015, s. 50)

Slik begrunner Ludvigsen-utvalget behovet for å implementere temaet folkehelse og livsmestring i skolen. I tillegg kommer det fram at viktigheten forsterkes i takt med økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser, og med individualisering som et trekk ved samfunnsutviklingen. Utvalget argumenterer for at folkehelseperspektivet kan styrke barn og unge til å gjøre ansvarlige valg i eget liv, og at økt fokus på livsmestring kan utvikle elevers kompetanse i selvregulering og samarbeid, samt kritisk tenkning og problemløsning (NOU2015: 8, 2015, s. 53).

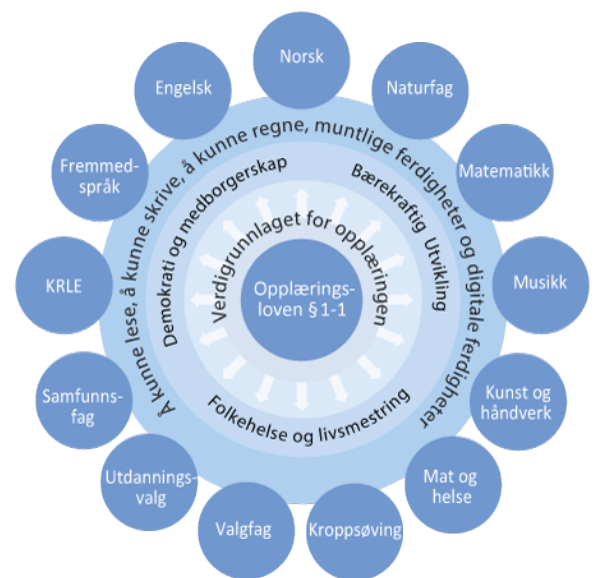
2.2.2 Kjerneelementene i LK20

Læreplanene i norsk skole har blitt fornyet tre ganger de siste tjuefem årene; Reform 97, Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. I følge Utdanningsdirektoratet (2021b) er hensikten med endringer og nye læreplaner at det elevene lærer skal være relevant og fremtidsrettet. De poengterer at de gamle læreplanene, fra 1997 og 2006, hadde for stort omfang til at dybdelæring var mulig å oppnå i noe særlig grad. De nye læreplanene, fra 2020, legger dermed bedre til rette for at det kan brukes mer tid på færre temaer, slik at elevene lettere kan forstå sammenhenger og hvordan de kan bruke det de lærer videre i livet.

Det som kanskje har fått aller mest oppmerksomhet med LK20, er at den omfatter en ny overordnet del der verdier og prinsipper for grunnskoleopplæring kommer i stedet for en generell del. Ludvigsen-utvalget gjorde en evaluering av det tidligere Kunnskapsløftet og kom fram til at det ikke er godt samsvar mellom elementene i læreplanen. Utvalgets mål i ny utredning var derfor å bygge opp en «generell del» som danner en ramme for å forstå læreplanene for alle fag. De ønsket en bedre læreplansammenheng i fremtiden, der helheten med elevenes læring kommer tydeligere og mer konsistent fram, i alle retninger (NOU2015: 8, 2015, s. 62).

På grunnlag av tilrådning om fagfornyelse fra Kunnskapsdepartementet, fremla regjeringen i Stortingsmelding 28 (2015-2016) at kvaliteten på opplæringen skal heves for å bedre elevenes læringsutbytte. De nye tiltakene var hovedsakelig bedre og viste større sammenheng mellom fag, med spesiell vekt på innføringen av de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling».

Som figur 2.1.2 viser er verdigrunnlaget og grunnleggende ferdigheter videreført, mens tverrfaglige temaer er innført som høyt prioriterte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47).



Figur 2.1.2: Grunnskolens fag presentert i Stortingsmelding 28 (2015-2016) (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47).

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. [...] De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Dette er beskrivelsen av de tverrfaglige temaene i overordnet del i læreplanverket, og er fastsatt i tråd med opplæringsloven §1-5 (Opplæringslova, 1998). Det vil si at overordnet del er bygget på et verdigrunnlag som gjelder hele grunnopplæringen og grunnsynet som skal prege skolens praksis.

Folkehelse og livsmestring er nå blitt en del av læreplanens overordnede del, som setter krav til at temaet skal knyttes til undervisning i hvert enkelt fag der det er hensiktsmessig. Å gi elever mestringsfølelse og begrepsapparat er noe av det grunnleggende med å være lærer, og fokus på faktorer som kosthold, folkehelse og sosiale ferdigheter er ikke ukjent i lærerrollen. Den største forskjellen er at overordnet del nå tydeliggjør skolens ansvar for danning og for utvikling av elevenes kompetanse. Nå må lærerne la grunnprinsippene i læreplanen prege planlegging og gjennomføring av undervisningen. Imidlertid inneholder folkehelse og livsmestring nye elementer som tar utgangspunkt i aktuelle utfordringer og dilemmaer i samfunnet, med mål om å hjelpe elevene å forstå sammenhengen mellom handlinger og valg, og å bruke kunnskapen for å finne gode løsninger i livet.

2.3 Skolens ansvar i realisering av fagfornyelsen

Skolen er et politisk prosjekt der flere sterke, samfunnsmessige interesser virker inn. Dette kan skape brytninger mellom de aktørene som vil medvirke i hva barn og unge skal lære på skolen (Imsen, 2016, s. 101). Ulike oppfatninger om samfunnsmessige og mellommenneskelige verdier, hvilken retning samfunnsutviklingen bør ta og hvilken rolle skolen skal ha i dette, danner grunnlag for uenigheter. Aspekter ved skolens viktige samfunnsansvar, samt hvilken rolle skolen har i fagfornyelsen, blir synliggjort i dette kapitlet.

2.3.1 Helsefremmende skoler

En helsefremmende skole er definert av Verdens Helseorganisasjon som en skole som, på en strukturert og systematisk måte, utvikler og iverksetter en plan for helse, trivsel og læring (WHO, 2022). Det beskrives også hva som inngår i at en skole er helsefremmende, og

faktorene engasjement og samarbeid er mest sentrale. Helsefremmende arbeid inkluderer altså alle elever, samt alle lærer og øvrige ansatte ved skolen. Skoler med en slik funksjon vil gjøre tiltak som kan bidra til at elevene får en økt bevissthet på helsebegrepets betydning i og for eget liv (WHO, 2022).

I en rapport publisert av Norges forskningsråd (2006) kommer det frem erfaringer og utfordringer knyttet til forskning på helsefremmende arbeid. Her viser Forskningsrådet til data fra evaluering av prosjekt for Helsefremmende skoler, der 10 norske skoler arbeidet med helsefremmende tiltak i perioden 1994 til 1997. Resultatene viser at skolene som gjorde tiltak på alle nivåer og utviklet eierskap til arbeidet blant personale, skapte potensial for å endre elevers atferd og skoleopplevelse i positiv retning. Det konkluderes derfor med at ledelsens rolle i skolene er avgjørende for at helsefremmende tiltak kan bedre elevers livskvalitet (Forskningsrådet, 2006).

Selv om det tydeliggjøres hvor viktig skolens ansvar er for helsefremmende tiltak, er likevel ikke en forutsetning at alt arbeid med helse er skolens samfunnsansvar. Primdahl et al. (2018) presenterer i deres artikkel flere studier som tar for seg ulike nyanser av kritikk rettet mot helse i skole og utdanning. Med utgangspunkt i denne studien, kategoriserer Fitzpatrick og Allen (2019, s. 4) helseundervisning i to diskurser: biomedisinsk og sosioøkologisk. Det påpekes at den biomedisinske diskursen er mest utbredt og den som fremstiller de tradisjonelle aspektene innen helse, altså med naturvitenskapelig vinkling. Den sosioøkologiske diskursen anses å ha fokus på mer omfattende kompetanse, som bevisstgjøring og velvære, innen helseundervisning. Mens den biomedisinske diskursen omhandler helse som er mer spesifikt relatert til for eksempel kropp og livsstil. Både Primdahl et al. (2018) og Fitzpatrick og Allen (2019) viser til kritikk rundt at praktisering av kun den biomedisinske tilnærmingen i helseundervisning er et snevert fokus med tanke på elevenes kunnskap, holdninger og atferd knyttet til individuelle livsstil og helserisiko. Mens den sosioøkologiske tilnærmingen vil gå vekk fra det individuelle fokuset og mot et fokus på å utvikle elevenes kritiske bevissthet, myndiggjøring og frigjøring, altså sette helserelevante temaer i et større perspektiv.

Satt i sammenheng med folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen, kommer det tydelig fram at skoler med fokus på helsefremmende tiltak opplever positiv effekt på elevenes helse, trivsel og læring. Perspektivet på skolen som en helsefremmende arena viser at engasjement iverksatt fra skoleledelsen er en suksessfaktor (WHO, 2022; Norges forskningsråd, 2006).

Samtidig har også lærerne selv et ansvar for ulike tilnærminger i formidlingen av helserelaterte temaer i naturfaget (Fitzpatrick & Allen, 2019).

2.3.2 Helskoletilnærming

Helskoletilnærming beskrives av UNESCO (2020) som et sentralt tankeverktøy for å lære elever å «live what they learn and learn what they live». I korte trekk handler dette om å engasjere alle på skolen, elever og ansatte, i et samarbeid for å skape et mer bærekraftig samfunn. Begrepet helskoletilnærming er først og fremst definert i sammenheng med utdanning for bærekraftig utvikling, men med tanke på at bærekraftig utvikling også er tverrfaglig tema i læreplanen og derfor baserer seg på de samme formålene i fagfornyelsen, blir perspektiver på helskoletilnærmingen også omtalt i denne studien.

For å vise hvordan helskoletilnærming kan fungere, er det utarbeidet en rapport med eksempler fra hele verden. I denne studien tas det kun utgangspunkt i rapportens eksempel fra Universitetsskoleprosjektet ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, NMBU (Mathie & Wals, 2022, s. 79-83).

Universitetsskoleprosjektet startet i 2017 og går ut på at fire videregående skoler i Viken fylke, skoleleder i fylket og NMBU, funksjonerer i et langsiktig samarbeid om å utvikle mulige måter å integrere en helskoletilnærming for utdanning i bærekraftig utvikling. Målet var å gjøre prosjekter innen bærekraftig utvikling meningsfulle for blant annet skoleelever og lærerstudenter, gjennom å gi de mulighet til å delta aktivt i prosjektene. Resultatene viser at prosjektene førte til økt handlingskompetanse hos hele skolen, og ikke bare i undervisning i klasserommet. Forskere, skoleledere, universitetsansatte og lærere delte ideer og erfaringer, som på sikt har utviklet seg til en praksis for helskoletilnærming som kan implementeres som et godt tankeverktøy i skolene. Dog kom det også fram i løpet av prosjektet at faktorer, som for eksempel tidsbruk, økonomiske- og strukturelle støtteordninger, skapte barrierer for full realisering av helskoletilnærmingen (Mathie & Wals, 2022, s. 79-83).

Lærdommene Universitetsprosjektet førte til, bidrar til å synliggjøre skolens ansvar i prosessen med å realisere fagfornyelsen. Målet er at tverrfaglige temaer i fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer for å skal skape rom for dybdelæring og for å danne sterke koblinger mellom fag og læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dersom dette arbeidet skal tas på alvor i skolene, er helskoletilnærmingen et viktig verktøy å innføre.

2.4 Lærerrollen i møte med folkehelse og livsmestring

I dette kapittelet blir det vist til flere aspekter ved implementeringen av folkehelse og livsmestring som påvirker lærerrollen. Tidligere studier og nyere litteratur er også med på å avdekke noen reaksjoner som har dukket opp i forbindelse med publisering og innføring av LK20.

2.4.1 Lærerrollen som profesjon

Kapittelet «Lærerrollen og lærerpersonligheten» i en innføring i etikk for pedagoger, starter med en beskrivelse av hva lærerjobben går ut på:

Læreryrket kan oppfattes som en rolle blant flere. Hver enkelt av oss går inn i flere roller hver dag, i hjem, arbeid og fritid; lærerrollen er bare én. Det er visse farer med å betrakte arbeidet på denne måten, som et rollespill. Det mest åpenbare er at det kan bli altfor stor avstand mellom den en er i forskjellige roller. Ikke minst kan spriket bli for stort mellom den en er «i rollen» og den en er som person.

(Christoffersen & Selvik, 1999, s. 118)

Over tjue år tilbake i tid beskrives altså læreren som en viktig ressurs i skolen, både på faglig og menneskelig plan. Dette sitatet forstår jeg på den måten at lærerrollen ikke kan isoleres fra lærerpersonligheten, men at læreryrket er en kompleks profesjon. Det er innlysende at nye læreplaner vil stille nye krav til lærernes didaktiske og pedagogiske praksiser, men fokuset på selve lærerrollen har havnet litt i skyggen av debattene omkring oppbygningen av LK20.

Lærere arbeider nå med å forstå og å konkretisere hva dette innebærer for skolens praksis, men det blir det lite snakket om. For hvilke krav stilles nå til lærerne i forbindelse med innføring av tverrfaglige temaer? Flere aktuelle kilder, som for eksempel Samnøy og Tjomsland (2021) og Lauritzen et al. (2021), viser til mangelfulle retningslinjer om hvordan folkehelse og livsmestring kan implementeres i undervisningen, og det stilles høye krav til lærerne fra utdanningspolitisk hold.

I boken *De pedagogiske kvalitetene* belyser Befring (2018, s. 20) at læreres pedagogiske kompetanse er underkommunisert og i skyggen av fokus på krav til skolefaglige spesifikasjoner. De gode lærerne beskrives som støttespillere og forbilder for elever, og at de har en vital rolle for elevenes læring, utvikling, trivsel og trygghet. Mange elever kan oppleve store belastninger i skolen, og derfor pekes det på at livsmestrende læring er viktig å legge

vekt på. Selv om en god utførelse av lærerrollen ikke har noen oppskrift, er bevissthet og sensitivitet for unges behov grunnleggende for å oppnå pedagogisk kvalitet. (Befring, 2018, s. 117-120)

Imsen (2016, s. 65) beskriver lærerrollen som et arbeid i endring alt ettersom samfunnet endres og det stilles nye krav til skolen og undervisningen. Hun skriver videre om definisjonen av rollebegrepet som et sentralt sosiologisk begrep sterkt knyttet til normer, verdier og forventninger til en posisjon eller oppgave. Læreres rolle i samfunnet har vært utsatt for både kritikk og nye krav, noe også fagfornyelsen er med på bidra til.

Befring (2018) og Imsen (2016) sine beskrivelser av lærerrollen, er med å løfte fram at profesjonen krever en balanse mellom pedagogisk og faglig forståelse. Egenskapene Befring og Imsen trekker fram om lærerrollen er også viktige i arbeidet med innføringen av LK20, og bør være grunnvullen i den prosessen.

I tilknytning til utredningen for fornyelse av fag og kompetanser, er det gitt anbefalinger til skolens innhold og krav til lærerprofesjonen. Lærere skal ikke mestre rollen for egen maskin, men det foreslås at samarbeid mellom ledelse og lærere ved skolene er grunnlaget for god profesjonskompetanse (NOU2015: 8, 2015, s. 91). Det tilføyes også at «profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter i kollegiale samarbeid, vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte for elevene.» (Timperly, 2012, sitert i NOU2015: 8, 2015, s. 91).

Likevel kan det være nødvending for lærere å «zoome ut» for å minne seg selv, og andre, på hva som egentlig er poenget med fagfornyelsen. Tronsmo (2020) publiserte en artikkel like før publisering av nye læreplaner, der LK20 fremstilles som et kart som norske skoler må bruke på reisen de begir seg ut på, men at det ikke er LK20 som er selve reisen. Da er faglig fellesskap viktig for å kunne realisere mål og planer. Hun viser til en av sine egne, ferske studier omkring profesjonsfellesskapet og læreplanarbeid. Funnene baseres på internasjonal forskning om hva som fremmer produktive profesjonsfellesskap, samt en norsk studie som viser hvordan kollektiv læreplanutvikling kan fungerer som et omdreiningspunkt for nettopp profesjonsfellesskapet. Resultatene oppsummeres gjennom tre kvaliteter gjennom læreres kunnskapsarbeid, der den ene var *de-sentrering*; et felles fokus som gjorde at utfordringer og dilemmaer ble forflyttet fra personlige egenskaper til faglige spørsmål, der lærerne utforsket hverandres begrunnelser og la ulike alternativer på bordet (Tronsmo, 2020).

Samarbeidsprosessene lønte seg og det endte derfor med at faglige begreper og ulike

kunnskapskilder ble tilgjengelig for lærerne, i stedet for at personlig interaksjon stod i sentrum.

Det er kanskje ikke så nærliggende å tenke på læreplanen som et «miljø». Vi tenker ofte på en læreplan som en forskrift, som et styringsverktøy for staten som sikrer at skolen ivaretar sitt mandat eller som et verdi-dokument som angir og utdyper skolens verdigrunnlag. Men fordi en læreplan også er en uferdig ramme som skal videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold ved hjelp av lærernes faglige skjønn, er den også et faglig omdreiningspunkt for læreres arbeid med elevenes læring, fag, metodikk, undervisningspraksiser og vurderingsformer – og dermed et rikt miljø for profesjonelt samarbeid og utvikling. Det norske læreplanverket er ikke et ferdig produkt som skal implementeres, men en ramme som skal re-kontekstualiseres og videreutvikles. (Tronsmo, 2020)

Denne artikkelen av Tronsmo gir praktiske og relevante råd som er behjelpelige for skoler som i disse dager jobber med å etablere gode prosesser rundt læreplanarbeid. Den kan gi god forståelse og motivasjon for hva som også burde være lærere, og profesjonsfellesskapets, fokus i alt arbeidet med folkehelse og livsmestring i LK20.

2.4.2 Individfokus skaper reaksjoner

I en fagartikkel ønsker Samnøy og Tjomsland (2021) å fremme en annen tilnærming til folkehelse og livsmestring ved å trekke inn samfunnet og fellesskapets roller. De tar utgangspunkt i beskrivelsene av temaet slik det fremstilles i læreplanen, og trekker fram at dette tverrfaglige temaet fremstiller et individperspektiv i høyere grad enn de øvrige tverrfaglige temaene. Det stilles altså spørsmål ved budskapet som kommer fram i temaet, og de mener at «tyngdepunktet er plassert på den enkeltes ansvar for å ta gode valg, og samfunnets rolle vektlegges kun når det gjelder å legge til rette gode helsevalg hos den enkelte». I denne sammenhengen kommer det fram at samfunnet generelt preges av en økende individualisering, men at dette også innebærer en risiko for opplevelse av blant annet ensomhet, som jo er et utbredt folkehelseproblem. I artikkelen stilles det kritiske spørsmål til om temaet folkehelse og livsmestring oppfattes som et budskap til den enkelte elev, der samfunnets rolle og andre ytre påvirkninger ikke er vesentlig. Knyttet til ansvarsfordeling avslutter de med:

Er det slik å forstå at det egentlig er «feil» at barn og unge opplever vansker med livsmestring og med sin fysiske og psykiske helse? Er underteksten at om alt var som det skulle, så ville ikke barn og unge streve med livene sine? I så fall er risikoen stor for å få gjennomslag for innføring av «verktøy» og løsninger som i beste fall er for enkle og overfladiske til at de er til reell hjelp. (Samnøy & Tjomsland, 2021)

Samnøy og Tjomsland (2021) trekker også fram læreren som rollemodell og hvilken påvirkningskraft lærernes kommunikasjon og samhandling har overfor elevene. De mener at «lærers evne og villighet til å se på seg selv som rollemodell har betydning for skolens arbeid med livsmestring», og at det er lærernes håndtering som er selve grunnlaget til formidling av formålet med teamet folkehelse og livsmestring.

Ole Jacob Madsen er professor i kultur- og samfunnspsykologi og har fått oppmerksomhet for sin kritikk av folkehelse og livsmestring i LK20. I sin egen bok *Livsmestring på timeplanen* setter han søkelyset på livsmestring i læreplanens overordnede del og stiller spørsmål til om det er rett medisin for elevene å lære seg om mestring av livet, eller om det er rett at det er lærere i skolen som skal gi denne medisinen. Han beskriver også individualisering som «en av de viktigste menneskelige konsekvensene av modernitetenes utvikling» og mener at denne tendensen svekker bevisstheten om en felles sak i samfunnet. Dette nye individualiserte verdensbildet er noe heller ikke den norske skolen blir påvirket av, og han mener at det er selve individualiseringen som gjør at folkehelse og livsmestring blir en nødvendighet i læreplanen (Madsen, 2020, s. 72-73).

Lauritzen et al. (2021) argumenterer også rundt forståelsen og formidlingen av folkehelse og livsmestring i LK20, og ser spesielt på det komplekse livsmestringsbegrepet. Også her kommer det fram meninger om at livsmestring i skolen burde ta utgangspunkt i en helhetlig tilnærming, og ikke som et isolert tema. De viser til uttalelser fra flere skeptiske aktører om at livsmestring i læreplanen kobles mer til personlige problemer enn generelle livsutfordringer basert på politikk og samfunn.

Gjennom en intervjustudie av lærere kom det fram at det tverrfaglige temaet er vanskelig å definere, noe som blir en utfordring for bruken av begrepet i undervisningen. Flere signaliserte en redsel for forventningen om at lærere blir «hobbypsykologer», og at det er utfordrende å tematisere tabubelagte temaer på en trygg måte for elevene. «Å finne en passende balanse krever god kjennskap til elevene og klassedynamikken, samt faglig

integritet og modenhet hos lærerne», noe som vil være krevende vilkår for lærerrollen (Lauritzen et al., 2021, s. 13). De fleste av lærerne som ble intervjuet følte seg ikke kvalifiserte nok til å undervise i det tverrfaglige temaet, spesielt knyttet til livsmestring, og flere understreket mangel på et pedagogisk fokus i fremstillingen av temaet.

2.4.3 Psykisk helse på timeplanen?

I overordnet del av LK20 er kompetanse som fremmer god psykisk helse nevnt som et konkret mål med folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Psykisk helse har vært et høyaktuelt tema de senere årene og sett fra et samfunnsperspektiv er det på sin plass at det nå inkluderes i skolen. Likevel kan det diskuteres hvordan eller i hvilken grad det skal inn som en del av undervisningen i klasserommet.

Dette mentale aspektet knyttet til folkehelse og livsmestring blir diskutert i podkasten *Rekk opp hånda!* (Johannessen, 2020). Der uttaler Ole Jacob Madsen seg om livsmestring og spør seg om det er noe elevene trenger, eller om det i verste fall kan gjøre vondt verre. Madsen mener at tanken på at de unge må undervises i livsmestring kan være et uttrykk for en bekymringsfull tendens i tiden; nemlig at samfunnsproblemer trekkes mot individuelle psykologiske løsninger. Skolen har en stor innflytelse på barn og unges liv, men at skolen skal ha hovedansvaret for hvordan de mestrer livet, argumenteres som problematisk. Det snakkes om at skolen er en viktig aktør i denne debatten, men Madsen understreker at livsmestring neppe er hele svaret på unges utfordringer i dag og at tematikken i skolen derfor må ses på med kritisk blikk.

At folkehelse og livsmestring berører vesentlige utfordringer i samfunnet, er også noe som belyses av Fluge (2021). Hun begrunner den tverrfaglige delen av læreplanen med at tematikken er så kompleks at arbeidet med samfunnsutfordringene knyttet til folkehelse og livsmestring krever kompetanse og perspektiver fra alle fag. Det vises til forskning om at andelen unge med psykiske problemer har økt de siste årene og at dette «er et samfunnsøkonomisk og etisk problem i dagens samfunn [...] Å arbeide med folkehelse og livsmestring i skolen kan være med å styrke disse områdene hos elevene, og på den måten gjøre dem mer forberedt på livet ved å gi dem fremtidsrettet kompetanse» (Fluge, 2020, s. 8-9).

Thorkildsen (2021) fremhever også psykisk helse som et sentralt tema i populærkulturen som har blitt belyst gjennom sosiale medier, filmer, serier og musikk i nyere tid. Mange aktører innen helse og psykologi har stillet seg positive til å få livsmestring på timeplanen, men temaet er også kritisert av flere forskere innen pedagogikk og utdanning. Gjennom intervjuer med diverse lærere viser Thorkildsen (2021, s. 45) til funn om at flere lærere mener psykisk helse fremstår som fremtredende slik temaet folkehelse og livsmestring er presentert i LK20. Lærerne er også positive til å arbeide med elevenes psykiske helse og mener det har vært et etterlengtet tema, som absolutt bør være en del av opplæringen i skolen.

3 Metode

Målet med forskningen i denne oppgaven er å utforske naturfaglæreres møte med folkehelse og livsmestring, samt hvordan dette tverrfaglige temaet realiseres av lærerne etter formålene i læreplanens overordnede del. Hensikten med studien er å få innblikk i informantenes erfaringer, meninger og tanker, og derfor er kvalitativ forskningsmetode valgt som tilnærming.

I dette kapitlet redegjøres det for hvilke metodiske valg og hensyn som er tatt i forskningen, i tilknytning til perspektiver fra vitenskapsteori. Valgene innenfor forskningsdesign, forskningstilnærming, datainnsamlingsmetode, utvalg og analyse, beskrives og begrunnes. Deretter blir studiens validitet, reliabilitet og generalisering belyst gjennom metodisk refleksjon. Kapitlet skal vise at forskningsprosessen bygger på nøye vurderinger, med hensikt i å gjøre studien mest mulig transparent og i å skape forståelse.

3.1 Forskningstilnærming

Denne oppgaven rettes mot en kvalitativ forskningstilnærming, der kunnskapen som kommer fram baseres på innsamling og analyse av kvalitative data. Begrunnelsen for valget kommer av fleksibiliteten i kvalitative metoder og fordi kvalitativ forskningstilnærming baserer seg på at forskeren skal forstå og å løfte fram menneskers meninger og erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). I tillegg vil formålet med forskningen best synliggjøres gjennom en metode som frembringer kvalitative data (Østergaard, 2010).

Forskningen kategoriseres videre som en casestudie, siden forskningsstrategien synliggjør et samtidsfenomen der noe undersøkes i dybden (Yin, 2014). Selv om definisjonen av en casestudie både er diskutabel og varierende, kokes den ned til en todeling: omfanget av og funksjonen til casestudien. En casestudie skal altså undersøke et samtidsfenomen – en «case» – i dybden, der fenomenet enda ikke kan plasseres i en tydelig kontekst. Funksjonelt sett vil man i en casestudie være avhengig av et utvalgt datapunkter som konvergeres, slik at forskningen kan analyseres i dybden (Yin, 2014).

Satt i sammenheng med denne oppgaven er selve «casen» å forske på hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever i møte folkehelse og livsmestring, der søkelyset rettes mot læreres virkelighet. Forskningen baseres på samtale med, og mellom, lærere om hvilke erfaringer, opplevelser og tanker de har knyttet til implementering det tverrfaglige temaet.

3.2 Forskningsmetode

Til forskningen i denne oppgaven har jeg valgt å samle inn og analysere kvalitative data gjennom fokusgruppeintervju av naturfaglærere ved to ulike videregående skoler på Østlandet. Meningen med en kvalitativ metode er, i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) å samle inn data i form av ord som kan bidra til å forstå meninger og erfaringer i en naturlige kontekst. Det understrekes at kvalitative metoder metodologisk sett er tett knyttet til casestudier. Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) skriver også om kvalitative datainnsamlingsmetoder at de er «metoder rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst.» Det kommer også tydelig fram at intensjonen ved bruk av kvalitative metoder er beskrivelse, forståelse og mening i spesifikke menneskers hverdagsliv, og at den kvalitative forskerens hovedformål er å få fram dette i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-96).

Kvalitativ forskning kan også forklares så enkelt som at dataene er presenteres i ord, og ikke tall, slik at formidling av menneskers meninger og følelser er fokuset i forskningen (Walliman, 2018).

Kvalitative intervjuer benyttes ofte som supplement til annen datainnsamling, men Jacobsen (2015) argumenterer for at de kan fungere vel så godt som enkeltstående teknikk for datainnsamling. Han beskriver kvalitative intervjuer som en metode som blant annet gir dybdekunnskap om hendelser, meninger, beslutninger eller tiltak og at den som intervjues dermed leverer relevant informasjon om temaet. Med dette som hovedgrunn har jeg i denne oppgaven valgt å benytte fokusgruppeintervju som eneste metode.

3.2.1 Fokusgruppeintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) fremstiller fokusgruppeintervjuer som en ikke-styrende intervjustil, der et felles emne er fokus i gruppen og deling av ulike synspunkter mellom deltakerne er viktigst. Videre omtaler de intervjueren som en moderator med hovedansvaret for å skape en åpen og velvillig atmosfære og å legge til rette for diskusjon og ordveksling. Målet for moderatoren er altså å styre diskusjonen inn på bestemte temaer for å sitte igjen med kunnskap om kompleksiteten i meningsdannelsen som stod i fokus.

Funksjonen til fokusgruppeintervjuer kan ses i sammenheng med at deltakere konstruerer felles kunnskap og strategier for å forbedre forhold de befinner seg i (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). At fokusgruppeintervju ble valgt som datainnsamlingsmetode kommer av

at jeg så behovet for å oppnå en samtale mellom deltakende lærere, siden temaet i hovedsak bygger på erfaringsbasert kompetanse. Fokusgruppeintervju gir grunnlag for en bredde i sakene som diskuteres, i og med at det er flere deltakere som skal dele sine synspunkter i plenum. I fokusgruppeintervjuer er det rom for at deltakerne kan uttale seg på både kollektivt og individuelt plan, noe jeg ser på som en styrke i bruk av metoden til denne studien (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). Det er derfor en fordel at metoden ikke gjør at forskeren er direkte deltakende i samtalene, men heller en fungerer som lytter og moderator. Ved å benytte denne metoden, kan forskningsspørsmålet i studien være med å bidra til å øke forståelsen for folkehelse og livsmestring fra lærernes perspektiv.

3.3 Gjennomføring

Etter at en datainnsamlingsmetode passende med forskningsspørsmålet var bestemt, skulle fokusgruppeintervjuene gjennomføres. «Hvordan selve intervjuet forløper og hvilken informasjon forskeren sitter igjen med etter intervjuet, er blant annet avhengig av forberedelsene før intervjuet.», gir Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) som et enkelt råd i sammenheng med intervjuer. Jeg tok til meg rådet ved å vurdere nøye hvordan forskningsprosessen skulle utarte seg. Det er umulig å vite hvordan en planlagt intervjuopprosess vil utarte seg i praksis, og av den grunn har jeg vært opptatt av å ikke forholde meg til en endelig plan.

3.3.1 Utvelgelse av deltakere

I en forskningsprosess har utvalg og representativitet en sterk sammenheng, noe som er viktig å ta hensyn til. Det understrekes at i casestudier skal utvalget være representativt i forhold til forskningsspørsmålet, for at det man er spesifikt ute etter kan belyses (Østergaard, 2010, s. 5).

For at forskningen skal kunne bidra til å dekke et utalt behov i samfunnet, må dataene hentes fra mennesker med erfaringsbasert kunnskap. Kun lærere kan hjelpe meg å skaffe forskning *for* lærere og *av* lærere, noe som forskningsspørsmålet i studien legger opp til. I tillegg vil en tilnærming med bruk av kvalitative forskningsmetoder skape subtile og verdifulle data, som kan bidra til stor innsikt i forståelse av mennesker og samfunn (Walliman, 2018, s. 80). Og bedre enn det kan jeg ikke beskrive min egen oppfatning av hva forskningen min skal, og bør, generere.

Før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene valgte jeg ut deltakere fra to videregående skoler på Østlandet, etter råd fra veilederen min. Disse skolene var begge kjente for min veileder, i den grad at hun hadde kunnskap om lærerutvalget, hvem jeg kunne kontakte og hvordan jeg burde gå frem. I første omgang sendte jeg mail til en avdelingsansvarlig ved skolene, der jeg forklarte om masterprosjektet i et informasjonsskriv og begrunnet hvorfor jeg anså nettopp den skolen som aktuell for forskningen. Min forespørsel var fokusgruppeintervju med 4-6 naturfaglærere, i en tidsramme på 45-60 minutter. Det tok lang tid før skolene svarte på om de hadde fått tak lærere som sa seg villige til å delta, så jeg måtte ta noen omganger med påminnelser over mail. Etter et par måneder hadde jeg fått bekreftelse fra begge skolene, og tid og sted for gjennomføring av fokusgruppeintervjuer med naturfaglærere ble bestemt. Informantene som deltok i intervjuene er videre beskrevet i tabell 3.3.1 nedenfor. Videregående skolene har fått navnene skole A og skole B. Og av hensyn til personvern har informantene blitt tildelt egne pseudonymer, med forbokstav tilsvarende skolen de kommer fra.

Tabell 3.3.1: Utvalget av lærere til fokusgruppeintervjuene.

Skole	Deltaker	Lærererfaring og utdanning	Undervisningsfag
A	Amanda	15 år på skole utenfor Norge 2 år på skole i Norge Master innen folkehelse	Naturfag, kjemi og matte
	Aksel	6-7 år i ungdomsskole 16-17 år på samme videregående skole	Biologi, naturfag og ulike samfunnsfag
	Ane	20 år i videregående skole Tidligere jobbet med skolebøker i bokforlag Utdannet biolog	Naturfag og matte
	Alfred	Jobbet i flere ungdomsskoler og flere videregående skoler Tidligere jobbet med å lage skolebøker	Naturfag og matte
B	Betina	17 år som lærer 10 år i bioteknologisk utforskning Sivilingeniør innen kjemi og bioteknologi	Naturfag, kjemi og matte
	Bjørn	Første år som lærer Tidligere ingeniør	Naturfag, matte og fysikk
	Ben	Vært på vgs. siden 2014 Doktorgrad i alternativ læringsarena i naturfag Master i fagdidaktikk	Naturfag, fysikk og matte

3.3.2 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide i semistrukturert form, der hensikten var å finne temaer som kunne innlede til samtale og deling av erfaringer mellom deltakere i fokusgruppeintervjuet. Til et semistrukturert intervju planlegges det ofte en relativt åpen intervjuguide, som vil si at den bygger på en naturlig samtale mellom forsker og deltakere. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) for «selvkommuniserende» intervju, noe som betyr at det i seg selv bringer fram fortellinger som ikke krever ekstra med forklaringer og kommentarer. Jeg valgte å forholde meg til Wallimans konkrete beskrivelse av den semistrukturerte versjonen: «et intervju bestående av både strukturerte og ustrukturerte deler med standardiserte spørsmål, der forskningsspørsmålet kan dekkes, og mer åpne spørsmål, der den intervjuede er fri til å svare og uttrykke seg i egen stil» (Walliman, 2018). Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) beskriver også at målsettingen med det semistrukturerte intervjuet er å forstå deltakernes perspektiv, som skjer ved at kunnskap skapes i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. De understreker at et slikt intervju stiller spørsmål der det er naturlig i kommunikasjonen og at forskeren er åpen for nye innvendinger og samtaler som ikke var planlagt på forhånd.

Den semistrukturerte formen for intervju er gunstig med tanke på hvordan jeg ønsker å gå fram i min forskningsprosess. Det er altså deltakerne i intervjuet som er fokuset, og jeg som forsker og moderator stiller spørsmål som kan begrenses innenfor temaet, samtidig som spørsmålene ikke skal virke ledende for hva deltakerne skal kommunisere. Gjennom semistrukturert intervju har jeg mulighet til å spørre om det jeg selv ønsker at forskningen skal gi svar på, samtidig som det er den intervjuede som faktisk bærer på unik kunnskap og erfaring innenfor temaet. Slik jeg forstår Kvale og Brinkmann (2015, s. 157) sine ord er min oppgave som forsker og intervjuer å ha en lærende innstilling overfor deltakerne ved å være åpen om at intervjuet skal forfølge de spesifikke svarene som kommer fra deltakerne. Videre omtaler de evnen til å stille oppfølgingsspørsmål som en «kunst» i seg selv, siden det krever at intervjueren er oppøvd til aktiv lytting slik at relevant informasjon kan skaffes til forskningen. Intervjuet kan også ses på som et «håndverk» der intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Temaene jeg satt opp i intervjuguiden var hovedsakelig bestemt ut ifra hva jeg anså som relevant for forskningsspørsmålet i studien. Samtidig skulle de likevel være åpne nok til at informantene kunne dele sine genuine tanker og opplevelser om temaer jeg eventuelt ikke hadde medregnet. Intervjuguiden var bygd opp av åpne, overordnede temaer og forslag til

oppfølgingsspørsmål. Deretter ble temaene tilspisset med spørsmål som ble mer og mer sentrale i henhold til forskningsspørsmålet. Rekkefølgen på temaer og spørsmål var ikke kronologisk strukturerte, men var ment som innledninger til samtaler mellom deltakerne, og spørsmålene ble derfor stilt der det var naturlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Utkastet til intervjuguiden ble sendt til min veileder, som vurderte innholdet og kom med tilbakemeldinger på om temaer og spørsmål var relevante for forskningsspørsmålet. I etterkant ble det utarbeidet en revidert versjon av intervjuguiden, før fokusgruppeintervjuene ble gjennomført.

3.3.3 Opptaksutstyr

Til fokusgruppeintervjuene ble det benyttet diktafon, både en fysisk og en digital versjon. Jeg hadde gjort meg kjent med utstyret på forhånd, slik at jeg kunne ha fullt fokus på samtalen i selve intervjuet. Deltakerne i intervjuene hadde blitt informert om dette på forhånd, men jeg valgte å gjenta at loven om personvern ble opprettholdt. Begge enhetene med opptak ble plassert i midten av området gruppa ved under intervjuene, slik at mikrofonene skulle fange opp omtrent like mye lyd fra alle deltakerne. Jeg plasserte meg strategisk med god sikt mot opptaksutstyret, for å kunne ha et øye med at alt fungerte som det skulle underveis. Til tross for en noe umoderne versjon av fysisk diktafon, ble lydopptaket av grei kvalitet, noe som gjorde transkriberingen enkel.

3.3.4 Fokusgruppeintervjuene

Så var det tid for å faktisk gjennomføre fokusgruppeintervjuene ved skolene A og B. Begge ble gjennomført på de videregående skolene lærerne arbeidet, og de skjedde i lærernes møtetidspunkter. Vi hadde på forhånd blitt enige om at intervjuet kom til å vare mellom 45 og 60 minutter, så det var satt av omtrent én time begge gangene. Da jeg ankom skolene ble møtt av personen jeg hadde hatt kontakt med over mail, som viste meg veien til rommet vi skulle møte de andre deltakerne til intervjuet. Tiden jeg hadde før alle deltakerne hadde møtt opp ble brukt til å plassere stoler i lik avstand til et bord plassert i midten. Deretter gjorde jeg klart opptaksutstyret og plasserte diktafonen på bordet. Da alle lærerne hadde møtt opp, starte jeg med å introdusere meg selv og masterprosjektet mitt. Deretter delte jeg ut samtykkeskjemaer, godkjent av NSD, som de signerte på. Før intervjuet startet informerte jeg kort om hva et fokusgruppeintervju er og om diktafonen jeg brukte.

Selve fokusgruppeintervjuene ble innledet med at jeg ønsket at deltakerne skulle fortelle kort om sin lærererfaring, utdanning og sine undervisningsfag. Deretter fikk alle lærerne dele tanker de hadde om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og om de hadde noe erfaring fra teamet i sin naturfagundervisning. Videre brukte jeg intervjuguiden for å bygge opp dialog mellom lærerne i de temaene jeg hadde forberedt, og å komme med oppfølgingsspørsmål der jeg så behov for mer utdypende svar. Intervjuguiden var et viktig fundament som jeg holdt meg til hele veien under gjennomføringen av intervjuene, men det var likevel nødvendig å gjøre spontane endringer underveis i intervjuene. Dialogen fløt bra mellom lærerne gjennom begge intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne fokusere på å være en aktiv lytter i min rolle som moderator. Selv om noen lærere tok ordet oftere enn andre var det god dynamikk mellom deltakerne. Både ved skole A og B varte intervjuene i over en time, så jeg jeg måtte avbryte på grunn av tidsrammen vi hadde satt.

3.3.5 Transkribering

Jeg valgte å finne en automatisk løsning for transkribering, så lydfilene ble overført til tekst ved bruk av dikteringsverktøyet i Microsoft Word sin digitale versjon. Dersom jeg skulle transkribert begge fokusgruppeintervjuene for hånd hadde det krevd enormt med tid, så jeg gikk for en raskere løsning. Dikteringen fungerte greit, men det oppstod likevel en del feil i form av ugyldige ord, setningsoppbygning og ord fra bakgrunnsstøy. Derfor måtte jeg rette opp en del i transkriberingen manuelt, men dog var rettingen mer overkommelig enn å transkribere alt selv.

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) vil transkripsjon av intervjuer føre til dobbel abstraksjon; først fra fysisk tilstedeværelse til lyd, og deretter fra lyd til tekst. Dette vil naturligvis virke svekkende på en del elementer, som kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon, noe som gjør at innholdet i transkriberte intervjuer får tap av kontekst. For den saks skyld tok jeg en del notater fra de fysiske intervjuene og fra lydfilene, som skulle hjelpe meg å huske viktige detaljer om formidlingen.

Til slutt leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene, samtidig som jeg hørte på lydfilene, for å sørge for at alt stemte med det som faktisk ble sagt. Dette var et viktig steg for å kunne endre feilsiterte setninger som var blitt oversett eller misforstått. Deretter valgte jeg ut enkelte sitater som jeg fant mest relevante å ta med som funn i forskningen, og til videre analyse.

3.4 Analyse

På grunnlag av oppgavens formål og forskningsspørsmålet jeg ønsker svar på, hadde jeg på forhånd av datainnsamlingen bestemt meg omtrentlig for hvordan jeg ønsket å analysere datamaterialene. Likevel brukte jeg mye tid på å sette meg inn i ulike metoder for kvalitativ dataanalyse, for å finne en metode som kunne gjøre materialene mer forståelige og bidra til å gi forskningen en helhet.

Jeg fikk hjelpsomme råd av Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) til hvordan uerfarne forskere kan forberede seg til intervjuanalyse. De poengterer at ønsket om en spesifikk metode kan medføre større vektlegging på teknikker og reliabilitet enn på kunnskap og validitet. I stedet mener de det er viktig å ha med seg at analyse av kvalitative data sjelden passer inn i standardiserte metoder, men at analysen skal være en prosess for å utvide kunnskaper om fenomenene i forskningen. For at analysestadiet ikke skal ta for mye tid foreslår de også at intervjuet kan analyseres med en fortellende tilnærming, der uttalelsene deltakerne gjør intervjuet danner grunnlaget for hvordan resultatene i forskningen presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219).

3.4.1 Tematisk analyse

Jeg oppdaget fort at det var vanskelig å velge hvilken metode som ville være mest gunstig for å analysere empiri fra fokusgruppeintervjuer. Men med råd fra Postholm og Jacobsen sine ord om analyse, ble valget litt lettere å ta. De beskriver at analyse av casestudier handler om å finne mening i dataene og å utvikle en forståelse av det som er studert, slik at forskningen kan få betydning for andre komparative caser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 157).

Jeg valgte metoden tematisk analyse til denne studien, og har hovedsakelig forholdt meg til Braun og Clarke (2006) sin fremstilling av den i deres guide. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster, eller temaer, i et datamaterialet med mål om å organisere og beskrive dataene i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den beskrives også som en fleksibel og praktisk metode å benytte, siden den er mindre teoretisk avgrenset enn øvrige analysemetoder som søker å beskrive mønster gjennom definerte temaer. Siden analysemetoden heller ikke stiller noe spesifikt krav til detaljert teoretisk og teknologisk bakgrunn, er den hensiktsmessig for uerfarne, kvalitative forskere.

Motivet i en tematisk analyse er å bli kjent med og bearbeide dataene for å kunne finne temaer som fremstiller forskningen på en realistisk og sammenhengende måte.

Det er lett å tenke seg at spørsmålene jeg forberedte i intervjuguiden, og som jeg stilte lærerne i fokusgruppeintervjuene, er grunnlaget for hva jeg kan velge ut som temaer i analysen. Men Braun og Clarke (2006, s. 85) gir tydelige eksempler på at de verste tematisk analyse er nettopp der stilte spørsmål fra intervjuet brukes som temaer i analysen, fordi det da absolutt ikke er gjort en uavhengig analyse av datamateriale i etterkant av intervjuet. Meningen i tematisk analyse er derimot å søke på tvers av dataene for å finne mønstre som gjentar seg som analyse kan bygges opp etter.

I og med at første steg i guiden var transkribering og siste steg i guiden var rapportering, forholder jeg meg kun til stegene som er mellom disse to. Braun og Clarke (2006, s. 86) understreker at stegene i en tematisk analyse ikke skal være en lineær prosess der stegene følges kronologisk. Tvert i mot skal tematisk analyse være en prosess som utvikler seg over tid og der stegene kan brukes gjentakende ved behov. Følgende steg ble derfor satt opp i min analyse:

1. Bearbeiding av data – generering av koder
2. Leting etter og utvikling av temaer
3. Definerings av temaer

Steg 1: Bearbeiding av data - generering av koder

Første steg i analysen startet allerede da jeg gikk igjennom de transkriberte intervjuene for å se at alt ble nøyaktig som i lydfilene, noe Braun og Clarke (2006, s. 87) også mener er en god måte å gjøre seg kjent med dataene på i starten av analysen. Etter transkribering av intervjuene plukket jeg ut sitater fra samtalene som jeg fant mest interessante for videre analyse, og de jeg opplevde som relevante for forskningsspørsmålet. Dette resulterte i en litt mindre mengde datasett, som jeg leste nøye flere ganger mens jeg noterte korte beskrivelser om hva intervjuene handlet om. Notatene ble brukt til å generere koder i form av kortere, deskriptive setninger for å systematisere empirien ytterligere. I dette steget forsøkte jeg å bearbeide dataene uten tanke på hvilke temaer kodene kunne passe til, fordi jeg ønsket å forholde meg mest mulig nøytral til empirien i datasettet.

Dataene jeg satt igjen med etter fokusgruppeintervjuene avslørte at det er mange temaer knyttet til folkehelse og livsmestring som jeg ikke hadde forutsett. Jeg var forberedt på å høre om hvordan folkehelse og livsmestring ble praktisert som et overordnet tema i

naturfag. Men i ettertid ser jeg at lærerne jeg intervjuet var mer opptatt av å dele erfaringer og tanker om hva de tenker folkehelse og livsmestring burde brukes til og hvorfor temaet kan være utfordrende å innføre i undervisningen.

Hvordan jeg bearbeidet datamaterialet fra intervjuene og genererte koder ut ifra det, er vist i eksemplene i tabell 3.4.1.

Tabell 3.4.1: Eksempler på arbeid med generering av koder i analyseprosessen.

Empiri: Utdrag fra fokusgruppeintervjuene	Kode
Aksel: Altså det er en del ting som er åpenbart. Altså det er sunt å puste, altså ferdig med det. Men når det gjelder veldig mye av dette med kosthold og sånn, så er det jo en debatt nettopp fordi at det er dilemmaer der, og det er ikke ett fasitsvar. Og det er nettopp den runden som jeg synes er viktig å ta med elevene.	Ser behov for å veilede elever innen helserelatert informasjon, kildekritikk og å inkludere aktuelle dilemmaer
Ane: Jeg tenker at det er en fare med at økt fokus på psykisk helse kan slå ut i sykeliggjøring. Sykeliggjøring av helt normale ting. Det er faren, ikke sant?	Økt fokus på psykisk helse i skolen er nødvendig, men kan få motsatt hensikt
Betina: Det er viktig at vi lærer av andre land, i stedet for å prøve å gjøre alle erfaringene selv. Nå som har vi nye læreplaner tar hvert fall fem år å få en ny læreplan inn i hodet på lærerne.	Norsk skole har fordel av å lære av andre lands erfaringer om folkehelse og livsmestring.

Steg 2: Leting etter og utvikling av temaer

Analyseprosessen gikk nå ut på å bruke resultatene i første steg til å lete etter likheter i kodingen. Målet var å finne forekomster av koder på kryss og tvers av datasettene som kunne kobles sammen til større temaer. Guiden jeg fulgte for den tematiske analysen opplyser om at det for kvalitativ analyse ikke er noen regel om at koder som hyppig forekommer burde anses som bevis på at det burde brukes som er tema. Men det er forskeren som avgjør hvordan kodene brukes til utvikling av temaer, så lenge gjennomføringen er konsistent (Braun & Clarke, 2009, s. 82).

I dette steget jobbet jeg aktivt med transkripsjonene av intervjuene ved å lese de nøye gjentatte ganger for å bli godt kjente med datamaterialene og få ideer til koder å gå videre

med i analysen. I Braun og Clarke (Boyatzis, 1998, s. 63) sin guide for definerer de koder som det mest grunnleggende elementet i rådataene, som kan gi meningsfull informasjon i forskningen. Guiden tydeliggjør også at kodene som opprettes skal være interessante for analytikeren og bidra til å organisere dataene i tematiske grupper (Tuckett, 2005).

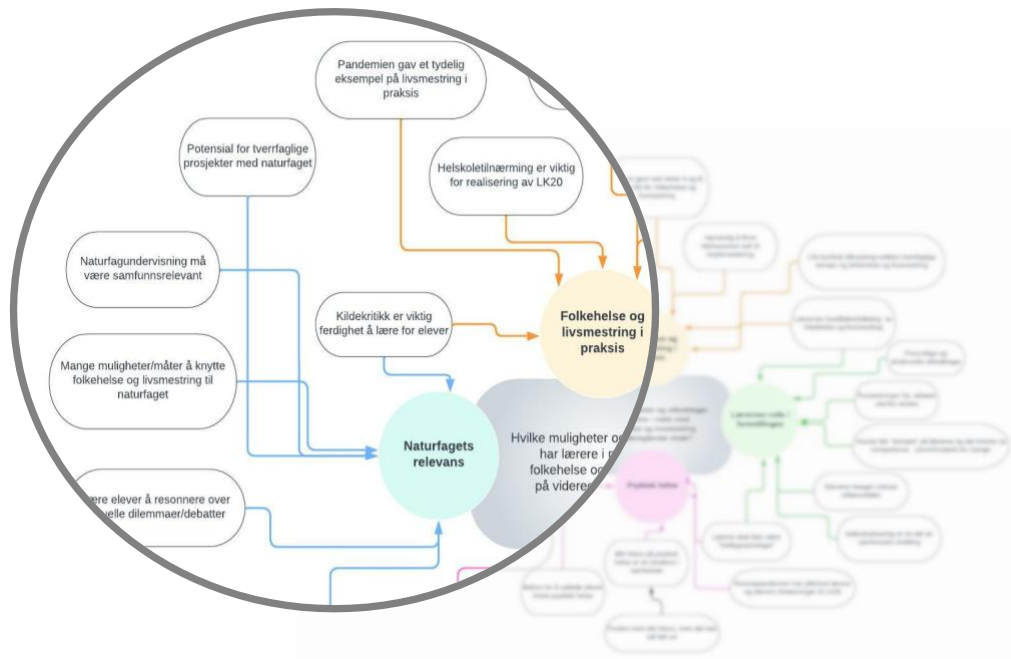
Jeg arbeidet meg systematisk gjennom hele datamaterialet, tok notater og lagde koder for å finne mønstre som var både interessante og relevante for forskningen. Deretter tok jeg en ny runde gjennom datamaterialet for å se etter likheter på tvers av kodene, og identifisere grupper basert på likheter. Til slutt i steg 2 sorterte jeg kodene i potensielle temaer og plukket ut dataene jeg synes var mest relevante for temaene (Braun & Clarke, 2009, s. 89).

Steg 3: Definerer av temaer

Etter å ha utviklet en stor mengde med notater, koder og forslag til temaer i steg 2, skulle jeg i dette steget revurdere om temaene var relevante for forskningsspørsmålet. Jeg gikk kritisk til verks ved å gå gjennom alle kodene og de kombinerte dataene på nytt, for å forsikre meg om at de foreslåtte temaene var tilfredsstillende for innholdet i kodene. Temaer som ikke var meningsfulle, tydelige nok eller lite gjeldende for datamaterialet, ble enten endret, sammenslått eller forkastet. Imidlertid skal temaene som defineres være mer avgrensede og fortolkende, men samtidig dekke et bredere innhold av dataene enn det kodene gjør (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2009, s. 91).

Guiden for tematisk analyse tydeliggjør at det er nødvendig å vurdere hvert tema i forhold til hverandre, for å forsikre om at det ikke er for mye overlapping mellom dem. For å sørge for relevant tilknytning til forskningsspørsmålet, måtte jeg også evaluere om de definerte temaene jeg valgte ut kunne representere en dekkende analyse av empirien som kom fram i intervjuene (Braun & Clarke, 2009, s. 92).

Som et visuelt hjelpemiddel for å få oversikt i steg 3, utarbeidet jeg en kart der jeg sorterte de genererte kodene fra datamaterialet og koblet de mot passende temaer. Hele kartet kan ses i vedlegg 4, men et utsnitt er vist i figur 3.4.1.



Figur 3.4.1: Et utsnitt fra tematisk «kart», som viser forbindelsene mellom utvalgte koder og definerte temaer.

Den tematiske analyseprosessen resulterte i disse fire definerte temaene:

- Naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring
- Folkehelse og livsmestring i praksis
- Psykisk helse
- Lærerens rolle i formidling av folkehelse og livsmestring

I kapittel 4 blir hvert tema blir videre redegjort og presentert gjennom utvalgte funn i datamaterialet.

3.5 Metodisk refleksjon: validitet, reliabilitet og generalisering

Som en del av en metodisk refleksjon av forskningens innhold, trengs det å reflektere over begrensninger og utfordringer som kan ha påvirket gjennomføringen eller de endelige resultatene. Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) redegjør for at forskeren må kritisk kunne beskrive hvordan funnene mer eller mindre er konstruerte, fordi de er presentert ut ifra et innrammet forskningsspørsmål etter forskerens forståelse. I en refleksjon over metodeprosessen bør jeg stille spørsmål til hvordan min rolle som forsker har påvirket datainnsamlingen og funnene i studien. Samtidig er det viktig å kunne forankre egen forskning i andres forskning, blant annet gjennom relatert teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220-222).

I dette delkapittelet vil jeg, kort og selvkritisk, reflektere over metodeprosessen min ved å gå nærmere inn på hva jeg kunne gjort annerledes, og hvordan det kunne påvirket resultatene i forskningen. For å gjøre refleksjonen av studien mer oversiktlig, har jeg delt den inn i underkapitlene validitet, reliabilitet og generalisering.

3.5.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) definerer validitet i intervjuforskning som «en uttalelses sannhet, riktighet og styrke», noe jeg forstår som at forskningens kvalitet øker med gyldighet i resultatene.

Satt i sammenheng med metodeprosessen i min oppgave vil validitet gå på hvorvidt fokusgruppeintervju og tematisk analyse har vært den ideelle framgangsmåten for å oppnå de resultatene jeg har. Fokusgruppeintervju er en metode jeg fant passende til min forskning på læreres muligheter og utfordringer i møte med folkehelse og livsmestring. Det kan argumenteres for at andre intervjumetoder kunne ført til andre, mer omfattende og detaljerte, svar fra informantene, men det viktigste for å sikre validitet er at resultatene kan representere utvalget og forskningsspørsmålet.

Som Braun og Clarke (2006, s. 81) understreker, vil en tematisk analyse være av god kvalitet dersom den er transparent, altså at den er forståelig for leseren og for eventuelt andre forskere. Jeg har vært opptatt av å sikre validitet i min forskning ved å være tydelig og beskrivende i alle valg og steg jeg har tatt i metodeprosessen. I tillegg har jeg nøye vurdert om all presentert data faktisk illustrerer de analytiske poengene jeg har gjort, og ikke viser tilfeldige utdrag og kommentarer fra analysen (Braun & Clarke, 2006). I etterkant av analysen, ser jeg at stegene for koding og definering av temaer har påvirket validiteten. Det vil si at i transkripsjonene og mine utvalg av data, på bakgrunn av definerte temaer, sannsynligvis har ført til noe tap av kontekst fra de rådataene (Bryman, 2001).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler troverdigheten til resultatene i forskningen, og om resultatene kan reproduseres av andre. Refleksjon over reliabilitet tar for seg hvordan forskerens rolle i metodeprosessen har påvirket resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke reliabiliteten i forskningen, har jeg vært bevisst på å synliggjøre hele metodeprosessen min, slik at andre kan reflektere over den og bedømme påliteligheten.

Tematisk analyse er en metode jeg valgte hovedsakelig fordi den er fleksibel og stiller lite krav til forkunnskap og erfaring hos forskeren. Braun og Clarke (2006, s. 97) beskriver dette som noen av fordelene ved bruk av tematisk analyse, men på en annen side kan dette også gi ulemper dersom analysemetodens dårlige avgrensninger gjør det vanskelig å være konsekvent i prosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) bemerker også at intervjumetoder stiller krav til selve intervjuerens praktiske ferdigheter og evnen til å lytte aktivt for å skaffe relevant informasjon til forskningen. Det er derfor høyt sannsynlig at min mangel på øvelse i intervju praksis har svekket reliabiliteten i forskningen, siden jeg ikke hadde noe tidligere erfaringer med fokusgruppeintervjuer.

I ettertid vil jeg også reflektere over hvordan intervjuguiden jeg utarbeidet til fokusgruppeintervjuene har påvirket resultatene. Det er selvsagt at gode forberedelser lønner seg, men det duger ikke dersom jeg, som forsker og intervjuer, ikke behersker intervju praksisen. Hensikten min med en semistrukturert intervjuguide var å legge opp til at informantene hadde større frihet til å svare og kommentere som de ønsket. Men åpne spørsmål kan ha resultert i at jeg har utelukket relevante temaer, eller at informantene har misoppfattet hva jeg ønsker svar på, noe som vil virke svekkende på reliabiliteten i metoden.

Generelt i kvalitative tilnæringer kan det skapes en unik nærhet mellom forsker og informantene som deltar, nettopp fordi det skjer verdifulle menneskelige interaksjoner i intervjuer. Til denne oppgaven ble fokusgruppeintervjuene gjennomført ansikt til ansikt, noe som kan være fristende å tolke som «det opprinnelige, naturlige miljøet for kommunikasjon» (Briggs, 2007, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). Selv om intervjuer kan gi stort utbytte i form av mengden datainnsamling, må det altså tas i betraktning at menneskelige relasjoner mellom informantene har betydning for reliabiliteten. Satt i sammenheng med denne oppgaven, ble fokusgruppeintervjuene gjennomført med lærere som er kolleger og kjenner hverandre fra før, og nettopp det kan ha påvirket hva som kom fram i samtalene og ikke.

3.5.3 Generalisering

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) handler generalisering om i hvilken grad funnene i studien kan overføres til liknende kontekster. I denne oppgaven kan det altså reflekteres over om forskningen kan overføres til andre videregående skoler i Norge, slik at den kan bli nyttig

for lesere som forsker på liknende fenomener og dermed kan overføre funn fra denne studien til sin egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Imidlertid vil strategien i en casestudie få fram det unike, siden resultatene bygger på et konkret og vinklet forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018; Yin, 2014). Også utvalg og representativitet vil være sentralt for å sikre generalisering i forskningsprosessen (Østergaard, 2010).

I min forskningsprosess har jeg vært fokusert på at leseren skal oppleve at arbeidet er transparent, på den måten at valg av metoder og gjennomføring er tilstrekkelig beskrevet og kan gi øke mulighetene for generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239).

Som en del av metodisk refleksjon kan det likevel diskuteres om resultatene i denne studien, i form av svar på forskningsspørsmålet, kan være til nytte og inspirasjon for arbeid med liknende tema på andre videregående skoler. Og dersom lesere av studien opplever svakheter i validitet og reliabilitet, vil det også påvirke graden av generalisering.

4 Presentasjon av funn

Dette kapittelet er delt opp etter de fire temaene som ble definert gjennom tematisk analyse; «naturfagets relevans», «folkehelse og livsmestring i praksis», «psykisk helse» og «lærer på videregående skole». Temaene er utviklet med den hensikt å benytte datamaterialene for å kunne belyse forskningsspørsmålet og de skal utdypes gjennom presentasjon av funn i fokusgruppeintervjuene. Hvert delkapittel tar utgangspunkt i naturfaglæreres møte med folkehelse og livsmestring på videregående skole, siden det er lærere som er fokuset i forskningen. Til hvert tema er det gitt underkapitler som skal bidra til å gjøre temaene mer tydelige og utfyllende.

4.1 Naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring

Fokusgruppeintervjuene ved skole A og B startet med at alle deltakerne fikk sette ord på hvordan de opplevde naturfaget representert i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Flere av lærerne påpeker at de finner naturfaget høyst relevant til temaet, både med tanke på naturfaglig innhold og aktualitet i samtiden.

4.1.1 Naturfagets egenart i læreplan

De fleste av lærerne jeg har møtt gjennom fokusgruppeintervjuene har undervist i naturfag i flere år og dermed opplevd den siste overgangen fra gammel til ny læreplan gjennom fagfornyelsen. I begge intervjuene la jeg, som intervjuer, vekt på at lærerne skulle dele sine egne erfaringer fra folkehelse og livsmestring så langt i prosessen med innføringen av LK20. Både ved skole A og B var det lærere som mente at fagbøker i naturfaget er vanskelig å knytte opp mot overordnet del i LK20, der flere av de også kom med konkrete forslag til hva de kunne ønske var annerledes. Sitatene kommer fra samtale om bruk av fagbøker som benyttes i naturfag ved skole B:

Ja, fordi jeg tenker hvis jeg skulle ha skrevet ei naturfagsbok, så ville jeg ha valgt de 3 hovedtemaene og delt boken opp etter det, også jobbe ut fra det. Men det har de ikke gjort, de har tatt den gamle boken som følger den gamle læreplanen. Så derfor er den [læreplanen] nesten ubrukelig for naturfaget. (Betina)

Men man har vel kanskje også fokusert på at kompetansemålene de lærer;
at faglæreplanene skulle utvikles ut fra fagets egenart mer enn ut fra tanke om disse

her felles tverrfaglige teamene. Men hvis man hadde prøvd å skrive læreplanen ut fra de tverrfaglige temaene, så tror man kunne klart veldig godt å ivareta fagets egenart også. (Ben)

Her kommer det fram at Betina ikke er fornøyd med hvordan læreboken i naturfag ved skole B er strukturert, fordi den ikke er like funksjonell til den nye læreplanen med fokus på overordnede temaer. Ben er også enig i at kompetansemålene i naturfag ikke er særlig tilpasset de tverrfaglige temaene i ny læreplan, noe som gjør at folkehelse og livsmestring kan være vanskelig å flette naturlig inn i fagets egenart. Ben mener at folkehelse og livsmestring fører til at naturfaget blir mer og bedre tilknyttet andre fag, eksempelvis samfunnsfag. Han uttaler det slik:

Men jeg ser jo at det er et tema som på en måte toucher borti mange kapitler, dette her med livsmestring og folkehelse. Men man kunne gjort veldig mye mer ut av det. Der kunne jo vi [lærere] også vært en enda flinkere til å lage store sånne tverrfaglige prosjekter. [...] Det er noen fag som egner seg bedre enn andre. Men egentlig så gjør jo naturfag det, synes jeg! Jeg synes naturfag og samfunnsfag kunne vært et O-fag i prinsippet. (Ben)

4.1.2 Hva mener lærerne at elevene trenger å lære i naturfaget?

Som moderator i to ulike intervjuer var jeg vitne til flere samtaleemner med ulike innspill om hva lærerne mente var relevant å lære til elever fra naturfaget, koblet til folkehelse og livsmestring. Ved skole A opplever Aksel at samfunnet har forandra seg til at det er andre hensyn å ta nå enn før når det gjelder hva han anser som relevant og viktig å lære elevene fra naturfaget. Og det mener han påvirker hvilke behov som bør dekkes i undervisningen. Alfred ser for seg at bevisstgjøring blant elever kan bidra til bedre folkehelse og til livsmestring, og at «alt nytter». Videre mener han: «De [elevene] må bli gjort oppmerksom på hva som er de store utfordringene i verden. Man skal ikke putte ansvaret på de, men de må vite hva vi står overfor av utfordringer i verden i dag.» (Alfred)

Ved skole B var Betina og Ben inne på at undervisningen i skolen må tilpasses det som rører seg i samfunnet. Begge var tydelige på at dagsaktuelle hendelser, som koronapandemien og krigen i Ukraina, absolutt påvirker hva de anser som nødvendig å lære. Betina forteller om

merkbar forskjell på elevenes behov under, og etter, pandemien og sier at: «Du er nødt til å undervise etter hvordan ungdommen er og hvordan de har det nå. Og nå har vi jo vært i en spesiell situasjon, så da må man ta hensyn til det.» Ben forteller om et selvopplevd eksempel:

Vi er i ferd med å gå inn i en generasjon som på en måte får de samme liksom atomkrig-nervene som vi på 80-tallet vokste opp med. Det er klart at det er jo også absolutt folkehelse og livsmestring, det å kunne jobbe litt sånn faglig med å gi dem forståelse for, altså kunnskapsbasert frykt eventuelt. Men altså, hva er det som faktisk kan skje? Og det er jo klart at jo mindre du forstår, jo reddere blir du ofte.

(Ben)

Det kommer fram at Ben opplever at elevene påvirkes verdensbildet og at nyhetssaker ofte kan, og bør, inkluderes i naturfagspensum. Han sammenlikner hendelser fra dagens samfunn med tidligere historie, og ser likhetstrekk i frykten som kan oppstå som en følge av det. Av den grunn mener han kunnskap er noe elevene trenger for å bedre forstå hvorfor frykt oppleves og at økt kunnskap kan dempe redselen.

Kildekritikk var noe flere av lærerne anså som et svært viktig tema å inkludere i naturfaget og at undervisning som følger tiden vil hjelpe elever å bedre sortere ut falske påstander. Innspill fra skole A:

Men noe av undervisningen vår handler jo om å gjøre elevene litt sånn reklameresistente, for jammen er det mye rart som blir påstått rundt omkring. (Aksel)

Det har kanskje ikke så mye med folkehelse å gjøre, men det har i hvert fall med livsmestring å gjøre; å kunne navigere seg i informasjonssamfunnet, for det ser vi jo hvor farlig er da hvis man ikke kan navigere seg på en trygg og sikker måte. (Alfred)

Aksel og Alfred deler samme tanke om at det å kunne vurdere troverdighet til tilgjengelige informasjon er en viktig egenskap å lære elevene.

Tilknyttet livsmestring nevner også Bjørn at kildekritikk nettopp er en vesentlig del av det, og at elever bør lære å resonnerer selv. Han har erfart at selv troverdige kilder kan virke misledende og at det derfor er viktig å kunne tolke hvilke kilder som er til å stole på. Ett

spørsmål mener han er viktig for kritisk kildevurdering: «Har de her en pengevinning av å selge deg meninger?».

4.1.3 Dilemmaer innen folkehelse og livsmestring

Samtidig med at lærerne har tydelige meninger om hva elevene bør lære i naturfaget, er de også åpne om at det eksisterer en del aktuelle dilemmaer innen folkehelse og livsmestring som gjør det komplisert å avgjøre hva som er rett og galt – eller om det i det hele tatt kan avgjøres. Nettopp derfor ser de behovet for å inkludere aktuelle dilemmaer og debatter i klasserommet. Flere uttrykker at de savner tydeligere fokus på dette i overordnet del av læreplanen, siden de opplever det som nødvendig for og etterspurt av elevene. Ben uttaler:

Men jeg tenker at det [folkehelse og livsmestring] kunne man virkelig gitt mye mer plass! [...] Alle disse etiske debattene og dilemmaene rundet det kunne man jo absolutt ha fokusert mer på. Nettopp dette drøftingsperspektivet synes jeg kanskje kunne komme enda tydeligere inn igjen fra lærebøkene. (Ben)

I tillegg ser Ben at dilemmaer og drøftinger som er aktuelle innen folkehelse og livsmestring kan være utfordrende å inkludere i naturfaget. Av den grunn mener han at mange temaer kunne vært jobbet med på tvers av fag. Et konkret eksempel han gir er å koble psykologifag og naturfag: «Det er ganske mye av den psykologipensum egentlig, som kunne vært koblet opp til naturfag knyttet til dette med folkehelse og livsmestring» (Ben).

Alfred synes selv det er interessant at dilemmaer dukker opp og ser behovet for å «belyse at ting er ikke svart/hvitt.» Han bekrefter også at elever må stimuleres til å selv komme opp med ulike argumenter, for å kunne drøfte over dilemmaer de møter på. I nettopp det ligger det også mye livsmestring, mener han.

4.2 Folkehelse og livsmestring i praksis

At folkehelse og livsmestring er innført som et overordnet tema i læreplanen, var alle lærerne i intervjuene godt kjent med. Men hvordan de skal praktisere dette i sin naturfagundervisningen, hadde de utfordringer med å se helt klart for seg. Likevel er det igangsatt konkrete tiltak i retning folkehelse og livsmestring, både ved skole A og B.

4.2.1 Konkrete tiltak og helskoletilnærming

Etter nesten to år med LK20 fortalte flere av lærerne om visjoner og prosjekter som er igangsatt ved skolene deres. Skole B fortalte om at det er regionale bestemmelser har ført til at det allerede er gjort utbedringer med tanke på å innlemme de tverrfaglige temaene i læreplanen, da spesielt i retning bærekraftig: «Vi har jo fått en sånn strategi for helsefremmende skoler i fylket. Så det er jo først og fremst i forhold til bærekraftig utvikling vi har jobba med det her, men det kan sikkert knyttes opp mot folkehelse og livsmestring også» (Ben).

Amanda og Ane ser tydelige sammenhenger mellom bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring i det at man å kunne kritisk tenke over de valg man gjør knyttet til ernæring og helse. Ane uttaler seg om at alle de tverrfaglige temaene har en klar sammenheng:

Tenker det henger sammen, jeg. Du kan ikke jobbe med ett av de tverrfaglige temaene uten at du automatisk jobber med de to andre. Du kan ha hovedfokus på et av de, men de andre de kommer med uansett om du vil eller ei nesten, altså. (Ane)

Det kommer fram gjennom samtalene at både skole A og skole B har ansatt ny kokk og endret strukturen for utvalg og tilbud i skolekantina, slik at det blir en bedre helhet omkring sunt og bedre kosthold ved skolen. Alle lærerne uttrykker at de har tro på endringene som gjøres ved skolen sin og at de allerede ser at implementering av tverrfaglige temaer går i riktig retning.

Arbeidet med tverrfaglig samarbeid var kjent hos noen av lærerne i intervjuene. Betina mener for så vidt at ambisjonene om å kunne engasjere flere lærer er god, men at det byr på praktiske utfordringer:

Jeg synes det er vanskelig å få tid til å jobbe med de lærerne som vi kunne ha jobbet med. [...] Så jeg tenker det har vært så kult å ha et stort tverrfaglig prosjekt. Men der må det legges til rette fra ledelsens side at man har tid til å jobbe sammen. Og så er det veldig vanskelig å tvinge lærere til å jobbe innenfor sånt, for lærere er jo de mest individuelle personer eller de største individualistene i verden. [...] Jeg tror vi må jobbe mere sammen, for noen er mer utrygge på det enn andre. (Betina)

Flere av lærerne kommer med liknende uttalelser om mangel på tilrettelegging for samarbeid mellom lærere og fag. Det kommer fram at norsk skole burde lære av de erfaringene andre land har gjort innen folkehelse og livsmestring i praksis, i stedet for å prøve å gjøre alle erfaringene selv. Betina har vært igjennom innføring av nye læreplaner tidligere og har erfart; «Nå har vi nye læreplaner og det tar hvert fall fem år å få en ny læreplan inn i hodet på lærerne.»

4.2.2 Fokus på folkehelse og livsmestring fører til økt individualisering?

I intervjuene inkluderte jeg spørsmål knyttet til Madsen (2020) sine påstander, hovedsakelig knyttet til livsmestring, om at det legges for mye ansvar på individet slik at problemer som bør løses politisk, blir noe elevene må lære seg å håndtere. Flere av lærerne var enige i noe av Madsens kritikk om at individet i økende grad holdes ansvarlig for sine valg og resultatene av dem, og at økt fokus på folkehelse og livsmestring i skolen kan føre til tendenser av individualisering. Samtalene avslørte en dissonans av meninger mellom lærerne.

Ved skole A var flere enige i Madsen om at fokuset på individet har økt de siste årene, noe som er merkbart gjennom det økende presset som elevene deres opplever. Men de stilte seg samtidig spørrende til hvordan det kan løses praksis. Aksel svarer slik på om det legges for mye ansvar på hver enkelt elev: «Særlig med tanke på at det [samfunnsutfordringer] ikke er deres skyld og de kan heller ikke gjøre så mye med det. Det jeg tenker at langt på vei, så er den ansvarsfraskrivelse.»

Amanda opplever også at det er mange flere valg på individnivå nå enn tidligere, noe Aksel besvarer med: «Ja, og det er jeg ikke sikker på er så sunt for den psykiske helsen.» Ane legger til:

Jeg tenker at det er en fare med at økt fokus kan slå ut i sykelliggjøring. Sykelliggjøring av helt normale ting. Det er faren, ikke sant? Hvis man fokuserer på psykisk helse da, så tror jo folk at det er deprimerte fordi at det er triste. (Ane)

Lærerne ved skole A bekrefter at de er nervøse for hvordan økt fokus på individet kan påvirke elevene og deres psykisk helsen, og at de ser tendenser til utvikling av individualisering i samfunnet.

Ved skole B ser Betina og Ben litt ulikt på om fokus på folkehelse og livsmestring fører til økt individualisering for elevene, og om det er et faktum som også lærere må ta stilling til. Ben kommenterer Madsens uttalelser slik:

Nei, jeg personlig syns kanskje det blir litt håpløs kritikk. For jeg mener at vi som lærere skal jobbe for at elevene våre skal leve så gode og meningsfulle liv som mulig. Altså vi skal hjernevaske de for å få de til å ha de riktige verdiene, og gi de kompetanse og kunnskap til å kunne løse de problemene jeg mener er viktigst å løse. Også skal jeg også ruste dem emosjonelt best mulig. [...] Særlig når de nå skal gå på skole fra de er 6 år til de er 19 år, så synes jeg det er helt betimelig at vi skal ha fokus på at de blir gode mennesker og får gode liv. (Ben)

Denne uttalelsen tilsier at Ben mener det er en del av lærerens jobb å henge med på utviklingen av samfunnet, uansett hvordan den utarter seg. Han er ikke enig i Madsen om at livsmestring på timeplanen er ikke bør læreres ansvar, men ser heller godt poeng i at et individuelt fokus kan hjelpe elever til å mestre livet. Kanskje mener Ben at å «hjernevaske» elever er at man faktisk må fortelle de hvilke valg som burde tas i enkelt situasjoner.

Betina er ikke direkte uenig i dette, men understreker at Madsen har rett i at det mangler litt flere verktøy for at lærere skal kunne håndtere det som temaet folkehelse og livsmestring kan berøre av problemstillinger.

4.3 Psykisk helse

At folkehelse og livsmestring også kan omhandle temaet psykisk helse, ble tydelig i løpet av intervjuene med lærerne. Selv om jeg ikke nevner psykisk helse som et konkret tema i intervjuguiden, var det under flere andre at samtalen ble ledet inn på nettopp det. Spesielt tydelig ble det at lærerne ved begge skolene har opplevd et økende behov for plass til å inkludere noe om ungdommers psykiske helse i undervisningen. Samtidig er flere av lærerne usikre på når og hvordan temaet kan flettes naturlig inn i naturfaget, og om de har nok kompetanse i det hele tatt.

4.3.1 Skape rom for psykisk helse i naturfag

Gjennom deling av tanker og erfaringer kommer det fram at flere av lærerne synes læreplanen burde vært mer tydelig omkring hvordan psykisk helse kan innlemmes i naturfaget. Amanda

opplever at det er vanskelig å undervise om psykologiske temaer og at det heldigvis har blitt mindre fokus på spiseforstyrrelser enn det har vært tidligere i naturfagets læreplan for videregående trinn. Hun forteller videre om at mer åpenhet om psykisk helse er en god sak for hele samfunnet, men sier også at: «En av grunnene til at vi ser mer av det nå, er at vi snakker mye mer om det nå. Men er det faktisk at tallene er høyere eller er det fordi det er ok å snakke om det?» Hun legger også merke til at stadig flere elever lar seg stresse av krav de opplever fra prøver, lekser og oppgaver fra skolen, som om det er noe uvanlig og mer krevende enn tidligere.

Ane poengterer at det er viktig å lære elevene å «normalisere følelser», og uttaler at hun er redd for at unge i dag skal tro at enkelte følelser, som sorg og tristhet, går inn under psykisk helse. Både Amanda og Ane spør seg om endringer i forståelse av atferd hos unge faktisk kan være en konsekvens av samtidens økte fokus på psykiske helse.

Betina mener at mange lærere kan føle på en usikkerhet knyttet til å inkludere psykisk helse i undervisningen, fordi alle lærere er så forskjellig utstyrt til å takle det. Selv har hun hatt en ubehagelige opplevelse med en forelder som mente at hun gikk alt for langt i sin undervisning om psykisk helse, og at dette kunne virke traumatiserende på elevene. Av den grunn tok det en stund før Betina våget å snakke om psykisk helse foran elever igjen. Hun forteller videre om sine egne erfaringer:

Jeg har alltid følt meg inkompetent i forhold til psykisk helse. Opp gjennom tidene har jeg tenkt at dette her er ikke min jobb, det her kan jeg ikke noe om. Men nå er det bare fordi jeg har fått noen år på baken og har vært igjennom en del ting, som gjør at jeg føler meg trygg på samtaleemnet. Men når jeg var din alder [peker på Bjørn], så var jeg var veldig utrygg på det her. (Betina)

Ben forteller om at psykisk helse er noe som absolutt fokuseres på ved skole B, men ønsker det ikke direkte inn i naturfagundervisning:

Det har vi også jobbet mye med i klassens time og sånn. Og vi har hatt helsesøster inne to ganger, og så har vi hatt rådgiverne inne flere ganger. Det har vel også alle andre hatt. Men det synes jeg er veldig spennende å jobbe med, **men** jeg synes ikke det er så lett å knytte det til faget. (Ben)

4.3.2 Pandemiens påvirkning

Koronapandemien er heller ikke et tema som var nevnt i intervjuguiden, men det ble likevel en betydelig del av det lærerne samtalte om i intervjuene. Samtlige av lærerne ga uttrykk for at pandemien, i varierende grad, har satt sitt preg på elevenes atferd og på undervisningen.

Betina forteller:

I år så har jeg valgt en hel annen tilnærming enn jeg har gjort før. For i og med at eksamen er avlyst åpner det også for at elevene kan være med å velge selv, så jeg la ut en sånn anonym spørreundersøkelse, så de kunne skrive inn hva de har lyst til å lære om, innenfor folkehelse på livsmestring. Og da fikk jeg 3 hovedting: Det ene var ernæring, det var det veldig tydelig at de ville ha. Det andre var psykisk helse. Og det tredje var sex. [...] Så det er egentlig det jeg har jobbet med nå, i folkehelse og livsmestring. For de sliter psykisk ganske mange i år, mye mer enn jeg har sett noen ganger før. (Betina)

I tillegg er Betina åpen om at endringene i skolen, som følge av pandemien, skjedde i samme periode som den nye læreplanen skulle implementeres, noe som gjorde det krevende å fokusere på arbeidet med ny læreplan.

Ved skole A var alle lærerne enige om at pandemiens påvirkninger i skolen også hadde gitt noen fordeler, eller noen nye måter å se ting på. Her så de også klar sammenheng med folkehelse og livsmestring, på den måten at temaet ble mer naturlig å se behovet for i elevenes hverdag.

Sånn i forhold til livsmestring, så har jeg jo liksom nedstengning og pandemi og alt sånt noe fått med veldig mye negativt fokus, men samtidig så har vi jo også lært at; ja, vi kommer oss faktisk gjennom det. Vi klarer å drive skole selv om vi ikke er på skolen. Vi klarer å holde smitten nede. Vi klarer det. Og det ligger det mye livsmestring i det og. Ok, kjempetøft for noen, men sånn summa summarum så har vi kommet gjennom det. (Ane)

Ane ønsker å fram heve at pandemien ikke bare har gitt negative konsekvenser, men at det i ettertid viser seg at det er perioden som har lært oss noe i felleskap.

4.4 Lærernes rolle i formidling av folkehelse og livsmestring

I denne forskningen er det utvalgte naturfaglærere på videregående skole som er i fokus, og de har gitt uttrykk for hvordan folkehelse og livsmestring oppleves fra deres side. Men, ikke minst, deler de tanker om opplevelsen et økende press fra andre som uttaler seg om hva lærerrollen skal og burde dekke av opplæring i barn og unges liv.

4.4.1 Naturfaget representert i LK20

Først og fremst kom det fram at lærere ved både skole A og B opplevde den nye læreplanen i naturfag som utfordrende å tolke. Flere synes at de tverrfaglige temaene i overordnet del er svært positive tilskudd i læreplanen, men at det kan virke som handlingsrommet er for stort og åpent til å forstå tydelig nok.

Jeg synes den [læreplanen] behandler en del tema dårlig. Sånn som, jeg er jo fysiker da, og det som er knyttet til mobiltelefoni, det synes jeg er ganske dårlig rett og slett. Men det er jo så, det er ikke så farlig i og for seg. Dette her kan vi jo fylle inn, vi! Men nettopp den her strukturen skulle jeg ønske at vi fikk litt mer hjelp til. (Ben)

Jeg har ikke brukt én side av læreboken i år. Og det har jeg ikke gjort de siste 5-6 årene i naturfag, så kjører bare det jeg har selv. Fordi jeg synes ikke de [lærebøkene] følger ikke med tiden, ikke sant? (Betina)

Med andre ord opplever Ben at folkehelse og livsmestring er et meningsfylt tema å inkludere i naturfaget, men at han ønsker et bedre rammeverk i læreplanen. Betina mener derfor at dagens læreplan ikke kan brukes slik den er ment med de lærebøkene hun har vært borti i naturfag, og har derfor funnet andre læremidler å benytte seg av– noe hun for så vidt har gjort i flere år.

4.4.2 Forventninger til lærerne

I intervjuene var jeg interessert i å finne ut av hvordan lærerne tenkte om sin egen rolle; Hvordan kan de best mulig få fram folkehelse og livsmestring som et tema, slik det er fremstilt i læreplanen? Lærerne ved skole A og B har en del like synspunkter om sin rolle i skolen, men de har ulike måter å tolke rollen sin på. Lærerne uttaler:

Det er jo et tema som på en måte som er ganske takknemlig å jobbe med fordi at de [elevene] opplever det som så tydelig relevant. Så det syns jeg for så vidt er fint og takknemlig å jobbe med. [..]

Men jeg skjønner jo for så vidt at det kan innlemmes at vi har ikke kompetanse, vi er ikke psykologer, liksom. Men jeg tenker at det er ikke det de trenger. De trenger ikke psykologer. De trenger voksne folk som bryr seg og som ser dem, og som kan stille krav til dem. Fordi ungene i dag er så institusjonalisert, så kan vi liksom ikke bare avskrive rollen vår som fagpersoner og si at så langt går mitt ansvar og ikke videre. Vi må på en måte jobbe for å ta det ansvaret. (Alfred)

Jeg tenker det her med folkehelse og livsmestring.. Vi har det faglige perspektivet, ikke sant? Som vi er litt opptatt av i faget vårt, men så er det også det der: Når vi er så heldige at vi er her på skolen igjen etter pandemien, så er det jo litt med å håndtere og å jobbe med hvordan er de [elevene] med hverandre? Hva er greit og ikke greit? Alt som ligger i den der voksenrollen vår, som kanskje er enda mer viktig nå i videregående skole enn den var for lenge siden. (Alfred)

Ja, for naturfaget er et fag hvor egentlig de [elevene] skulle bare touche innom mange ting, og så kan de senere i livet sitt huske tilbake ”Å, jeg hørte om ett eller annet der”, og så kan de senere i livet si at de vil lære mer om det eller det. (Betina)

Det er tydelig at flere av lærerne har en viss forventning til seg selv som rollemodell for elevene, og at en sentral oppgave innenfor folkehelse og livsmestring er å forstå nettopp det ansvaret. Betina har en klar formening om hva naturfaget skal tilføre elevene av kunnskap, og ser på faget som et springbrett for det de ønsker å lære mer om senere i livet. Hennes forventninger til seg selv som naturfaglærer er nettopp å gi elevene et godt grunnlag som kan bygges videre på senere i livet.

På en annen side kan det være mange eksterne aktører, for eksempel innen helse og politikk, som har formeninger om og forventninger til hva lærerrollen handler om. Og spesielt i en tid med implementering av ny læreplan, har lærerne fått mange innspill om hva skolens agenda bør være. At mange vil ha en finger med i spillet på hva lærerrollen bør oppfylle, er noe lærerne ved skole A kjenner på.

Ja, jeg tror det er litt sånn behov for å sette opp noen sånne noe sånn der avgrensninger, hva som er vår jobb og hva som ikke er vår jobb. Det der kjenner jeg nok lite grunn på. Fordi at jeg noen ganger så lurer jeg på om jeg jobber på en sånn der psykiatrisk sykehus altså det føles litt sånn altså.[...] Det er alt for mye som blir trykket inn i skolen, fordi at det er den arenaen som alle skal gjennom da (Alfred)

Men da må det jo komme, altså hvis noen vil ha noe inn i skolen så må de må jo faktisk de komme å komme med det. Ikke bare si at: «ja, men da skal du snakke om det». (Ane)

Ja, det er ofte sånn at det blir pålagt oss å snakke om dette og snakke om dette.. Ja, men.. Vi har jo ikke kompetanse for det? (Amanda)

Opplevelser og ideer flere av de forteller om i løpet av intervjuene, avslører at presset utenfra påvirker dem. De blir møtt med sterke meninger om hvordan den nye læreplanen bør realiseres og hva som bør pålegges lærere, men de møter sjelden noen som bidrar med sin agenda inn i skolen eller noen som tilbyr seg å bidra til at forventningene gjennomføres. Lærerne mener at dersom politikere, helsefagarbeidere, eller andre aktører, har forventninger til hva lærerne burde undervise i, så kan de jo stille opp på skolen selv.

4.5 Resultatene kort oppsummert

Fokusgruppeintervjuene ved skole A og skole B har resultert i mange uttalelser om opplevelser og tanker fra rollen som naturfaglærer på videregående skole. De syv lærerne som har deltatt i intervjuene har bidratt med innsikter i deres møte med temaet folkehelse og livsmestring i naturfaget.

Temaet «**naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring**» belyser hvordan lærerne forstår at naturfaget er representert i LK20, og om de finner at folkehelse og livsmestring er forenelig med fagets innhold. Det kommer fram at samtlige synes naturfaget skilr naturlig inn under det tverrfaglige temaet og at det er mange temaer som kan utvides til tverrfaglige prosjekter. Samtidig er flere av lærerne oppgitt over t fagbøkene som benyttes i naturfag ikke er oppdaterte mot endringer i læreplanen, slik som de tverrfaglige temaene.

Bevisstgjøring, samfunnsutfordringer og kildekritikk er stikkord som beskriver noe av det lærerne vil sette høyt på prioriteringslista over hva elever burde lære, knyttet til folkehelse

og livsmestring i naturfaget. I tillegg er de enige om at teamet rommer mange aktuelle dilemmaer som er viktige å inkludere i faget og å diskutere i klasserommet.

«**Folkehelse og livsmestring i praksis**» tar for seg hvordan lærerne opplever overgangen fra å forstå seg på en teoretisk gitt læreplan til å praktisere den i undervisningen. Erfaringer som deles i intervjuene tilsier at lærerne synes nettopp denne overgangen er utfordrende, og at det krever økt grad av samarbeid og struktur for at temaet praktiseres som ønskelig. Skole A og B er i gang med tverrfaglige prosjekter og har ambisjoner som lærerne mener er steg i riktig retning. De anser tiltakene som fremmede for folkehelse og livsmestring, og flere ser at en helskoletilnærming er viktig for at temaet skal oppleves som en praksis ved skolen.

Innenfor debatten om at fokus på folkehelse og livsmestring kan føre til økt individualisering er det delte meninger om hvorvidt det kan virke negativt på elevenes psykiske helse. Lærernes meninger splittes i det at individualisering og økt press på hver enkelt elev er noe lærere enten bør godta realiteten av eller gjøre noe med selv.

Fra praktisering av folkehelse og livsmestring er det også naturlig å fremstille «**psykisk helse**» som et tema, fordi lærerne selv ser behovet for å hjelpe elevene med å forstå seg bedre på psykiske helse. I løpet av intervjuene kommer det fram at lærerne anser temaet som svært sentralt i arbeid med folkehelse og livsmestring, og de mener derfor at det bør skapes rom for å inkludere det i naturfaget.

Flere av lærerne er selv vitner til at stadig flere elever har psykiske plager, spesielt etter koronapandemien, og at det er på høy tid å inkludere temaet i undervisningen slik at elever får kompetanse til å håndtere sin egen psykiske helse. Samtidig mener noen av lærerne at de selv kommer til kort i inkludering av psykisk helse, fordi de ikke føler seg kompetente nok til å undervise i temaet. Om det passer godt inn i naturfagets pensum avhenger nemlig av hvilken kompetanse lærere har i sin bakgrunn og derav hvor relevant det oppleves, mener de.

Til temaet «**lærernes rolle i formidling av folkehelse og livsmestring**» fikk lærerne lufte sine tanker omkring rollen de selv har. Her kommer det fram at lærerrollen ofte møter høye forventninger utenfra skolen, noe de mener kan være krevende å forholde seg til. Selv har lærerne forståelse for at mange ønsker å ha en finger med i spillet i hva skolens agenda bør være, men de opplever lite forståelse for at ikke alt for mye kan presses inn i undervisningen. I stedet opplever de at forventninger utenfra er pålegg og krav direkte til lærere og skolens agenda.

På den andre siden uttrykker flere av lærerne personlig hva de forventer av seg og sin rolle, og det er ulike meninger om hva som burde forventes av dem. Lærerne står i en situasjon der de dras mellom forventninger til seg selv i møte med elevene og med folkehelse og livsmestring, og hva som legges på dem i form av forventninger til temaet gjennom fagfornyelsen og gjennom eksterne aktører.

5 Diskusjon av temaene

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene jeg har presentert i kapittel 4, der hvert enkelt tema skal drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Målet med drøftingene er å komme så nært som mulig å kunne besvare forskningsspørsmålet i studien. Derfor vil diskusjonen sirkle rundt hvilke muligheter og utfordringer naturfaglærere opplever i møte med folkehelse og livsmestring.

Kapittelet er delt inn i underkapitler etter temaene som ble definert i analysen. Videre er underkapitlene delt inn i enkle overskrifter, som skal gi en mer ryddig leseopplevelse. Hvert underkapittel avsluttes med en oppsummering av muligheter og utfordringer naturfaglærere har i møte med folkehelse og livsmestring, i tilknytning til temaet som er drøftet.

5.1 Naturfagets relevans i folkehelse og livsmestring

Lærerne ved skole A og B har litt ulike tilnærminger til hvordan de opplever naturfaget er representert i temaet folkehelse og livsmestring. Til dette underkapittelet vil jeg drøfte de forskjellige uttalelsene fra intervjuene og få fram likheter og ulikheter mellom lærernes innfallsvinkler. For hvordan ser de for seg temaet folkehelse og livsmestring i sin egen undervisning? Og hva mener de er det viktigste elevene skal lære knyttet til dette temaet i naturfaget?

Hvordan kommer naturfaget fram i LK20?

Slik det nye Kunnskapsløftet er presentert skal de tverrfaglige temaene i overordnet del stå like sentralt og være like relevante for alle fag i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47). Det kom fram i fokusgruppeintervjuene at flere av lærerne synes temaet folkehelse og livsmestring, slik det presenteres i LK20, er veldig sentralt i naturfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtlige ser på det tverrfaglige temaet som relevant og at det gir mening for dem å finne måter å innlemme det på i naturfagundervisningen. På en annen side uttrykker flere av lærerne at de har liten forståelse for hvordan folkehelse og livsmestring, og de to andre tverrfaglige temaene, kan være et fokus dersom fagbøkene i naturfag ikke endres.

Sjøberg (2009, s. 187-202) definerer fire argumenter som får fram naturfagets relevans og hvorfor det er et nyttig fag å lære. Disse argumentene kan ses på som sentrale og viktige i

naturfaget, og burde være grunnlaget i undervisningen. Både økonomi- og nytteargumentet har klar sammenheng med folkehelse og livsmestring på den måten at naturfaget er en forberedelse til det moderne samfunnet, og at det skal ha praktisk nytte for mestring av dagliglivet. Det virker altså som at Sjøbergs fire argumenter har liknende prinsipper som de tverrfaglige temaene i ny læreplan (NOU2015: 8, 2015, s. 50). Men betyr dette at folkehelse og livsmestring ikke er nytt stoff i læreplanen og at temaet kun er bedre fremhevet? Flere av lærerne opplever at både folkehelse og livsmestring har vært relevante begreper i skolen lenge, selv om de ikke har vært ordrett beskrevet i læreplanen. De mener samtidig at temaet burde fått enda mer plass, for eksempel ved å knytte det konkret til kompetansemålene i naturfag, i stedet for at det kun står som overordnet tema i læreplanen.

Folkehelse og livsmestring legger til rette for samfunnsaktuelle diskusjoner

Lærerne opplever at innhold og hensikt i temaet folkehelse og livsmestring ikke gir fasitsvar for hva og hvordan under undervisningen kan foregå, men at det er viktig å se temaet fra et større perspektiv der relevante dilemmaer tydeliggjøres. I samsvar med opplæringsloven §1-5 (Opplæringslova, 1998) skal folkehelse og livsmestring bidra til å gi elever kunnskap om samfunnsutfordringer, og om å finne løsninger på dem (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Men hvordan slike dilemmaer om verdenssamfunnet skal inkluderes i naturfaget, er kanskje opp til hver enkelt lærer å avgjøre i samråd med elevene sine?

Ved skole B kom lærerne med kritikk til lite endring i fagbøkene i naturfag. Blant annet kom det fram synspunkter på at naturfagsbøkene mangler fokus på aktuelle debatter og dilemmaer, omtalt som «drøftingsperspektivet», i temaet folkehelse og livsmestring. Dette kan ses i sammenheng med at det sosioøkologiske perspektivet på folkehelse og livsmestring, som setter helserelevante temaer i større perspektiv, ofte forsvinner bak en biomedisinsk og mer snever tilnærming (Fitzpatrick & Allen, 2019; Zeyer & Dillon, 2019).

Ved skole A var det lite kommentarer til fagbøker, men heller mer bekymring knyttet til all informasjon som er tilgjengelig for elevene i dagens samfunn. Vi kjenner alle til den ustanselig mengden informasjon som er så lett tilgjengelig digitalt. For som en viktig del av livsmestring er vel evnen til å navigere i dette informasjonssamfunnet ved å være kritisk til kilders innhold og opphav. Digital dømmekraft ses på som en av fire sentrale forhold i lærernes arbeid med elevers selvoppfatning innenfor livsmestringsperspektivet (Sørensen et al., 2020, s. 113).

På en liknende måte beskriver Erstad og Klevenberg (2019) aktualisering av naturfaget som helt vesentlig i dagens samfunn, der de knytter dette til at også kritisk vurdering er en ferdighet unge trenger å lære i skolen i dag. Naturfaglig kunnskap og ferdigheter beskrives også av Sjøberg (2009) som nødvendige i samfunnet vårt, og et viktig nytteargument for naturfagets plass i skolen.

5.1.1 Muligheter og utfordringer

Ved et helhetlig blikk på datamaterialet fra intervjuene ser det ut til at lærerne stort sett er enige i at folkehelse og livsmestring passer godt inn i naturfaget. Spriket oppstår heller når det er snakk om hvilke utfordringer de møter på. For selv om begrepene folkehelse og livsmestring godt lar seg definere, har lærerne ulike tolkninger og forståelser av begrepene i praksis.

Læreplanen legger til rette for mange muligheter til hvordan temaet folkehelse og livsmestring skal innlemmes i alle fag, noe som gir lærerne frihet til å vurdere både hvordan, hvorfor og når. Slik Sjøberg (2009, s. 152) beskriver det, skal ethvert fag i skolen kunne begrunne sin plass og fremme allmenndannelse. Undervisning i naturfag skal legge grunnlag for forståelse og for å fremme allmenndannelse hos elevene. Med folkehelse og livsmestring som overordnet tverrfaglig tema er det åpent for kreative fremgangsmåter i hvordan teamet kommer til uttrykk i naturfaget, for eksempel i kombinasjon med samfunnsfag. Det er viktig å bevisstgjøre elever på at ting ikke er svart/hvitt, noe som kan synliggjøres ved å inkludere aktuelle dilemmaer og debatter fra samfunnet generelt. I den forbindelsen har lærerne en viktig rolle med å føre en pedagogikk som er sensitiv og våken for elevenes behov, og samtidig være elevenes støttespiller og forbilde (Befring, 2018; Imsen, 2016).

Men alltid der mulighetene er mange, følger det også utfordringer med. I prosessen med implementering av ny læreplan, sitter flere lærere igjen med flere spørsmål enn svar til hvordan de skal gå fram. Lærerne må utøve skjønn for at temaet kommer fram i naturfaget på en måte som er givende for elevene, både faglig, sosialt og helsemessig. Det ser ut til at lærerne ved skole A og B har ulike prioriteringer og står overfor ulike utfordringer knyttet til inkludering av folkehelse og livsmestring. Skuffelse over at naturfagsbøker ikke passer godt nok til det tverrfaglige temaet, tyder på at lærerne ved skole B har mest utfordringer med. Det er utvilsomt krevende for dem å finn løsninger på hvordan undervisning i naturfaget skal

sammenføres med folkehelse og livsmestring, slik læreplanen legger opp til (NOU2015: 8, 2015). Det kan ikke avkreftes at lærerne ved skole A ikke deler samme frustrasjon, men de er tilsynelatende mer opptatt av kildekritikk og ser utfordringene med at all den digitale informasjonen som tilgjengelig, gjør det vanskelig for å elevene å vite hva de kan stole på.

5.2 Folkehelse og livsmestring i praksis

At tre tverrfaglige temaer er plassert i overordnet del i læreplanen, betyr at de skal gi grunnlag for å kunne inkluderes i alle fag og gi en bedre sammenheng og helhet i elevers læring (NOU2015: 8, 2015, s. 62). Dette er formuleringer som er enkle å forstå i teorien, men som kan være vanskelig å praktisere. Nå har de nyeste læreplanene vært virksomme i nærmere to år og de fleste lærere merker nok endringer i hva som skal inkluderes i naturfaget. Så i stedet for å snakke om at det skjer en *implementering* av LK20, er det *realisering* som er den pågående fasen. Dette underkapittelet refererer til hvordan folkehelse og livsmestring *faktisk* realiseres i skole A og B, og til hvordan lærerne jobber med å praktisere naturfagundervisning i retning temaet. Lærerne forteller om hvilke konkrete tiltak deres skole gjør, og til hva de ser for seg vil skje med realiseringen videre. Hvordan opplever lærerne at folkehelse og livsmestring fungerer i praksis?

Forbindelsen mellom de tverrfaglige temaene

Selv om denne forskningen retter seg inn på folkehelse og livsmestring, må likevel ikke glemme de to andre temaene; bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Det er lett å tenke at disse har liten innflytelse på folkehelse- og livsmestringsperspektivet og at de tre tverrfaglige temaene fungerer best hver for seg. Men slik læreplanen er presentert skal alle de tre temaene sammen bidra til å blant annet gi et tydelig løft i grunnleggende verdier i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ludvigsen-utvalget bygget opp overordnet del som en ramme som skal skape bedre og større sammenhenger på tvers av fag, slik at kvaliteten på opplæringen heves (NOU2015: 8, 2015, s. 62). Men hvordan legges det opp til å kombinere de tre temaene inn i naturfagundervisningen?

Da jeg i intervjuene stilte spørsmål om hvordan de opplevde at det var sammenheng mellom de tre temaene, kom det fram interessante argumenter fra flere av lærerne. En lærer uttaler: «Du kan ikke jobbe med ett av de tverrfaglige temaene uten at du automatisk jobber med de to andre.» Det understrekes at hovedfokuset kan ligge på ett tema, men at de to andre vil følge

med omtrent automatisk, noe læreplanen legger opp til (NOU2015: 8, 2015). Dette er et viktig funn, fordi det beviser at læreren har erfaring med at tverrfaglig arbeid vil kunne inkludere alle de tre temaene samtidig, i større eller mindre grad. Ved skole B er flere enige i dette og bekrefter at de opplever det på samme måte. Men de har lite å komme med om konkrete tiltak eller planer knyttet til arbeid med tverrfaglige temaer. Begge skolene forteller om gode tiltak som er gjort, blant annet i forbindelse med kantinemat og kildesortering, men at det først og fremst er knyttet til bærekraftig utvikling. Selv om de ser potensialet for at folkehelse og livsmestring også kan kobles direkte til dette, tyder det på at de har lite erfaring i praksis. I stedet beveger samtalene i intervjuene seg mer mot diskusjon av tverrfaglig samarbeid og hvordan det har betydning for realiseringen av elementer i læreplanen.

Tverrfaglig samarbeid og helskoletilnærming

Slik figuren i kapittel 2.1.1 viser, er tverrfaglige temaer kjernen i læreplanen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47). Og for at dette skal fungere best mulig i praksis legger lærerne vekt på at er det viktig med tilrettelegging fra ledelsen og samarbeid på hele skolen. En av lærerne opplever at det er vanskelig å få til tverrfaglige prosjekter med andre, hovedsakelig siden tiden ikke strekker til. Samtlige lærere savner at skolens ledelse tar mer ansvar for hvilke føringer skolen skal følge og hvordan tverrfaglighet kan praktiseres. Kommentarer som: «jeg tror vi må jobbe mere sammen», «noen er mer utrygge» «lærere er de største individualistene i verden», tilsier at det savnes større grad av samarbeid. Det taler også for seg at lærerne foreløpig har lite erfaringer med hvordan folkehelse og livsmestring kan knyttes til naturfagundervisning, hvis de fleste kommer til kort om hvordan det kan gjøres. Og dersom lærere opplever seg selv, og andre, som «de største individualister i verden», er det tydelig at det trengs noen felles rammer å forholde seg til for å kunne lykkes i samarbeid. Dette stemmer godt overens med Lauritzen et al. (2021, s. 13) sine funn om at flere lærere savner pedagogisk veiledning til livsmestring i praksis og føler seg ukvalifiserte på undervisning i temaet.

Helskoletilnærmingen (UNESCO, 2020) legger et godt grunnlag for samarbeid i skolene, og kan være et nyttig verktøy for å skape en samarbeidskultur i lærerkollegiet. Tverrfaglig arbeid er ikke et direkte perspektiv på helskoletilnærming, men ved å se til forskning på og tidligere erfaringer om helskoletilnærmingen, kan det argumenteres for at tverrfaglig arbeid burde bygge på samme premisser for å kunne har skape en bedre kultur for samarbeid, både mellom lærere og ledelse, og mellom lærer og elever (Mathie & Wals, 2022, s. 79-83; Forskningsrådet, 2006).

Livsmestring kan øke individualiseringen

Ludvigsen-utvalget benytter «individualisering som et trekk ved samfunnsutviklingen» som en av begrunnelsene på hvorfor det er behov for å implementere et folkehelseperspektiv og for å øke fokus på livsmestring i skolen. Videre skal dette bidra til at unge kan ta bedre ansvar omkring egne valg, for eksempel knyttet til helse og kosthold (NOU2015: 8, 2015, s. 53). Skolen og lærere utnevnes altså til å ta ansvar for å gjøre helsefremmende tiltak gjennom undervisningen, i tråd med det tverrfaglige temaet (Wangberg, 2020).

I denne forbindelsen gjorde jeg interessante funn: I fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte kan jeg knapt vise til funn der en lærer i det hele tatt har lagt ordet «folkehelse» i sin munn. Derimot blir begrepet livsmestring både nevnt og diskutert relativt ofte av lærerne. Dette er også tilfelle i andre studier knyttet til temaet folkehelse og livsmestring, for selv om studier viser til at lærere anser behovet for å tilrettelegge for trygge helsevalg for enkeltindividet som et samfunnsoppdrag, blir begrepet folkehelse sjelden diskutert (Mullaliu, 2020; Wangberg, 2020). Hva som er grunnen til et slikt funn er vanskelig å finne svar på, men en mulighet er at lærerne opplever begrepet livsmestring som det nye og ukjente temaet. Men på en annen side kan det være et tegn på at folkehelseperspektivet ikke får like mye oppmerksomhet i læreplanen.

Ser vi på hvordan begrepet livsmestring er beskrevet i læreplanen blir ord som «selvregulering», «kritisk tenkning» og «problemløsning» brukt (NOU2015: 8, 2015, s. 53). Selv om det ikke er skrevet bokstavelig at livsmestring skal handle om at elever skal lære å «mestre» livet, så er det kommet reaksjoner på nettopp det. Mens noen stiller seg kritisk til om budskapet i temaet sikter mer til den enkelte elev enn til samfunnet, stiller andre seg spørrende til at livsmestringsbegrepet er mer koblet til personlige problemer enn til generelle samfunnsutfordringer (Lauritzen et al., 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021).

Studien viser av det er splittelse i hva de deltakende lærerne legger i livsmestringsbegrepet: Enkelte ser at fokus på individnivå er en generell tendens i dagens samfunn, og derfor naturligvis noe som også må snakkes om i skolen, mens andre ser på nettopp denne tendensen til individualisering som potensielt skadelig for de unges psykiske helse. Og det er kanskje ikke så rart at det oppleves som problematisk at livsmestring i skolen øker individfokuset, der elever skal lære om «rett og galt» i eget liv?

Tilsvarende hevder Madsen (2020) at det faktum at livsmestring er med i læreplanen, kommer som en følge av individualiseringen som stadig utvikler seg i dagens samfunn. Med det mener han at gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er norsk skole

rent teoretisk med på å underbygge at individualisering er veien å gå. I og med at Ludvigsen-utvalgets utredning tar for seg hva fremtidens skole skal tilby, vil økte krav til selvregulering hos elevene utpeke enkeltindividet som ansvarlig for problemer som kan komme fra mer strukturelle kriser i samfunnet (Madsen, 2020, s. 72-73).

Her skjer den største splittelsen i funnene og det oppstår en interessant vinkling av synspunkter om individualisering: Alfred mener nemlig at tendensen i samfunnet er noe som ikke kan overses av lærerne. Han stiller seg ikke bak Madsens kritikk, men syns kritikken er håpløs ettersom han anser mer veiledning på individnivå som noe elevene absolutt trenger. Dette kan minne om Sørensen et al. (2020) sin utgreiing om at styrking av elevs selvoppfatning er det sentrale grunnlaget for livsmestring. Her blir også lærerens rolle og arbeid løftet fram som en avgjørende faktor for at elever skal kunne oppleve mestring, både på fysiske og mentale nivåer.

5.2.1 Muligheter og utfordringer

Veien fra teori til praksis av folkehelse og livsmestring har siden 2020 blitt implementert i norsk skole, men realiseringen av det tverrfaglige temaet har fått ulik mottakelse hos lærerne ved skole A og B. Flere samtaler om hvordan folkehelse og livsmestring praktiseres avslørte at lærerne har lite erfaringer, men stort sett er de håpefulle om at temaet både er nødvendig og nyttig for elevene.

Først og fremst har skole A og B allerede igangsatt praktiske prosjekter der de absolutt ser muligheter for at folkehelse og livsmestring har tilhørighet, som for eksempel forbedring av mattilbudet i skolekantina. Selv om flere av tiltakene hovedsakelig er rettet mot teamet bærekraftig utvikling, ser samtlige lærere muligheter for hvordan de kan knytte de praktiske tiltakene til folkehelse og livsmestring i naturfagundervisningen. Det skapes spesielt store muligheter for inkludering av tverrfaglige temaer i undervisningen når de er forbundet til hverandre. Likevel kommer det fram i intervjuene at lærerne savner internt samarbeid ved sine skoler, og de ser et stort potensiale i hva som kan utrettes av tverrfaglige prosjekter og helskoletilnærming dersom samarbeid fremmes ved skolene (Mathie & Wals, 2022, s. 79-83; UNESCO, 2020).

Ved videre betraktninger viser det seg også at lærerne møter på flere utfordringer i det steget de nå er i; praktisere folkehelse og livsmestring i sin naturfagundervisning. De ser på

tværfaglig samarbeid som utfordrende å gjennomføre i den grad at visjonene bak folkehelse og livsmestring skal bli givende for elevene. Mangel på intern tilrettelegging ved skolene er en av hovedgrunnene til utfordringene lærerne kjenner på. Ikke minst ser flere av lærerne problematikken med at begrepet livsmestring kan være relativt vanskelig å definere, noe som gjør det mer utfordrende å inkludere i undervisningen enn begrepet folkehelse. At begrepet livsmestring også blir kritisert for å bidra til individualisering, skaper mer usikkerhet omkring inkludering av begrepet i praksis. Flere av lærerne enige i at livsmestring kan være underbyggende for individfokuset i dagens samfunn, og det kan være uheldig for elevenes læringsutbytte (Lauritzen et al., 2021; Madsen, 2020; Samnøy & Tjomsland, 2021).

5.3 Psykisk helse

Behovet for å implementere folkehelse og livsmestring i skolen, er blant annet begrunnet med den økte individualiseringen som foregår i samfunnet. I følge Ludvigsen-utvalget, kan folkehelse og livsmestring, som tværfaglig tema, gjøre elever i bedre stand til å ta ansvarlige valg, samt å få mer kunnskap om egen kropp og helse (NOU2015: 8, 2015, s. 50).

Det kan anses som uheldig at mine funn omkring folkehelsebegrepet forsvinner bak funn som er mer knyttet til livsmestringsbegrepet, siden det ideelle er at begrepene fungerer som et helhetlig tema. Slik det er satt opp i læreplanen, skal kunnskap om psykisk helse vektlegges i både folkehelse- og livsmestringsperspektivet. Men funn i studien tilsier også at folkehelse og livsmestring gjør at lærere får øynene opp for å fokusere mer på elevers psykiske helse. Det er tydelige funn på at samtlige lærere er mer opptatt av psykisk helse knyttet til livsmestring, enn av folkehelsebegrepet. Hva kommer det av? Ser lærere på psykisk helse som et etterspurt tema hos elever og i skolemiljøet?

Samfunnsutfordringer blir læreres ansvar?

Utredningen *Fremtidens skole* bruker ord som «selvregulering», «psykiske lidelser» og «individualisering» i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring (NOU2015: 8, 2015, s. 53). Disse ordene understreker at det er behov for å gjøre tiltak i skolen som kan hjelpe elever til å få mer kunnskap og læring de vil ha nytte av resten av livet. Flere av funnene i denne studien tilsier at flere informanter opplever at det økte fokuset på psykisk helse i samfunnet, gjør temaet mer relevant å inkludere i naturfagundervisningen. Det oppleves samtidig tendenser til forvirring over hvordan dette skal og bør gjøres på riktig måte fra lærerens side, noe som er diskutert av flere. Mens Madsen (2020) argumenterer for at det ikke er skolens ansvar å gi

elever kunnskap om psykisk helse, viser Thorkildsen (2021) til funn der lærere mener psykisk helse er et etterlengtet tema i opplæringen. Også Fluge (2021) trekker fram at den økte andelen av unge med psykiske problemer, bekrefter behovet for å styrke elevers kompetanse innen folkehelse og livsmestring. Slik Sørensen et al. (2020, s. 113) fremstiller livsmestringsbegrepet, så er læreres arbeid et viktig grunnlag for å lykkes. Det er de fire forholdene for økt selvvopfatning som burde være fokus for lærere, dersom målet er at elever skal oppleve livsmestring i form av økt livskvalitet og bedre mental helse (Sørensen et al., 2020, s. 99).

Det kan altså stilles spørsmål til om det i det hele tatt er lærerne som bør ta ansvaret for at det gjøres tiltak for unges psykiske helse (Johannessen, 2020). I kompetansemålene til naturfag på Vg1, er ikke «psykisk helse» nevnt bokstavelig, noe som kan støtte argumenter om at det i er naturlig å inkludere i naturfagundervisningen. Men siden folkehelse og livsmestring er satt som et tverrfaglig tema, kan psykisk helse flettes inn fra andre fag gjennom tverrfaglige prosjekter.

På en annen side åpner kompetansemålet «drøfte aktuelle helse- og livsstilspørsmål» for inkludering av psykisk helse i naturfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her vil debatten handle om det er lærere som, med sitt skjønn, skal avgjøre om psykisk helse får en plass i naturfaget. Flere funn i studien antyder også lærere ser faren for at det økende fokuset på psykisk helse kan gi motsatt effekt gjennom, som økt stress og mer usikkerhet knyttet til elevers håndtering av sin mentale helse.

Koronapandemiens gav nytt lys

I ettertid av koronapandemiens smitteverntiltak i skolen, har det vært mye snakk om konsekvensene blant elever, spesielt angående psykisk helse. Bjørndal og Bergan (2020a) kobler livsmestringsbegrepet i skolesammenheng opp mot psykisk helse, og peker spesielt på at vonde følelser ikke anerkjennes nok i samfunnet, noe de mener fører til ubalanse i menneskelige behov. Med utgangspunkt i denne studiens funn, er det tydelig at flere lærer opplever at koronapandemien har fått fokuset på elevers psykiske helse til å skyte fart, siden dårlig helse og livskvalitet hos unge ble synligere. I tillegg er folkehelse og livsmestring kanskje lettere å adressere som et tverrfaglig tema, siden pandemien har gjort flere av de samme faktorene mer gjeldende.

Det til tross kan det også ses på en som lærdom for fremtiden at en tid i pandemi riktignok har gjort at både lærere og elever har erfart livsmestring i praksis. Slik en lærer bemerket, er

erfaringene, i ettertid, at utfordringene pandemien førte med seg, nettopp er en del av det å lære å mestre livet.

5.3.1 Muligheter og utfordringer

Fortrinnsvis opplever lærere at psykisk helse er en viktig del av deres tolkning av livsmestringsbegrepet, og de ser muligheter i at skolen må gjøre tiltak som omfatter elevens behov. Deres erfaringer tilsier at et økende fokus på psykisk helse er påvirket av samfunnet generelt, men at de selv ser et behov for at elever må lære mer om mental helse, som en del av temaet livsmestring. Samtidig har flere av lærerne problemer med å finne løsninger på hvordan psykisk helse kan dekkes i naturfagundervisningen, siden naturfaget ikke har psykisk helse som et konkret fokus i kompetansemålene.

Den tydeligste utfordringen lærerne gir uttrykk for omkring temaet psykisk helse, er dermed at flere føler seg inkompetente til å kombinere det med naturfagundervisning. Kompetansemålene, som er relatert til helse, i naturfaget gir muligheter til å skape rom for å undervise i mental helse, men her har flere naturfaglærere erfaring med at det krever en ny type kompetanse av dem, som mange ikke er vant med. Dog har koronapandemien gjort at lærerne har fått øynene opp for at mer åpenhet om psykisk helse er noe elevene trenger, og noe skolen bør ta på alvor.

5.4 Lærernes rolle i formidling av folkehelse og livsmestring

Med tanke på implementering av folkehelse og livsmestring, er lærernes rolle avgjørende for at målene i LK20 kan oppnås. Det er tross alt lærerne som må stå for selve realiseringen av temaet i undervisningen, og derfor er deres formidlende rolle elementær i implementeringsprosessen. Lærerrollen som profesjon bygger ikke bare på skolefaglige spesifikasjoner, men også pedagogiske kvaliteter er grunnleggende i arbeid med elever (Befring, 2018). Men hvordan opplever lærerne sin egen rolle i formidlingen av folkehelse og livsmestring?

Behov for flere verktøy

Intervjusamtalene med informantene viser at skole A og B har arbeidet med implementering av den nye læreplanen, men ikke særlig konkret med folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema. Flere lærere opplever at lærebøkene som benyttes i naturfag har for lite innhold fra de nye elementene i læreplanen.

Liknende studier viser at lærere finner det tverrfaglige temaet vanskelig å definere, og at de derfor kvier seg for å inkludere det i undervisningen (Lauritzen et al., 2021). Det stilles også spørsmål til om skolen og lærere skal ha hovedansvaret for unges opplevelse av livsmestring, når det neppe er skolen alene som forårsaker slike samfunnsproblemer i utgangspunktet (Johannessen, 2020; Madsen, 2020). Det rettes også kritikk mot at livsmestringsbegrepet står åpent til å kunne tolkes som en oppskrift på hvordan elever skal kunne mestre livet. Konsekvensene av en slik tolkning kan, i verste fall, føre til at det innføres lettvinne «verktøy», som ikke blir særlig til hjelp for elevene (Samnøy & Tjomsland, 2021). Fellesnevneren i disse argumentene er lærernes opplevelse av inkompetanse og mangel på hjelp til tolkning og struktur i implementeringsprosessen. Spesielt i retning psykisk helse, som plasseres under temaet livsmestring, viser det seg at pedagogisk og faglig veiledning er et savn hos lærerne. Det er bremsende for implementeringen av folkehelse og livsmestring at lærerne er engstelige for om de er kvalifiserte nok til lærerrollens kriterier innen faglige integritet og modenhet (Lauritzen et al., 2021).

Gjennom ulike funn kommer det fram at lærere har en felles forståelse om at temaet folkehelse og livsmestring har sin plass i skolen, noe som stemmer overens med tidligere funn (Bjørndal & Bergan, 2020a; Mullaliu, 2020; Thorkildsen, 2021; Wangberg, 2020). Likevel viser studien at kun et fåtall lærere faktisk kan vise til tiltak som er gjennomført i praksis. Her holder det ikke lenger å legge skylden på at det ikke er gitt veiledning fra utdanningspolitisk side, men kanskje må hver enkelt skole ta saken i egne hender? Tverrfaglige temaer er satt som høyt prioriterte i Kunnskapsløftet, og det kunne nok ha blitt gitt flere verktøy til lærere som skal stå for den praktiske delen (Meld. St. 28 (2015-2016)). For øvrig har Ludvigsen-utvalget kommet med klare anbefalinger om at samarbeid mellom ledelse og lærere ved hver enkelt skole, er veien å gå for å kunne oppnå profesjonskompetanse som øker elevenes læringsutbytte (NOU2015: 8, 2015).

Som funn i denne studien viser, var det få konkrete eksempler på at undervisning i folkehelse og livsmestring er realisert, verken i naturfaget eller i tverrfaglige prosjekter. På tross av at lærere opplever utfordringer med realiseringen, er det lite hold i å skylde på for lite verktøy i Læreplanverket når det ser ut til at det er lite handlekraft innenfor veggene ved skole A og B. Om påstanden er sann kan ikke denne studien bekrefte, men det kan bemerkes at tiltaksløse videregående skoler i Norge, ikke vil gjøre implementeringen noe enklere.

Forventningspress i lærerrollen

Lærerrollen er beskrevet som en rolle uten forskjell mellom arbeid og fritid, nettopp fordi lærernes personlighet er en viktig del av yrket (Christoffersen & Selvik, 1999). I den sammenhengen vil implementeringen av folkehelse og livsmestring forvente både faglige og menneskelige ferdigheter, noe som kan føre til at lærere opplever press fra flere hold. Lærernes egne beskrivelser tilsier at de har en forventning til seg selv som rollemodeller for elevene, og at de ser på lærerrollen som en forutsetning for å kunne implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig kan det tolkes at de er frustrerte over hva som pålegges dem gjennom læreplanen, og over forventningspresset de opplever i implementeringsprosessen. Ved skole A er samtlige lærer enige om at folkehelse og livsmestring er for omfattende og har lite begrensninger i innhold. Det bidrar til at de opplever et stort press gjennom hva det forventes at de skal undervise i. Et viktig element i lærerrollen er å kunne henge med på endringer som skjer i samfunnet, for å kunne tilpasse opplæringen etter elevenes behov, men informantene er ærlige om at forventningen er vanskelige å imøtekomme (Imsen, 2016).

Uansett forventninger, er det lærernes kompetanse som primært avgjør hvordan læreplanen skal inkluderes i naturfagundervisningen, og med hvilken innfallsvinkel (Zeyer & Dillon, 2019). Som tidligere forskning tilsier er den biomedisinske diskursen, der helse blir satt i et naturvitenskapelig perspektiv, mest tradisjonell. Mens den sosioøkologiske diskursen, som dekker bredere kunnskap innen helse i dagens samfunn, er mindre utbredt. Funn viser at lærerne ved skole A og B er mest komfortable med en formidling i naturvitenskapelig retning, men tidligere funn viser at god undervisninger bør dekke både biomedisinske og siosøkologiske tilnæmninger til naturfaget (Fitzpatrick & Allen, 2019; Primdahl et al., 2018).

Imidlertid bør sentrum for all argumentasjon være fokusert på verdigrunnlaget for opplæring, slik Stortingsmelding 28 presenterer det (illustrert i figur 2.1.2) (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 47). I den forbindelsen kan det lønne seg å se på implementeringen av LK20 slik Tronsmo (2020) skildrer den; som en reise. Arbeidet med å realisere en relativt ny læreplan handler altså om at lærere må se prosessen som «en uferdig ramme som skal videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold ved hjelp av lærernes faglige skjønn» (Tronsmo, 2020). Det kommer fram at de-sentrering har vært en suksessfaktor i profesjonsfelleskapet, fordi søkelyset da ble rettet om mot samarbeid om de *faktiske* utfordringene lærerne opplever med implementeringspraksisen. Spørs om ikke Tronsmo sine råd vil hjelpe enhver lærer til å «zoome ut» og minne seg selv, og andre, på hvilke intensjoner som ligger bak LK20. Det vil

kanskje påvirke dem til å konsentrere seg om de lange linjene i innføringen av ny læreplan, og ikke i at det mangler verktøy for å forstå detaljene.

5.4.1 Muligheter og utfordringer

Intervjusamtalene med lærere ved skole A og B bidrar til å offentliggjøre hvilke muligheter og utfordringer de møter i sin lærerrolle. Profesjonen setter krav til kompetanse på flere nivåer og vil som følge av det avdekke utfordringene som følger med rollen (Befring, 2018; Christoffersen & Selvik, 1999). Det fremkommer at lærerne gjennomgående opplever en kollisjon av forventninger fra seg selv og fra andre utenfor skolen. Av den grunn velger jeg å kategorisere lærernes utfordringer inn i *strukturelle* og *personlige*.

Strukturelle utfordringer omhandler at lærerne gir uttrykk for at mangel på hjelpemidler og verktøy, gjør implementeringspraksisen mer krevende enn de mener å ha sett for seg i teorien. Det være seg naturfagsbøker med lite innhold rettet mot folkehelse og livsmestring, utilstrekkelig pedagogisk veiledning i læreplanen, fravær av samarbeid ved skolene og lite struktur i offentlige rammevilkår. På en annen siden kan det argumenteres for at de strukturelle utfordringene lærerne opplever henger sammen med at det blandes for mye politiske forhold inn i skolens agenda (Johannessen, 2020; Lauritzen et al., 2021; Madsen, 2020).

Lærernes personlige utfordringer kan oppsummeres med opplevelsene av høye forventninger til kompetanse, begrenser lærernes frihet til å realisere folkehelse og livsmestring etter sin egen forståelse og trang. Det er gjennomgående at en betydelig personlig utfordring for lærerne er inkludering av psykisk helse i naturfagundervisning. Dette kan begrunnes med at de fleste naturfaglærere, av naturlige årsaker, er vandt til en biomedisinsk tilnærming i undervisning. Imens flere av elementene i temaet folkehelse og livsmestring, som psykisk helse, tenderer mot sosioøkologiske tilnærminger.

På tross av at funnene om lærernes rolle i møte med folkehelse og livsmestring preges av utfordringer, er det likevel håpefulle tegn til at flere lærere også ser muligheter. Studien fremhever at det er en felles forståelse for at økt fokus på folkehelse og livsmestring har stor nytteverdi for elever. Samtidig ligger det store muligheter i å anse lærerrollen som et viktig grunnlag for å lykkes med implementeringen av det tverrfaglige temaet i naturfagundervisning. På bakgrunn av de strukturelle utfordringene, ligger det tilsynelatende

mange muligheter til å gjøre endringer i arbeidet med realiseringen av timeplanen. Og mer fokus på samarbeid internt ved skole A og B, er antagelig en god begynnelse.

6 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne kvalitative studien er å sette søkelyset på temaet folkehelse og livsmestring, som et tverrfaglig tema i læreplanen. Forskningen tar utgangspunkt i naturfaglærere på Vg1 sine erfaringer og perspektiver, og belyses gjennom følgende forskningsspørsmål: *«Hvilke muligheter og utfordringer opplever naturfaglærere i møte med folkehelse og livsmestring på Vg1?»*

Naturfaglærerne som deltar i forskningen har, gjennom fokusgruppeintervjuer, delt erfaringer og opplevelser fra møtet med folkehelse og livsmestring. Resultatene fra de semistrukturerte samtalene viser at personlige og strukturelle utfordringer gjør implementeringsprosessen krevende for lærerne. Samtidig viser resultatene at lærerne ser mange muligheter til at folkehelse og livsmestring kan realiseres i naturfagundervisning i større grad enn det har gjort hittil. De viktigste funnene fra intervjusamtalene kan oppsummeres i tre hovedmomenter:

- Lærerne har en relativt lik forståelse for nytteverdien i å implementere folkehelse og livsmestring i naturfaget, først og fremst siden temaet omfatter perspektiver og dilemmaer som åpner for samfunnsrelevante diskusjoner. Selv om lærerne ser gode muligheter for at naturfagets egenart harmonerer med temaet folkehelse og livsmestring, er de ikke fornøyde med hvordan teamet er representert i naturfagets kompetansemål på Vg1. Lærerne ser utfordringer med å kunne inkludere folkehelse og livsmestring i naturfagundervisningen på grunn av at temaet ikke kan relateres godt nok til kompetansemålene i naturfag. Imidlertid åpner denne utfordringen for mulighetene til å praktisere folkehelse og livsmestring gjennom tverrfaglighet og tilknytning til de to andre tverrfaglige temaene.
- Et interessant funn er at de fleste lærerne assosierer livsmestringsbegrepet med temaet psykisk helse, der samtlige opplever at koronapandemien har gitt muligheter for mer fokus og åpenhet i elevenes favør. Inkludering av psykisk helse i naturfaget ses på som et samfunnsansvar hos noen av lærerne, mens andre mener det kan påskynde til en usunn trend av økt individualisering og mer ansvar på enkeltindividet. Funnene viser at lærerne opplever flere personlige utfordringer med følelsen av høyere krav til faglig integritet og modenhet lærerrollen. Blant annet ser lærerne utfordringer med at folkehelse og livsmestring øker behovet for undervisning fra mer sosioøkologiske perspektiver, noe de ikke er vandt med i naturfaget.

- Det er flere funn som tyder på at lærerne opplever at de strukturelle utfordringene med realiseringen av folkehelse og livsmestring, også er de største. De mener det er utydelige rammevilkår for hvordan naturfaget skal kobles til det tverrfaglige temaet, og at læreplanen mangler verktøy og pedagogisk veiledning til implementeringsprosessen. Strukturelle utfordringer bygger også på at lærerne ved skole A og B opplever at det mangler en helskoletilnærming som tilrettelegger for samarbeid mellom ledelse og lærerkollegiet i arbeid med læreplanen. Flere av lærerne opplever at mangel på prioriteringer ved skolen sin kan være flaskehalsen i realiseringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Likevel er lærerne positive til tiltakene innen tverrfaglige prosjekter som er igangsatt, eller planlagt, ved skolene og ser mange muligheter for hvordan inkludering av folkehelse og livsmestring kan foregå i praksis.

Basert på de mulighetene og utfordringene som tydeliggjøres i momentene ovenfor, blir hovedkonklusjonen i studien at de strukturelle utfordringene naturfaglærerne har i møte med folkehelse og livsmestring i LK20, begrenser realiseringen av det tverrfaglige temaet betraktelig. Det er med andre ord behov for bedre tilrettelegging, slik at læreplanens ambisjoner med folkehelse og livsmestring kan virkeliggjøres gjennom bedre samarbeidskultur ved skolene. Dessuten er de strukturelle utfordringene med på å underbygge forventningspresset lærerne opplever som en personlig utfordring i sin formidlingsrolle knyttet til folkehelse og livsmestring. Ansvar for at læreplanens intensjoner realiseres kan ikke overlates til de enkelte lærerne, men bør heller overlates til ledelsen ved skolene. Dersom det legges bedre til rette for kollegiale samarbeid, er det store muligheter for at hensiktene i folkehelse og livsmestring kan få større plass i undervisningen.

6.1 Avsluttende kommentar

I løpet av forskningsprosessen har jeg gjort meg opp noen egne tanker og meninger om tematikken som jeg gjerne vil tilføye her. Først og fremst vil jeg understreke at informantene i studien har bidratt med mye interessant og nyttig kunnskap til feltet, noe jeg skylder dem en stor takk for. I arbeidet med realiseringen av folkehelse og livsmestring, har de utøvd sitt profesjonelle skjønn for å sørge for at elevenes læringsutbytte er kjernen. På den måten har lærere, gjennom sitt arbeid med å forberede ungdom på fremtiden, en nøkkelrolle i samfunnet.

Et helhetlig blikk på datamaterialet fra forskningen, avslører utfordringer lærerne har i implementeringsprosessen av det tverrfaglige temaet. Jeg har full forståelse for at strukturelle utfordringer kompliserer arbeidet med folkehelse og livsmestring, og at dette er kritikkverdig. Likevel hadde jeg ønsket mer oppmerksomhet rettet mot mulighetene for å kunne inkludere folkehelse og livsmestring i undervisningen, og at drivkraften er engasjementet for å kunne bidra til økt læringsutbytte for elever. Og det betyr ikke at utfordringer som oppleves skal hysjes ned eller ignoreres, men at det tvert imot bør være åpenhet for diskusjon, der målet er å finne gode løsninger for flest mulig.

Til slutt vil jeg presisere at målet med å ha lærere som fokus i forskningen, ikke er å kritisere deres arbeid med implementering av læreplanen. Tvert imot er målet å synliggjøre aspekter ved folkehelse og livsmestring som kan være til nytte for forskningsfeltet og for praksis i skolene.

7 Implikasjoner for videre forskning

Dette forskningsprosjektet har ledet til svar på forskningsspørsmålet, men det har samtidig åpnet for nye spørsmål som avslører at det er begrensninger med forskningen. Det avsluttende kapittelet i oppgaven skal derfor brukes til å reflektere over egen forskning for å kunne gi noen råd om videreføring av arbeidet innen forskningsfeltet. En kritisk refleksjon av øvrige begrensninger i metodeprosessen, er beskrevet i kapittel 3.5.

Rammene som er satt i denne masteroppgaven begrenser omfanget, men åpner også muligheter for å vinkle tematikken annerledes. Studien har gjort meg nysgjerrig på hvordan nye vinklinger av forskningen kunne fått fram andre perspektiver. Det hadde vært interessant å se på hvilke holdninger ledelsen ved skolene har til folkehelse og livsmestring, eller hvordan det tverrfaglige temaet oppleves fra elevenes perspektiv. I den forbindelsen kunne også andre metoder, som observasjon eller strukturert intervjuer, vært mer hensiktsmessig. Det hadde også vært interessant å supplere den kvalitative tilnærmingen med en kvantitative metode. Ettersom temaet folkehelse og livsmestring er relativt nytt i læreplanen, vil det også gis et bedre grunnlag for forskning etter ytterligere noe tid, når lærere har flere erfaringer fra realiseringen av temaet.

Målet i denne studien har ikke vært å gjøre funn som er allmenngyldige for alle lærere, men å få kjennskap til tematikken i forskningen. Gjennom samtaler i fokusgruppeintervjuer har lærere delt tanker og erfaringer om deres møte med folkehelse og livsmestring. Resultatene viser kun små deler i lærernes virkeligheten, men jeg mener likevel at funnene kan gi nyttige innblikk i skolenes videre arbeid med det tverrfaglige temaet. Selv om fokuset har vært spesifikt rettet mot naturfagslærere på Vg1, vil jeg påstå at studien har en overføringsverdi til andre lærere i samme situasjon og ved andre skoler.

Jeg håper målet mitt om å sette søkelyset på folkehelse og livsmestring er oppnådd, og at andre kan benytte forskningen i sin egen kontekst og lære noe av de mulighetene og utfordringene som lærerne i denne studien har møtt på veien mot realiseringen av temaet.

Referanser

- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene - Løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020a): «Livsmestring – hva kan det romme?». Bjørndal, K. & Bergan V. (red.): *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (Red.). (2020b). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications. [URL](#).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsyttring: Innføring i etikk for pedagoger* (2. utg.). Tano Aschehoug.
- Erstad, O. & Klevenberg, B. (2019): «Kunnskapsbygging, teknologi og utforskende arbeidsmåter». Knain, E. & Kolstø, S. D. (red.): *Elever som forkere i naturfag* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fitzpatrick, K. & Allen, J. M. (2019). What does critical health education in school look like? Two ethnological narratives of critical practice. *Health Education Journal*. [URL](#).
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: Møtet mellom læreplan og skole* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. [URL](#).
- Forskningsrådet. (2006). *Helsefremmende arbeid: erfaringer og utfordringer*. Helse og samfunn. [URL](#).
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, M. (programleder). *Rekk opp hånda!* (7. september, 2020). [URL](#).
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). *Handbook of Qualitative Research* (4. utgave). Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). [URL](#).

- Mathie, R. G. & Wals, A.E.J. (2022) *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Wageningen: Education & Learning Sciences/Wageningen University. 62 sider. [URL](#).
- Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. [URL](#).
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag—Fordypning—Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. [URL](#).
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen: En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. [URL](#).
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. [URL](#).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [URL](#)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Primdahl, N. L., Reid, A., & Simovska, V. (2018). Shades of criticality in health and wellbeing education. *Journal of Curriculum Studies*. [URL](#).
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*. [URL](#).
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmendannelse: En kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Sørensen, Y., Johansen, M. D. & Pettersen, M. (2020): «Livsmestring – arbeid med å styrke elevens selvoppfatning». Bjørndal, K. & Bergan, V. (red.): *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorkildsen, S. (2021). *Lærerenes oppfatning av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. [URL](#).
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole*. [URL](#).
- Tuckett, A. G. (2005). *Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience*. (19. utg., s. 75–87). Contemporary Nurse.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris, France, UNESCO publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* [URL](#).
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Slik ble læreplanen utviklet*. [URL](#)

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål i naturfag Vg1 SF (NAT01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [URL](#).
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Overordnet del av læreplanverket – 2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. [URL](#).
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del av læreplanverket – 2.5 Tverrfaglige temaer*. [URL](#).
- Wangberg, S. C. (2020): «Folkehelse – et helsefremmende perspektiv i skolen». Bjørndal, K. & Bergan, V. (red.): *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- World Health Organization (WHO). (2021). *Health Promoting Glossary of Terms 2021*. [URL](#)
- World Health Organization (WHO). (2022). *Health Promoting Schools*. [URL](#).
- Yin, R. (2014). *Case Study Research—Design and Methods* (5. utgave). Sage Publications
- Zeyer, A. & Dillon, J. (2019). Science|Environment|Health – the emergence of a new pedagogy of complex living systems. *Disiplinary and Interdisciplinary Science Education Research 1, Nr. 9*. [URL](#).
- Østergaard, E. (2010). *Forskningsprosess, -tilnærming og -design*. Notat til PPFO301. NMBU.

Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Intervjuguide til fokusgruppeintervju // masterprosjekt 2022

«Hvilke muligheter og utfordringer opplever/erfarer naturfaglærere i møte med folkehelse og livsmestring?»

Det skal gjennomføres fokusgruppeintervju, der målet er å oppnå en samtale basert på de intervjuedes erfaringer, meninger og tanker omkring forskningsspørsmålet.

Strukturen i intervjuguiden er en oversikt over relevante temaer jeg ønsker å stille spørsmål om. Temaene er ikke kronologiske og spørsmålene er ment som innledninger til samtaler mellom lærerne i fokusgruppeintervjuet. En viktig regel er at alle skal delta på tilnærma lik linje og få lov å si akkurat hva de mener.

Introduksjon

Forklare om valget av mitt forskningsspørsmålet, målet med intervjuet og om prosjektet jeg skal skrive knyttet til dette.

Informere om at jeg vil gjøre lydopptak og at vi skal prøve å holde oss til maks 1 times varighet.

Oppstart: Introduksjonsrunde med intervjupersonene rundt bordet; fornavn, arbeidserfaring i skolen og bakgrunn (utdanning, tidligere yrker etc.).

Temaer og spørsmål

- Hvilke erfaringer (og tanker) har dere fra folkehelse og livsmestring fra før av?
 - Hvordan har det fungert med tidligere læreplaner? [Bredde]
 - Hvilke utfordringer og muligheter opplever dere?
- Erfaringer/syn på helse og livsmestring - 2 retninger:
 - Biomedisinsk (tradisjonell) - naturvitenskapelig
 - Sosioøkologisk (HPS) - sosial, psykisk, dagsaktuelt

Kommentar: Knyttet til undervisning i naturfag
- Naturfagets rolle
 - Hvorfor er dette temaet relevant i naturfag?
 - Sammenheng med de andre tverrfaglige temaene
 - Hvordan få til tverrfaglighet og samarbeid med andre fag?
- Aktuelle dilemmaer
 - For mye ansvar på individet?
 - Hva bør være elevenes utbytte av dette?
 - Kompetansebehov hos lærere? Hva føler de seg trygge/utrygge på?
- Henvise til relevant forskning underveis
 - Madsen: *Livsmestring - Rett medisin for elevene?*
 - Helsefremmende skoler
 - Synspunkter/perspektiver?
 - Erfaringer fra egen skole?
 -
- Begrepet «helskoletilnærming» (forklare eller evt. la dem fortelle)
 - Hvordan passer helskoletilnærmingen til folkehelse og livsmestring?

Avslutningsvis takket jeg for deltakelse og meget god hjelp til mitt masterprosjekt.

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

09.06.2022, 21:29

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvordan legger lærere til rette for å inkludere "folkehelse og livsmes...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

973062

Prosjekttittel

Hvordan legger lærere til rette for å inkludere "folkehelse og livsmestring" i naturfagundervisningen på Vg. 1?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet – NMBU / Fakultet for kjemi, bioteknologi og matvitenskap

Prosjektansvarlig

Birgitte Bjønness

Student

Hilda Leisterud Olsen

Prosjektperiode

01.01.2022 - 17.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
09.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 09.12.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/619f8692-3f83-4745-90d1-47ed7b03a84a/0>

1/2

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Hei, du!

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Folkehelse og livsmestring i naturfagundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av
«Hvordan lærere legger til rette for å inkludere «folkehelse og livsmestring»
i naturfagundervisningen.»

I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet
og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» praktiseres av lærerne på skolen. Naturfag SF Vg1 er mitt fokus, så det blir naturlig å inkludere lærere som underviser i det. Jeg er interessert i å forske på hvordan de tenker, planlegger og gjennomfører naturfagundervisning, og vil blant annet finne ut av: Hva mener de om selv om temaet som tilskudd i LK20? Hvilke ressurser benytter de seg av i planleggingen? Hvordan samarbeider de med andre lærere, og andre fag, for å nå målene de setter seg? Hvordan inkluderer de folkehelse og livsmestring så det blir relevant for både fagets rammer og elevenes hverdag?

Hvem leder forskningsprosjektet?

Hilda Leisterud Olsen er mitt navn, og jeg er forskeren bak prosjektet. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) er ansvarlig for prosjektet, og det er en del av min masteroppgave våren 2022.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør akkurat deg om å delta fordi du underviser i naturfag på videregående, og du vil derfor være til stor hjelp og nytte for å finne noen svar på forskningsspørsmålet mitt.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men NMBU gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og først da vil jeg ta kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du kjenner at dette er noe du synes høres interessant ut å delta på, vil jeg gjerne ha et personlig intervju med deg og stille forskjellige spørsmål om temaet. Spørsmålene vil være relativt åpne med mål om å være interessert og lyttende til dine oppfatninger, erfaringer og opplevelser omkring dette, slik at jeg kan få innblikk i og forståelse for dine oppfatninger av temaet.

Jeg vil selvfølgelig avtale med deg hvor og når det passer best å gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil vare i maks 45 minutter og jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig for deg å delta i prosjektet.

Og hvis du velger å delta, kan du likevel 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

- > Opplysningene om deg brukes kun til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.
- > Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg - Hilda Leisterud Olsen - som har tilgang til informasjonen, og den skal ikke deles med andre.
- > Lyddopptaket fra intervjuet slettes når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. Og jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen i mine beskrivelser. Loven om personvern følges.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil jeg sørge for på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Ansvarlig og student: Hilda Leisterud Olsen

E-post: hiol@nmbu.no

Tlf.: +47 00

Veileder og førsteamanuensis ved NMBU: Birgitte Bjonness

E-post: birgitte.bjonness@nmbu.no

Tlf.: +47 00

Vårt personvernombud ved NMBU: Hanne Pernille Gulbrandsen

E-post: personvernombud@nmbu.no

Tlf.: +47 00

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

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

Hjertelig hilsen

Birgitte Bjonness
(Veileder)

Hilda Leisterud Olsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Folkehelse og livsmestring*» i naturfagundervisning og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

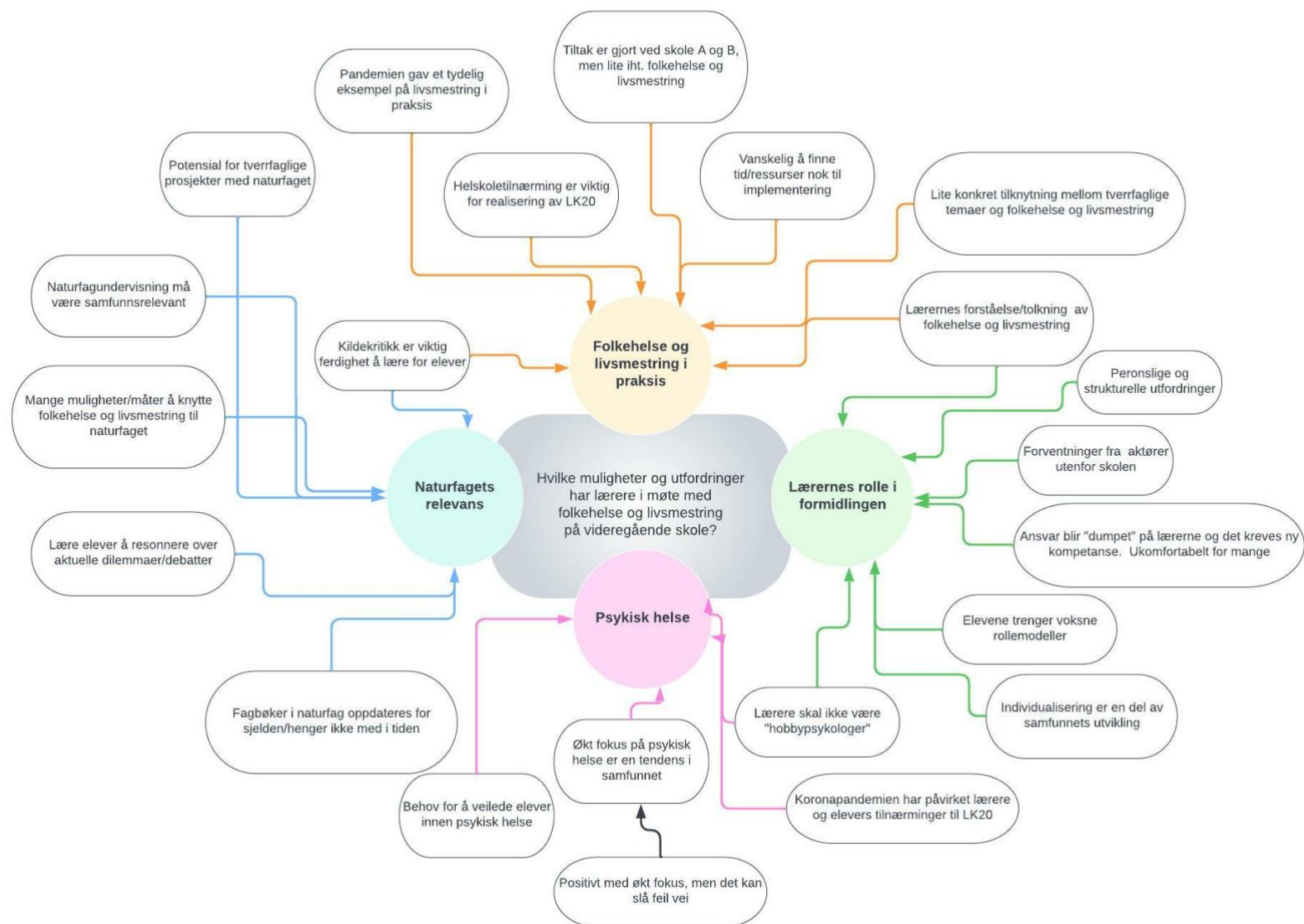
- å delta i personlig intervju
- at Hilda Leisterud Olsen kan gi anonymiserte opplysninger om meg til prosjektet sitt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Figur fra analyseprosessen

Figuren er laget som et hjelpemiddel til stegene 1-3 i analyseprosessen, og illustrerer forbindelsene mellom koder og temaer. Kodene er utviklet fra transkribering og tematisk analyse av fokusgruppeintervjuene, som la grunnlaget for hvilke temaer som ble definert.





Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway