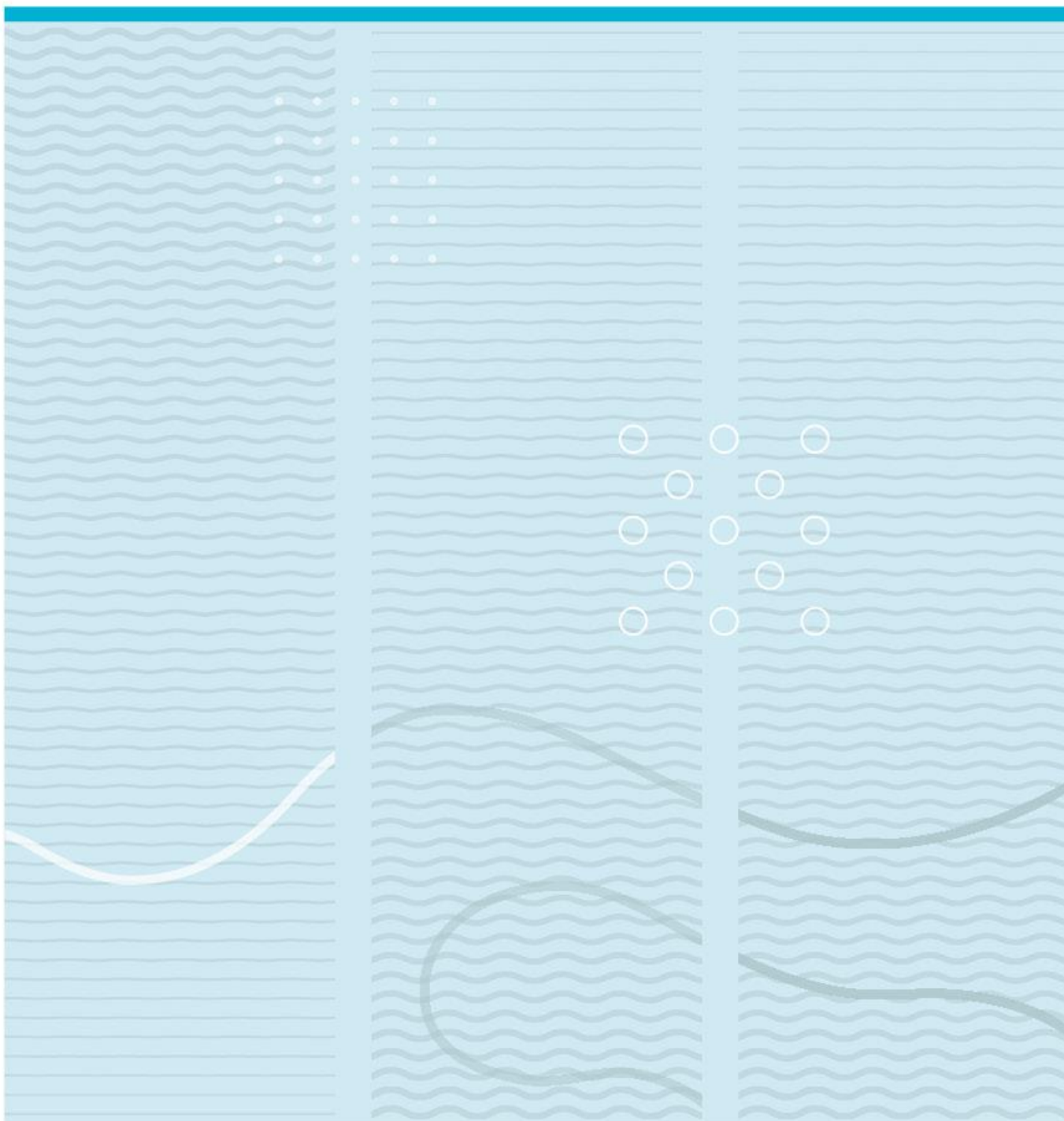


Hanna Furu Bråten

## Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag

En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår og underviser om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisning



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hanna Furu Bråten

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



## Sammendrag

Folkehelse og livsmestring kom inn som ett av tre tverrfaglige temaer i LK20 (Meld. St. 28 (2015-2016)). Flere av temaene innenfor folkehelse og livsmestring kan knyttes opp mot ulike temaer og kompetansemål i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Problemstillingen som drøftes i denne masteroppgaven er «hvordan forstår og underviser lærere om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?». Oppgavens empiriske grunnlag består av kvalitative dybdeintervjuer med fire samfunnsfaglærere i grunnskolen. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, og senere transkribert og analysert. Analysene er inspirert av en abduktiv tilnærming, som innebærer at man starter med empiri, men at teorier eller perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 40). Det teoretiske rammeverket bygger på teori om sosiokulturell læring og inkludering, elevenes mestring, aktørskap og medborgerskap, og relasjonskompetanse.

Et tydelig funn når det gjelder spørsmål om hvordan lærerne underviser om folkehelse og livsmestring, er at de forstår folkehelse og livsmestring i stor grad som et spørsmål om pedagogisk arbeid, i form av arbeid med relasjoner, omsorg, tilhørighet og anerkjennelse av elevene. Læreren som rollemodell har slik en viktig betydning for elevenes læring, utvikling og trivsel. For noen lærere kan et slikt pedagogisk arbeid gå utover det de opplever som komfortabelt eller hvordan de oppfatter læreren som profesjonsutøver. Det kan også være vanskelig å trekke en grense mellom hva som ligger i ansvaret til skolen og de hjemme, når det kommer til ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring. Lærerne vektlegger elevenes individuelle opplevelse av mestring som viktig for folkehelse og livsmestring. Selv om lærerne opplever at elevene i barneskolen er litt for små til å kunne forstå og endre samfunnet i stor grad, og at undervisningen må tilpasses elevenes alder og nivå, kan undervisning om folkehelse og livsmestring likevel bidra til å veilede elevene til å bli selvstendige og kritisk tenkende medborgere, og slik bidra til økt subjektivering (Biesta, 2008).

Læreplanverket mangler tydelige føringer for hvordan det tverrfaglige folkehelse og livsmestring kan forvaltes i undervisning. Det blir derfor i stor grad opp til den enkelte lærer hvordan hen velger å undervise om det. Dette blir tydelig når lærerne legger opp undervisning om folkehelse og livsmestring med et pedagogisk innhold hvor egen relasjon til elevene ble ansett som viktig. Det kan også ha noen didaktiske implikasjoner, særlig når det kommer til undervisning om sensitive temaer som for eksempel psykisk helse.

## Abstract

This masters' thesis discusses the inclusion of health and life skills as one of three interdisciplinary topics in the LK20 curriculum in the Norwegian primary school. Several topics within health and life skills can be linked to various themes and learning outcomes in social studies (Kunnskapsdepartementet, 2019), and this thesis focuses on how teachers understand and teach about the topics in the classroom. The study conducted qualitative interviews with four social studies teachers in primary school.

The findings indicate that teachers perceive health and life skills as primarily involving pedagogical work, emphasizing connections and relationships, and acknowledging the students. Teachers, as professions, play a significant role as role models for students' learning, development, and well-being. However, some teachers may find it challenging to go beyond their comfort zone or professional perception when engaging in such pedagogical work. There is also a difficulty in determining the boundary between the schools and the care givers of students' responsibility regarding various aspects of health and life skills. Teachers prioritize students' individual experiences in developing life skills as crucial for their well-being. Although primary school students are seen as too young to have a significant impact on society, teaching about health and life skills can guide them to become independent and critical-thinking citizens.

The curriculum lacks clear guidelines on how to incorporate interdisciplinary subjects like health and life skills into teaching, leaving it up to the individual teacher. This often involves emphasizing the teacher-student relationship in pedagogical content. The teaching of sensitive topics, such as mental health, can also present didactic challenges.



## Forord

Med dette markerer denne masteroppgaven slutten på et femårig langt utdanningsløp som grunnskolelærer 5-10 ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært en spennende og lærerik prosess, og jeg ser nå frem til å endelig kunne begynne i jobben som lærer.

Jeg vil rette en stor takk til flere personer som har hatt betydning for denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Kristin Gregers Eriksen. Du har hatt en svært stor betydning for meg dette semesteret, hvor denne oppgaven ikke hadde blitt det samme uten dine gode tips, innsiktsfulle kommentarer og engasjement for oppgaven.

Jeg vil også takke informantene som stilte opp og gjorde det mulig for meg å få innsikt i hvordan et utvalg samfunnsfagslærere forstår og underviser om folkehelse og livsmestring. Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten dere. Til slutt vil jeg gi en takk til venner og familie som har støttet og heiet på meg gjennom denne perioden.

<Oslo, mai 2023>

<Hanna Furu Bråten>





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Hva er folkehelse og livsmestring?</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2 Folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3 Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4 Kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5 Oppgavens struktur og oppbygging</b> .....	<b>21</b>
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Sosiokulturell læringsteori</b> .....	<b>22</b>
2.1.1 Inkludering.....	22
<b>2.2 Elevenes mestring og aktørskap</b> .....	<b>24</b>
2.2.1 Mestringsforventning.....	24
2.2.2 Eleven som aktør .....	26
2.2.3 Elevens medborgerskap.....	27
<b>2.3 Relasjonskompetanse</b> .....	<b>28</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk forankring</b> .....	<b>32</b>
3.1.1 Fenomenologi .....	32
3.1.2 Hermeneutikk .....	33
<b>3.2 Semistrukturert dybdeintervju</b> .....	<b>33</b>
3.2.1 Utforming av intervjuguide .....	35
3.2.2 Utvalg .....	36
<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	<b>37</b>
<b>3.4 Analysestrategi</b> .....	<b>38</b>
<b>3.5 Vurdering av forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet</b> .....	<b>41</b>

3.5.1	Reliabilitet .....	41
3.5.2	Validitet .....	42
3.5.3	Analytisk generalisering .....	44
<b>3.6</b>	<b>Forskningsetiske vurderinger.....</b>	<b>45</b>
3.6.1	Forskningsetikk ved kvalitativ intervjuforskning og forskerrollen .....	45
<b>4</b>	<b>Analyse og presentasjon av empiri .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Undervisning om folkehelse og livsmestring.....</b>	<b>49</b>
4.2.1	Folkehelse og livsmestring som undervisningstema i samfunnsfag.....	53
4.2.2	Lærerens relasjon til elevene og modellering.....	55
<b>4.3</b>	<b>Elevenes mestring.....</b>	<b>58</b>
4.3.1	Eleven som aktør .....	59
<b>4.4</b>	<b>Skolens rolle.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1</b>	<b>Hvordan forstår og ivaretar et utvalg lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? .....</b>	<b>63</b>
5.1.1	Lærerens relasjon til elevene .....	63
5.1.2	Læreren som rollemodell.....	66
5.1.3	Folkehelse og livsmestring som undervisningstema og samfunnsfagets betydning .....	67
<b>5.2</b>	<b>Hvordan forstår et utvalg lærere sin rolle i å legge til rette for elevers opplevelse av livsmestring? .....</b>	<b>70</b>
5.2.1	Elevenes mestring.....	70
5.2.2	Eleven som aktør .....	71
5.2.3	Elevenes psykiske helse og mestring.....	73
<b>5.3</b>	<b>Skolens rolle.....</b>	<b>75</b>
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>77</b>
<b>6.1</b>	<b>Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene.....</b>	<b>77</b>
<b>6.2</b>	<b>Didaktiske implikasjoner .....</b>	<b>78</b>
<b>6.3</b>	<b>Avsluttende refleksjoner og videre forskning .....</b>	<b>78</b>
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>80</b>
	<b>Oversikt over tabeller .....</b>	<b>83</b>

<b>Vedlegg .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....</b>	<b>88</b>



# 1 Innledning

Folkehelse og livsmestring kom inn som et nytt tverrfaglig tema i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), og har fått økt oppmerksomhet i skolen. Dette kan skyldes en økende erkjennelse av at elevenes helse og trivsel har stor betydning for deres læring, utvikling og fremtidig livskvalitet (Nordahl, 2010; Sælebakke, 2018; Helsedirektoratet, 2017). Ifølge Madsen (2020, s. 146) har omtrent 100 000 barn signert oppropet om at de vil ha psykisk helse og livsmestring i skolen, og det kan derfor se ut til at temaet folkehelse og livsmestring har vært etterlengtet og blir ansett som viktig også av elevene. Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 33) mener et sunt oppvekstmiljø på skolen er det aller viktigste for å fremme folkehelse og livsmestring, der skolen skal være et godt og meningsfylt fellesskap. Videre hevder de at folkehelse og livsmestring må integreres i hele skolens virksomhet, og at temaene som har kommet inn med fagfornyelsen kan bidra til å gjøre skolen mer relevant, samt forberede elevene bedre til livet etter skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 37). Likevel kritiserer Madsen (2020, s. 17) den nye læreplanen for at den mangler tydelige kompetansemål som hjelper skolene å forvalte folkehelse og livsmestring og å prioritere psykisk helse. Med utgangspunkt i usikkerheten rundt hvordan det tverrfaglige temaet forvaltes i skolens virksomhet, anser jeg det derfor som høyst aktuelt å utforske mer omkring det tverrfaglige temaet. Temaet er tverrfaglig, noe som innebærer at det skal arbeides med på tvers av fag. Likevel knytter mange av temaene innenfor folkehelse og livsmestring seg spesielt til kompetansemål og innhold vi finner innenfor samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg anser det derfor som særlig interessant å forske på hvordan folkehelse og livsmestring blir forstått i samfunnsfag, og avgrenser derfor studien til å omfatte samfunnsfagslærere.

Min motivasjon for å skrive masteroppgaven om lærerens perspektiv på temaet folkehelse og livsmestring knytter seg til økt bevissthet om tverrfaglig læring i skolen, og hvordan jeg senere kan anvende kunnskap om elevenes læring, mestring, helse og opplevelse av tilhørighet i praksis. Folkehelse og livsmestring handler både om å formidle et kunnskapsinnhold til elevene i henhold til kompetansemål i fag, men også om å bidra til relasjonsbygging og elevenes opplevelse av trygghet, mestring og livskvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Slik skiller folkehelse og livsmestring seg litt ut fra skolens ulike fag ved at det ikke bare er et klart læringsinnhold, men at det også sier noe om skolens og lærerens ansvar for hvordan elevene har det i skolen. Gjennom masteroppgaven

ønsker jeg derfor å rette søkelyset mot lærere og deres perspektiv omkring det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og se på hvordan samfunnet kan bidra til å fremme folkehelse og livsmestring til elevene. Jeg er interessert i lærernes erfaringer og opplevelser, og hvordan de opplever arbeidet med det tverrfaglige temaet. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan forstår og underviser lærere om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?*

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å stille to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og ivaretar et utvalg lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan forstår et utvalg lærere sin rolle i å legge til rette for elevers opplevelse av livsmestring?

Ettersom folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema som har kommet inn i skolen, anser jeg det som viktig å se på hvordan lærere forstår det tverrfaglige temaet, fordi det er lærerne som skal operasjonalisere temaet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i lærere på grunnskolen, som vil si 1. til 10. trinn, og det er også grunnskolen jeg refererer til når jeg bruker begrepene «skole» og «læreplaner».

## **1.1 Hva er folkehelse og livsmestring?**

I folkehelseloven defineres folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, 2011, § 3). Videre står det at folkehelsearbeid er «samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.» (Folkehelseloven, 2011, § 3). Slik kan vi se at folkehelse handler om befolkningens helsetilstand, og gjennom folkehelsearbeid skal samfunnet fremme god helse og forebygge faktorer som påvirker helsen i negativ forstand. I overordnet del av læreplanen for folkehelse og livsmestring kommer det også frem at temaet skal fremme god psykisk og fysisk helse til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Når det kommer til begrepet livsmestring trekker Stortingsmelding 28 frem at sosialt fellesskap og støtte er viktig for opplevelsen av trivsel, livsglede og mestring (Meld. St. 28

(2015-2016), s. 39). I overordnet del av læreplanen står det at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi kan derfor se at livsmestring innebærer å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som kan hjelpe individer til å håndtere utfordringer og mestre livet på en god måte. Ut over dette blir ikke livsmestring særlig spesifisert, og jeg fant få kilder som forteller hva livsmestring faktisk innebærer eller hvordan dette kan undervises om til elevene.

Samtidig er begrepene folkehelse og livsmestring er tett knyttet sammen, der god helse fremmer livsmestring og livsmestring fremmer god helse. I Stortingsmelding 19 «Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter» kommer det frem at:

«Vi vil utvikle en folkehelsepolitikk som skaper muligheter og forutsetninger for at hver enkelt av oss kan mestre eget liv. God helse er en av våre viktigste ressurser, både som samfunn og som enkeltindivider. Men god helse er ikke bare fravær av sykdom, det handler også om å mestre livets utfordringer. Mestring gir livsglede, mening og overskudd, også når vi rammes av sykdom.» (Meld. St. 19 (2014-2015)).

Ettersom begrepene folkehelse og livsmestring er tett knyttet sammen, kan det også være noe av grunnen til at de kom inn som et samlet par i LK20. Jeg har derfor valgt å ikke skille begrepene folkehelse og livsmestring fra hverandre i denne oppgaven, ettersom de inngår som en helhet og er tett forbundet med hverandre.

Fysisk og psykisk helse er også to begrep som særlig blir trukket frem i arbeidet med folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ifølge Helsenorge dreier den fysiske helsen seg om «hva slags tilstand kroppen din er i» (Helsenorge, 2022), mens de beskriver at psykisk helse handler om «hvordan du oppfatter deg selv og andre, hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer.» (Helsenorge, 2022). Her står det også at «God psykisk helse kan forstås som at du trives i hverdagen din, at du føler tilhørighet og mening i livet, og at du takler vanlige utfordringer som dukker opp.» (Helsenorge, 2022). Videre beskriver de at begrepene «Fysisk og psykisk helse er tett forbundet, og påvirker hverandre gjensidig.» (Helsenorge, 2022). Det kan derfor se ut som at begrepene folkehelse og livsmestring og fysisk og psykisk helse går som en helhet i LK20.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inneholder flere aktuelle temaområder. Som en avgrensning i oppgaven har jeg valgt å fokusere særlig på undertemaene fysisk og psykisk helse, selvbilde og mestring, relasjoner og tilhørighet.

## 1.2 Folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen

Høsten 2020 trådte LK20 i kraft i skolene. Stortingsmelding 28 har vært sentral i fornyelsen av læreplanverket for Kunnskapsløftet og for utarbeidelsen av de nye tverrfaglige temaene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Kunnskapsdepartementet mener det bør komme tydeligere frem i læreplanverket at noen prioriterte temaer skal vektlegges i flere fag. De tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag, samtidig som det skal gi en helhetlig forståelse av temaene. Folkehelse og livsmestring kom inn som et av de tre tverrfaglige temaene som skal gå igjen i alle fag, sammen med temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

I Stortingsmelding 28 nevnes det også at temaene som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålparagrafen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Formålparagrafen i opplæringsloven er et verdigrunnlag for skolen og omhandler rettigheter og plikter for opplæring og skolegang i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I formålparagrafen står det blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ifølge Stortingsmelding 28 er fagfornyelsen et viktig skritt i arbeidet for at elevene skal oppleve å mestre eget liv, og for å kunne delta i arbeidslivet og i fellesskap i samfunnet. Skolen skal være med på å forme fremtidens yrkesutøvere og samfunnsborgere, hvor utdanningen skal være relevant for den enkelte elev og for samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). I forbindelse med det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet beskrives folkehelse og livsmestring på følgende måte i Stortingsmelding 28:

Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk



og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

I NOU 2015:8 «Fremtidens skole» kommer det frem at skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal være med på å støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8, s. 9). Ludvigsen-utvalget viser til økt individualisering av samfunn og stor tilgang på informasjon, og anser derfor kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige livsvalg i eget liv som svært viktig. Utvalget mener blant annet at kunnskap om egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, og livsstil er nødvendig å styrke i skolen (NOU 2015:8, s. 50). I tillegg trekker de frem at individualiseringen ved samfunnsutviklingen har relevans for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til det å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, s. 53).

I overordnet del av læreplanen beskrives folkehelse og livsmestring som «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) og «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her legges det altså til grunn en forståelse av folkehelse og livsmestring som skal legge til rette for at elevene skal oppleve god helse, mestring og å håndtere livet på en god måte. Temaer som er aktuelle under folkehelse og livsmestring er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og personlig økonomi. Samtidig er verdivalg, betydningen av mening med livet, relasjoner, følelser, tanker, og å kunne sette grenser og respektere andres, aktuelle temaer innenfor folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette er også temaer der samfunnsfaget har vært og er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 10) mener det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til å styrke skolens overordnede oppgave, som innebærer at skolen skal bidra til å skape et sunt og godt vekstmiljø for barn og unge, både fysisk og psykisk. Elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å kunne mestre livene sine, og for å

kunne delta i fellesskap i samfunnet. Skolen skal bidra til å lære elevene om demokrati, hvor de skal lære å leve i og delta sammen med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 10). De viser derfor til at det finnes en sammenheng mellom skolens overordnede samfunnsoppdrag og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og at det tverrfaglige faget derfor kan bidra til å styrke nettopp dette.

### **1.3 Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag**

Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag skiller seg ikke mye ut fra overordnet del av læreplanen, men her kommer det også frem et tydelig fokus på individet og identitetsutvikling, hvor elevene skal forstå individet som en del av ulike fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I tillegg skal elevene få innsikt i relasjoner og tilhørighet, hvor også temaer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, utenforskap og digital samhandling er aktuelle temaområder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Madsen (2020, s. 72) kritiserer imidlertid det økende fokuset på individualiseringen, og mener at det legger mye press og ansvar på individet. Han mener at det i økende grad gjør at individet holdes ansvarlig for sine valg og resultatet av disse (Madsen, 2020, s. 72). Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 26) mener at dersom skolen skal bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring, må det foreligge både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig perspektiv.

Likevel har samfunnsfag fått en spesiell posisjon i folkehelse og livsmestring ettersom mange av temaene som går igjen i det tverrfaglige temaet også dekker mange av kompetansemålene i samfunnsfag. Dette er temaer som identitet, relasjoner, seksualitet, økonomi, rus, og forståelse for mangfold og andres livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er derfor særlig interessant å se hvordan folkehelse og livsmestring blir forstått og undervist i samfunnsfag, ettersom det tverrfaglige temaet bidrar til å styrke de kompetansemålene som vi allerede finner igjen i læreplanen for samfunnsfag.

### **1.4 Kunnskapsgrunnlag**

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er relativt nytt i skolen, og så langt jeg kjenner til, er det gjort lite forskning som dreier seg om dette tverrfaglige temaet spesielt. Jeg har derfor valgt å se på noen undersøkelser og tidligere forskning omkring andre temaer som er relevante, og som gir et bakteppe for masteroppgaven.

Ungdata har de siste årene forsket på hvordan elever på ungdomsskolen og videregående skole opplever det å være ung i dag, både i og utenfor skolen (Bakken, 2022, s. 1). Jeg har valgt å se på Ungdata undersøkelsen fra 2022, ettersom den tar for seg flere aktuelle temaområder som kan knyttes til folkehelse og livsmestring, slik som: livskvalitet, skole og helse. I Ungdata undersøkelsen handler temaet livskvalitet om hvor godt elevene trives og hvor fornøyde de er med livet sitt. Her vil også følelsen av å være nyttig, og opplevelse av mestring og mening spille inn (Bakken, 2022, s. 10). I undersøkelsen fra 2022 kommer det frem på spørsmålet «jeg liker meg selv slik jeg er» at 86 prosent av guttene og 66 prosent av jentene svarte at de var enig (Bakken, 2022, s. 11). Vi kan derfor se at jentene var vesentlig mindre enig enn guttene på spørsmålet om de liker seg selv slik de er. Jentene skåret også lavere på spørsmålet «føler at du mestrer ting», hvor 63 prosent av guttene og 38 prosent av jentene var enig (Bakken, 2022, s. 11).

Videre i undersøkelsen kommer det frem at korona-pandemien tydeliggjorde at skolen ikke bare handler om læring, fag og disiplin, men at den også er en viktig arena for sosialt samvær og livskvalitet (Bakken, 2022, s. 18). Ungdata viser at de aller fleste ungdommer opplever skolen som et sted for trivsel og inkludering (Bakken, 2022, s. 18). På spørsmålet «Jeg trives på skolen» svarte 48 prosent av elevene helt enig og 38 prosent var litt enig. Videre på spørsmålet «Lærerne mine bryr seg om meg» svarte 36 prosent at de var helt enig og 47 prosent var litt enig. Likevel er det mange som oppgir at de kjeder seg på skolen hvor 31 prosent av elevene svarte helt enig og 46 prosent litt enig på spørsmålet «Jeg kjeder meg på skolen» (Bakken, 2022, s. 19).

Under temaet «helse» i Ungdata undersøkelsen ser vi at 23 prosent av jentene og 8 prosent av guttene sier seg enig i en påstand om at de har hatt mange psykiske plager siste sju dager (Bakken, 2022, s. 35). Undersøkelsen viser også at andelen som har opplevd mange psykiske helseplager de siste sju dager har økt noe over tid (Bakken, 2022, s. 35).

Klomsten og Uthus (2020) har utført en kvalitativ studie på elever på 9. trinn, som tar for seg «elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen». Her kommer det frem at læring om psykisk helse innenfor livsmestringsfaget bidrar til at elevene retter oppmerksomheten mot seg selv og sitt indre, hvor de får større selvbevissthet om egen psykisk helse. Samtidig kommer det frem at undervisning om psykisk helse har gitt elevene et nytt og utvidet blick på

andre, hvor de ser sine medelever med et mer empatisk blikk. Elevene vil derfor i større grad reflektere over seg selv i møte med andre mennesker etter å ha hatt undervisning om livsmestring (Klomsten & Uthus, 2020, s. 128-130). Sett i skolesammenheng mener Klomsten og Uthus (2020, s. 134) at skolen er en egnet arena for å formidle denne formen for menneskekunnskap, dersom man godtar at evnen til å forstå sine egne og andres følelser, tanker og motiver omfatter holdninger og ferdigheter som kan læres. De peker på at evnen til å forstå seg selv og andre har betydning for konstruktivt å kunne håndtere følelser, tanker og atferd i møte med andre mennesker, og for å etablere og opprettholde gode relasjoner med andre. Ved å formidle denne kunnskapen til barn og unge vil det kunne ha en forebyggende og helsefremmende effekt. De konkluderer med at dersom elever lærer om psykisk helse og utvikler kunnskap om å kunne forstå og påvirke situasjoner i eget liv, kan det representere en livsmestringsverdi for den enkelte (Klomsten & Uthus, 2020, s. 135). Den kvalitative studien tar for seg elevenes perspektiv, men jeg anser den likevel som nyttig ettersom den sier noe om hvordan elevene oppfatter undervisning om psykisk helse innenfor temaet folkehelse og livsmestring.

Hattie (2013, s. 165) har sett på klasserommiljøet og kommet frem til hva som bidrar til å styrke elevenes læring. Her kommer det frem at elevenes læring styrkes dersom de er målrettet, har positive relasjoner til de rundt seg, og opplever sosial støtte. Elevenes relasjon til læreren er svært viktig for elevenes læring, der relasjonen er med på å påvirke blant annet elevenes engasjement i undervisning, elevenes respekt for seg selv og andre, om elevene utfører motstand, samt for positive prestasjonsresultater (Hattie, 2013, s. 185). For å utvikle gode relasjoner med elevene viser Hattie (2013, s. 185) til at læreren må ha ferdigheter som å kunne lytte, og vise empati, omsorg og anerkjennelse. Undersøkelsen til Hattie (2013) viser hvordan lærerens relasjon til elevene er viktig for deres læring og utvikling.

Ettersom folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema som kom inn i skolen med LK20, fant jeg ikke forskning som tok for seg lærernes perspektiv i undervisning om temaet. Likevel viser Ungdata-undersøkelsen til hvordan elevene har det ovenfor seg selv og i skolen. I den kvalitative studien til Klomsten og Uthus (2020) kommer det frem at undervisning om temaer innenfor det tverrfaglige temaet kan ha en forebyggende og helsefremmende effekt på elevene. Mens Hattie (2013) viser til lærerens relasjon til elevene er viktig for deres læring og utvikling, noe vil ha en positiv innvirkning på undervisning om det tverrfaglige temaet. Når det gjelder folkehelse og livsmestring i samfunnsfag finnes det noen masteroppgaver

(Narvesen, 2019; Ibenfeldt, 2022) som undersøker dette nærmere. Slik kan vi se at det finnes en økende interesse for det tverrfaglige temaet i samfunnsfag. På bakgrunn av at det er lite kunnskap om det tverrfaglige temaet har jeg valgt et åpent og utforskende forskningsdesign, hvor jeg er inspirert av fenomenologi. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3 om metode. Fordi det foreligger lite forskning på temaet, anser jeg det derfor som høyst aktuelt å forske videre på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## **1.5 Oppgavens struktur og oppbygging**

I Kapittel 1 presenterte jeg oppgavens innledning. Her ga jeg en beskrivelse av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, hva folkehelse og livsmestring er, og folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen, samt i samfunnsfag. Til slutt presenterte jeg oppgavens kunnskapsgrunnlag i form av tidligere forskning. Innholdet til de andre kapitlene i oppgaven vil presenteres kort nedenfor.

I Kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Her legger jeg vekt på teori om sosiokulturell læringsteori og inkludering, elevenes mestring, aktørskap og medborgerskap, og relasjonskompetanse.

Kapittel 3 viser til oppgavens metodiske tilnærming. Her begrunner jeg valg av metode, og presenterer utvalg, intervjuguide, datainnsamling, analysestrategi, oppgavens pålitelighet og gyldighet, samt forskningsetiske vurderinger.

I Kapittel 4 presenterer jeg analyse og relevant empiri fra forskningsprosjektet.

I Kapittel 5 diskuterer jeg relevant empiri fra studien opp mot relevant teori og tidligere forskning.

Kapittel 6 er avslutningskapitlet, hvor jeg samler trådene og gir noen avsluttende kommentarer.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet gir en gjennomgang av de sentrale teoretiske verktøyene jeg har valgt, for å best besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg er særlig inspirert av sosiokulturell læringsteori i forståelsen av hvordan læring om folkehelse og livsmestring skjer i skolen. Videre tar kapitlet for seg teorier om inkludering, elevenes mestring, aktørskap og medborgerskap, og relasjonskompetanse.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori stammer fra Lev Vygotskij, og går ut på at elevenes læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis (Lillejord, Manger & Mausestaden, 2022, s. 196). Vygotskij hevdet at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling skjer i to steg. Det første skjer i fellesskap mellom mennesker på det sosiale planet, og kalles for *interpsykisk* kategori. Det blir deretter en egenskap i barnet, og kalles da for *intrapsykisk* kategori (Vygotskij, 2001, s. 14). Dette var utgangspunktet for at jeg har valgt å trekke inn sosiokulturell læringsteori i min oppgave, ettersom den hevder at læring først skjer i et sosialt samspill mellom mennesker, og deretter blir en del av barnets tenkning (Vygotskij, 2001, s. 14). I undervisning om folkehelse og livsmestring lærer elevene om ulike temaer i fellesskap med klassen, deretter tar de med seg den kunnskapen og erfaringene de har fått videre i seg selv. Vygotskij (2001, s. 15) hevdet at de mer omfattende psykiske prosessene ikke blir utviklet av barnet selv, men er en del av den kulturen som omgir barnet. Ifølge sosiokulturell teori vil derfor elevenes utvikling være avhengig av å lære i fellesskap med andre. Dette utgjør en viktig inngang til min forskning på hvordan lærere underviser om folkehelse og livsmestring, ettersom folkehelse og livsmestring løfter frem sammenhengen mellom deltakelse i fellesskap og samhandling, og individuell læring og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14).

#### 2.1.1 Inkludering

Ettersom jeg er inspirert av sosiokulturell læringsteori hvor læring skjer i fellesskap, har jeg også valgt å trekke inn inkluderingsbegrepet. Ifølge Lillejord et al. (2022, s. 47) handler

inkludering om at alle elever skal kunne delta og oppleve tilhørighet i fellesskap sammen med andre i skolen. I fellesskapet skal elevene lære, både faglig og sosialt, og utvikle en trygg identitet. De peker på at alle elever skal føle seg trygge, oppleve trivsel, mestring og læring i skolen, hvor de også skal møtes med trygge relasjoner og tydelig forventning til egen læring. Inkludering omhandler derfor ikke bare elever med utfordringer knyttet til læring og atferd i skolen eller som på ulike måter er «annerledes» enn normen, men gjelder alle elever i skolen (Lillejord et al., 2022, s. 48). Videre viser Lillejord et al. (2022, s. 49) til at inkludering kan knyttes til tre ulike fellesskap i skolen: i) Det formelle voksenstyrte læringsfellesskapet (undervisning og annen pedagogisk praksis i skolen), ii) Lærer-elev-fellesskap (interaksjon og støtte fra lærer) og iii) Elev-elev-fellesskap (aktiv deltakelse sammen med jevnaldrende på skolen). I tabellen nedenfor ser vi hvordan Lillejord et al. (2022) har delt inn inkluderingsbegrepet i de tre ulike fellesskapene i skolen:

	<b>Sosial inkludering</b>	<b>Faglig inkludering</b>	<b>Personlig (opplevd) inkludering</b>
<b>Formelle voksenstyrte læringsfellesskap</b>	Demokratisk og aktiv deltakelse i undervisningen	Læringsutbytte i skolens fag og kontinuerlig progresjon i læring	Opplevelse av autentisk mestring og forventninger fra lærerne
<b>Voksen-elev-fellesskap</b>	Bli sett og hørt av lærere og andre voksne	Feedback fra lærer og medvirkning i egen læring	En opplevd positiv og støttende relasjon til de voksne
<b>Elev-elev-fellesskap</b>	Aktiv deltakelse i sosiale fellesskap i og utenfor undervisning	Reell læring sammen med medelever	Trivsel, vennskap og fravær av mobbing og andre krenkelser

Tabell 1: Konkretisering av inkluderingsbegrepet (Lillejord et al., 2022, s. 50).

Tabellen viser Lillejord et al. (2022, s. 50) sin argumentasjon for at inkludering handler om at elevene skal oppleve autentisk mestring og forventning av lærerne. Elevene skal også oppleve en positiv og støttende relasjon til læreren, samt bli sett og hørt av læreren og andre voksne. Videre kommer det frem i tabellen at elevene skal oppleve demokratisk og aktiv deltakelse i undervisning, samt aktiv deltakelse i sosiale fellesskap. Under folkehelse og livsmestring i

samfunnsfag kommer det frem at individet skal forstås som en del av ulike fellesskap, samt at elevene skal få innsikt i relasjoner og tilhørighet. Utenforskap er også et tema som blir trukket inn, som kan motarbeides gjennom at elevene skal få en forståelse, respekt og toleranse for andre menneskers verdier og livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Vi kan derfor se at mange av de ulike inkluderingsformene i fellesskap som vi finner i tabell 1 kan knyttes opp til temaer som omhandler folkehelse og livsmestring i samfunnsfag.

## 2.2 Elevenes mestring og aktørskap

Når man skal arbeide med livsmestring som tema, er det vesentlig å snakke om hvordan elevene kan oppleve mestring både i og utenfor skolen. Overordnet del av Læreplanverket beskriver at «*Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ifølge Albert Bandura (1997, s. 79) utgjør menneskers tro på egen mestring en viktig del av deres selvoppfatning. Selvoppfatning kan ses på som ulike oppfatninger elevene har av seg selv, og forventningene de har til hva de vil kunne mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). En persons selvoppfatning er viktig for ens tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88), noe som også er temaer som går igjen i undervisning om folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

### 2.2.1 Mestringsforventning

Bandura (1997, s. 21) utviklet teorien om mestringsforventning (self-efficacy), som handler om en persons vurdering av hvor godt han eller hun kan prestere i gitte situasjoner. Mestringsforventningen er bygget på fire hovedkilder: *aktive mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og sosial påvirkning, og fysiologiske tilstander* (Bandura, 1997, s. 79).

Aktive mestringsopplevelser er ifølge Bandura (1997, s. 80) den viktigste kilden til mestringsforventning, ettersom dette viser hva som skal til for å mestre og oppleve suksess. Dersom en elev minnes tidligere mestringsforsøk, vil dette gi en god indikasjon på muligheten for å mestre fremtidige oppgaver (Diseth, 2019, s. 146). Likevel kan ikke opplevd mestring komme på en enkel måte. Ifølge Bandura (1997, s. 80) kan man lettere bli satt ut av å mislykkes, dersom man er vant til å lykkes på en enkel måte. Han mener derfor at for å



oppleve mestring på en best mulig måte, må man overkomme hindringer gjennom innsats. På den måten lærer eleven at suksess kommer gjennom å gjøre en innsats.

Vikarierende erfaringer kan ses på som modellering (Manger & Wormnes, 2018, s. 118). Bandura (1997, s. 86-87) hevdet at mestringsforventning ikke bare forekommer ved egen opplevd mestring, men påvirkes også av å observere andre. Dersom en elev observerer at andre lykkes med å utføre en oppgave, vil egen mestringsforventning til oppgaven styrkes. Elevene kan sammenlikne seg med andre elever, men også læreren kan bli sett på som modell i skolen. Ifølge Manger og Wormnes (2018, s. 188) finnes flere måter læreren kan opptre som modell ovenfor elevene: hvordan man ordlegger seg, hvordan man behandler elever med lærevansker med respekt, til hvordan læreren viser entusiasme for faget. Ved å observere hvordan læreren svarer eller oppfører seg i ulike situasjoner, vil dette kunne overføres til eleven, og dermed ha påvirkning på hvordan eleven ser på egen motivasjon og innsats på skolen.

Verbal overtalelse og sosial påvirkning er den tredje kilden til mestringsforventning. Her kan blant annet lærere, venner og familie ha en påvirkning på personens mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2018, s. 119). Gjennom positiv overtalelse, hvor eleven blir overtalt om at hen kan klare å gjennomføre en oppgave, kan forventning om egen mestring økes. På den andre siden vil en negativ overtalelse kunne redusere egen mestringsforventning til oppgaven. Likevel kan ikke verbal overtalelse eller sosial påvirkning være en erstatning for mangel på kunnskaper og ferdigheter (Manger & Wormnes, 2018, s. 119). Bandura (1997, s. 101) hevder at dersom elevene får urealistiske forventninger om egen evne til å mestre vil det føre til at elevene mislykkes, noe som også kan påvirke fremtidig tro på egen mestring. Dersom læreren skal overtale en elev til at de kan klare en oppgave, er det derfor avgjørende at de har satt seg inn i hva eleven har i forutsetning for å klare (Manger & Wormnes, 2018, s. 119).

Fysiologiske tilstander kan ses på som kroppslige spenninger, som skjelving, svetting, muskelspenninger og trøtthet (Manger & Wormnes, 2018, s. 120). Dersom man opplev ubehag eller angst når man skal gjennomføre en oppgave, kan det redusere forventning om egen mestring. De kroppslige spenningene slik som trøtthet, angst eller skjelving, sender signaler til hjernen om at oppgavens krav er vanskeligere enn ens egen kapasitet til å mestre. På den andre siden, dersom eleven har fravær av de kroppslige spenningene, kan egen forventning om mestring økes. Dette kommer av at dersom man er i en mer avslappet tilstand

når man skal gjennomføre en oppgave, vil kroppen sende informasjon om at man kan mestre oppgaven (Manger & Wormnes, 2018, s. 120). Sett i et folkehelseperspektiv vil derfor fravær av kroppslige spenninger enklere kunne bidra til opplevelse av mestring.

### 2.2.2 Eleven som aktør

For at elevene skal oppleve mestring i livet sitt, må både lærerne og elevene ifølge Manger og Wormnes (2018, s. 123) få økt kunnskap om mestringsforventning og hvordan de positive forventningsprosessene settes i gang, forsterkes og blir langvarige. Gjennom å få kunnskap om mestringsforventning, kan elevene hjelpes til økt bevissthet omkring hvordan de kan bedre prestasjonsnivået sitt i ulike situasjoner (Manger & Wormnes, 2018, s. 123). Manger og Wormnes (2018, s. 129) beskriver hvordan elevenes tro på seg selv er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig og god selvutvikling. Ved å anerkjenne elevenes mestring, vil læreren bidra til å styrke elevenes motivasjon og utvikling av indre ønsker om å lykkes (Manger & Wormnes, 2018, s. 129). Ifølge Manger og Wormnes (2018, s. 127) vil mestringsforventningen hos elevene øke dersom læreren gir pedagogiske oppgaver som elevene opplever at de mestrer, og at de har kompetanse til å løse oppgaven. Troen på egen mestringsforventning hos eleven kommer derfor hvis læreren utarbeider pedagogiske opplegg som fremmer mestring, i stede for å fokusere på elevenes svake punkt. Elevenes mestring er et grunnleggende element som også er viktig i et lengre livsmestringsperspektiv. Manger og Wormnes (2018, s. 128) mener blant annet at forventningen om mestring bidrar til å styrke elevenes forventninger til fremtiden.

Nordahl (2010, s. 13) mener barn og unge har et ønske om å skape mening i sitt liv. Han mener at dersom elevenes oppfatninger, erfaringer og handlinger skal forstås i skolen, bør de betraktes som aktører i eget liv (Nordahl, 2010, s. 13). Han peker på at elevenes oppfatninger av det som foregår i skolen er subjektive og er dannet av deres egne tidligere erfaringer, både i og utenfor skolen (Nordahl, 2010, s. 13-14). Nordahl (2010, s. 26) ser på aktørperspektivet og viser til at alle elever forsøker å påvirke eget liv og sin læring. Også Bandura (1997, s. 3) trekker frem begrepet «human agency», som kan kobles opp mot å være aktør i eget liv. Bandura (1997, s. 3) viser til at personlig tro på seg selv utgjør den viktigste faktoren for at mennesker skal være aktør i eget liv. Han mener at dersom man ikke har en tro på at man selv kan klare å gjennomføre en handling, vil man som regel forstå i forsøket på å gjennomføre det

(Bandura, 1997, s. 3). Elevenes tro på seg selv er derfor vesentlig for at elevene skal klare å utføre ulike oppgaver som kan bidra til å gi dem en opplevelse av å mestre i eget liv.

Som tidligere nevnt handler livsmestring om at elevene skal kunne forstå og påvirke faktorer for å kunne mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For at elevene skal kunne mestre eget liv, vil det derfor være vesentlig å se på elevene som aktører i eget liv. Nordahl (2010, s. 25) hevder at barn og unge former seg selv, og at de derfor ikke kun er formbare objekter. Elevene vil derfor ikke bare gjengi skolens kunnskaper og oppfatninger, men det er elevene selv som lærer, og konstruerer sine kunnskaper, erfaringer og meninger. Nordahl (2010, s. 26) mener derfor at elevene bruker ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjonen de til enhver tid befinner seg i. Omgivelsene elevene er i har likevel betydning, der omgivelsene vil være med å påvirke deres tanker og handlinger (Nordahl, 2010, s. 25-26). Dette kan vi også se innledningsvis om Vygotskijs (2001) begreper om *interpsykisk* og *intrappsykisk* kategori, som tar for seg at læring først skjer i et sosialt samspill mellom mennesker, og deretter blir en del av barnets tenkning. Og Bandura (1997) som viser til at læreren kan være med å påvirke elevenes mestringsforventning, der han viser til kildene modellering og verbal overtalelse, og sosial påvirkning.

Likevel mener Nordahl (2010, s. 16) at relasjonen mellom lærer og elev, og lærerens evne til å kommunisere står særlig sentralt når det gjelder å forstå barn og unge i skolen. Også Manger og Wormnes (2018, s. 123) mener at anerkjennelse og tilhørighet er viktig for elevenes utvikling og eksistens, der elevenes opplevelse av mestring vil avhenge av relasjonen elevene har til de rundt seg.

### 2.2.3 Elevens medborgerskap

I samfunnsfag blir individperspektivet og dette med aktør i eget liv særlig trukket frem, særlig gjennom vektleggingen av elevenes handlingskompetanse gjennom medborgerskap og demokrati. Under kategorien *fagets relevans og sentrale verdier* trekkes det blant annet frem at: «Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre står det: «Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i, og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Samfunnsfag skal også bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd

og respekt, samt vise til hvordan elevene kan bli aktive medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Biesta (2008, s. 39) er opptatt av skolens formål med opplæringen, og konkluderer med at skolens samfunnsoppdrag er tredelt. Han viser til begrepene «qualification, socialisation and subjectification» (Biesta, 2008, s. 39), som Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 34) oversetter til «kvalifisering, sosialisering og subjektivering». Biesta (2008, s. 39-40) beskriver kvalifisering ved at elevene skal tilegne seg den kunnskapen og ferdighetene de behøver for å kunne være aktive medborgere i samfunnet. Videre beskriver han sosialisering i utdanningssystemet som at elevene skal lære å ta del i sosiale, kulturelle og politiske systemer, og dermed bli en del av det demokratiske fellesskapet. Subjektivering handler om at elevene skal utvikle sin egen identitet og selvstendighet, slik at man kan oppleve å være uavhengige av andre (Biesta, 2008, s. 40). Slik kommer det frem at elevene skal opptre som uavhengige individer og aktører i eget liv, samtidig som skolen oppdrag handler om å danne og utdanne elevene til å bli aktive medborgere i samfunnet (Biesta, 2008, s. 39-40; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 34) mener begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering vil sette barn og unge i stand til å håndtere livet, noe som står sentralt innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. De peker på at kvalifisering er grunnleggende ferdigheter som det allerede legges mye vekt på i skolen, men de mener at begrepene sosialisering og subjektivering vil være sentralt innenfor temaet folkehelse og livsmestring, og vil derfor styrkes gjennom å arbeide med det tverrfaglige temaet i skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). Det vil dermed bidra til det Biesta (2008) mener er skolens samfunnsoppdrag, hvor skolen skal bidra til at elevene dannes til selvstendige medborgere og muliggjøre medborgerskap i det samfunnet elevene tilhører.

## 2.3 Relasjonskompetanse

Relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning når det kommer til undervisning om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Spurkeland og Lysebo (2021, s. 6) ser på lærernes relasjonskompetanse som viktig for at livsmestring skal forekomme blant elevene. De peker på at relasjonen læreren har til elevene er viktig i arbeidet med psykisk helse, menneskeverd og livsmestring (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Relasjonskompetanse kan defineres som «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler,*

*reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker»* (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Det handler om hvordan våre ferdigheter og holdninger setter grunnlaget for å identifisere og utvikle relasjonen vi har til oss selv og andre.

Sælebakke (2018, s. 26) støtter seg opp mot Spurkelands utsagn om at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlaget for livsmestring. Hun mener at læreren må ta ansvar for en god relasjon og trygg tilknytning ovenfor eleven, slik at de føler seg verdifulle og inkludert (Sælebakke, 2018, s. 105-106). Spurkeland og Lysebo (2021, s. 79) mener en god relasjon til læreren, hvor eleven føler tilknytning og trygghet, er med på å stimulere deres trivsel og psykiske helse. Også Sælebakke (2018, s. 113) nevner at relasjonen mellom lærer og elev kan virke helsefremmede og påvirke elevenes psykiske helse. Læreren anses derfor her som viktig i undervisning om folkehelse og livsmestring, der lærerens væremåte og stemning er avgjørende for å fremme relasjonskompetanse og livsmestring i skolen (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 79). Imidlertid mener Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 33) at det er mindre kunnskap om det relasjonelle samlivet på skolen, i forhold til det rasjonelle faglige fokuset som blir beskrevet i fagplaner og rammeverk. De mener at skolen er like mye et relasjonelt samfunn hvor elevene skal utvikle seg og bli en del av et fellesskap, og hvor læreren har et viktig ansvar i å bidra med dette. Samtidig argumenterer de for at det ikke snakkes nok om hvordan dette skal utøves i praksis (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8).

Videre hevder Sælebakke (2018, s. 180) at lærerens anerkjennelse av elevene er vesentlig for en god relasjon mellom lærer og elev. Å anerkjenne elevene handler om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte hver enkelt elev (Sælebakke, 2018, s. 108). Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse et av menneskets grunnleggende behov for en sunn utvikling. Sælebakke (2018, s. 108) påpeker at læreren ikke bare må anerkjenne elevene for deres prestasjoner, men også for hvem elevene er (Sælebakke, 2018, s. 108). En anerkjennende lærer vil derfor ha respekt for eleven, og for deres opplevelser og erfaringer, uavhengig av deres prestasjon og bidrag på skolen (Sælebakke, 2018, s. 180). Sælebakke (2018, s. 109) mener at dersom læreren har en anerkjennende innstilling ovenfor elevene, vil det ha stor betydning for elevenes opplevelse av mestring og følelse av trygghet i læringssituasjonen. Nordahl (2010, s. 18) legger også vekt på at anerkjennelse av elevene viktig for elevenes senere vekst og utvikling. Han viser til elever som ikke fikk anerkjennelse av læreren, opplevde store nederlag og lite mestring i skolen. Nordahl (2010, s. 16-17) mener derfor at relasjonen mellom lærer og elev står sentralt når det kommer til å forstå barn og unge i skolen.

Dersom læreren respekterer elevene, og gir dem mulighet for mestring og tro på egne evner, vil dette ha en positiv betydning for elevenes liv (Nordahl, 2010, s. 17).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) viser også til at et godt forhold mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. De har først og fremst sett på *sosial støtte* og *tilhørighet*. Under sosial støtte skilles det mellom *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Emosjonell støtte handler i om elevenes opplevelse av å bli verdsatt, akseptert og respektert av læreren. Instrumentell støtte går ut på om elevene får god råd, hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Her kommer det frem at kombinasjonen av både emosjonell og instrumentell støtte er det mest optimale for elevens læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 239). Dersom en lærer kun gir instrumentell støtte, kan læreren oppleves som kjølig og upersonlig av elevene. På den andre siden vil ensidig fokus på emosjonell støtte oppleves som at læreren har lave forventninger til elevens innsats og faglige ferdigheter, som igjen kan påvirke deres mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 239). Tilhørighet på den andre siden har vist seg å ha stor betydning for elevenes engasjement og det å søke hjelp hos andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238-239).

Hvordan læreren kommuniserer og samhandler med den enkelte elev og med klassefelleskapet, har også en stor innflytelse på elevene (Tjomsland, Samnøy & Norman, 2021, s. 286). Ved å se på læreren som rollemodell, kan læreren bidra til sosial støtte, modellering, og elevenes læring og utvikling. Slik som vist tidligere mente Bandura (1997) at elevenes mestringsforventning kan påvirkes gjennom læreren som modell. Gjennom ord og handlinger kan læreren formidle at det er normalt å ikke lykkes hver gang, og på den måten uttrykke at slike erfaringer legger grunnlaget for både mestring og utvikling (Tjomsland et al., 2021, s. 286). Ved å vise sårbarhet som lærer, og være åpen og tilgjengelig ovenfor elevene, kan læreren formidle at livet også handler om å våge å møte ting man anser som ukjent og vanskelig (Tjomsland et al., 2021, s. 286). Dersom læreren opptrer som en god rollemodell for elevene, og viser til at livet ikke handler om å være best og lykkes til enhver tid, kan elevene lære seg til å møte og håndtere ulike utfordringer som oppstår i livet, og hva man kan gjøre for å overkomme disse hindrene.

John Bowlby (1907-1990) utviklet tilknytningsteorien, som er en utviklingspsykologisk teori som handler om hvordan barnet knytter seg til mennesker og omsorgspersoner. Teorien er nært knyttet til relasjonskompetanse, og har fått stor betydning når det gjelder å skape trygge

relasjoner til elevene. Tilknytningsteorien ser på hva som skal til for å få elevene til å føle seg inkludert og verdifulle i klassen (Sælebakke, 2018, s. 105). Ved å se på tilknytningsteorien, kan man som lærer bli bevisst på hva elevene trenger for å oppleve trygghet og læring, samt hva som fremmer god psykisk helse (Sælebakke, 2018, s. 106). Relasjonen mellom lærer og elev er viktig, ettersom det er i relasjon til tilknytningspersoner at barn vil få hjelp til å kunne regulere følelser og stress, samt anledning til å roe seg ned og føle seg trygge (Sælebakke, 2018, s. 186). Det er i dette perspektivet viktig at læreren øver seg på oppmerksomt nærvær, slik at hen kan hjelpe til og støtte eleven og skape trygghet i klasserommet. Dette vil bidra til en helsefremmende lærer-elev-relasjon, og gi grunnlag for utvikling av livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 187).

## 3 Metode

I følgende kapittel gjør jeg rede for metoden jeg har benyttet i dette forskningsprosjektet. Som metodisk tilnærming har jeg valgt en kvalitativ metodetilnærming, da denne er best egnet til å belyse min problemstilling. Problemstillingen min spør om «Hvordan forstår og underviser lærere om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?». Ved å benytte meg av den kvalitative metoden dybdeintervju, ønsker jeg å få innsikt i lærerens subjektive erfaringer og opplevelser i arbeidet med et bestemt fenomen (Dalen, 2013, s. 13-15). Den vitenskapsteoretiske innrammingen av studien er forankret i fenomenologi og hermeneutikk, som jeg beskriver nærmere i avsnitt 3.1.

Gjennom kapittelet reflekterer jeg over og begrunner de metodiske valgene jeg har tatt for å best besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet tar for seg vitenskapsteoretisk forankring, metodisk tilnærming, utvalg, innsamling av data, forskningsetiske vurderinger, forskningens reliabilitet og validitet, samt analysestrategi.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative metoder bygger på fortolkning og menneskelige erfaringer. Her ønsker vi å utforske sosiale fenomener slik det oppleves for personene selv (Kvale & Birkmann, 2021, s. 45). Slik jeg anvender kvalitativ metode, er jeg inspirert av de vitenskapsteoretiske tradisjonene fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien søker etter å beskrive virkeligheten slik den fremstår for mennesker, mens hermeneutikken er opptatt av å oppnå gyldige og universelle tolkninger basert på tekst (Kvale & Birkmann, 2021, s. 73-75).

I studien kommer de to vitenskapsteoretiske tradisjonene frem ved at jeg ønsker å løfte frem lærernes erfaringsverden, samtidig som jeg gjør en fortolkning av intervjuene i analysen. Min tilnæringsmetode har dermed vært både fenomenologisk og hermeneutisk.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om å studere informantens subjektive erfaringer i forskningen (Dalen, 2013, s. 18). I dette forskningsprosjektet undersøker jeg temaet folkehelse og livsmestring, der den fenomenologiske tilnærmingen innebærer å sentrere informantenes egne perspektiver



og beskrivelser av det sosiale fenomenet, og hvordan de oppfatter virkeligheten (Kvale & Birkmann, 2021, s. 45). Gjennom utvalget i forskningen er målet med den kvalitative undersøkelsen å fortelle om hvordan lærere forstår og underviser om temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfagundervisning (Nyeng, 2012, s. 72). Forskningen søker etter hvordan lærere oppfatter egen virkelighet, og retter seg mot et bestemt fenomen i forståelsen av dette. I dette forskningsprosjektet står derfor lærernes egne opplevelser og erfaringer i arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring sentralt.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Ifølge Kvale og Birkmann (2021, s. 73) handler hermeneutikk om tolkninger av noe som har mening. Ved bruk av en hermeneutisk tilnærming vil forskeren utforske informantenes meninger, for så å se på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet (Dalen, 2013, s. 17-18). I kvalitativ intervjuforskning blir informantenes utsagn nedskrevet til tekst, hvor forskerens oppgave er å fortolke og forstå sammenhengen mellom empiri og problemstilling, i samspill med egen forståelse (Dalen, 2013, s. 18). Kvale og Birkmann (2021, s. 237) beskriver dette som den hermeneutiske sirkel, hvor teksten må forstås i sammenheng med helheten. Her er forsker og tekst, og forskerens førforståelse stadig i samspill (Dalen, 2013, s. 18).

I forskningsprosjektet ble det utført dybdeintervjuer med samfunnsfagslærere, om hvordan de forstår og underviser om temaet folkehelse og livsmestring. Den hermeneutiske tilnærmingen i forskningen vises ved at jeg etter endt intervju satte meg ned for å transkribere det som hadde blitt sagt, og fortolket dette i samspill med min egen forståelse av det tverrfaglige temaet og relevant litteratur.

## 3.2 Semistrukturert dybdeintervju

Jeg har valgt å undersøke hvordan lærere forstår og underviser i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, ved å bruke den kvalitative metoden dybdeintervju. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg godt dersom man ønsker å gå i dybden og undersøke et bestemt fenomen, der man får muligheten til å undersøke hvordan informantene selv opplever og forstår verden sett fra sitt perspektiv (Kvale & Birkmann, 2021, s. 20).

Valget falt derfor på dybdeintervju, ettersom formålet med studien er å få økt kunnskap om lærernes egne meninger og erfaringer omkring temaet folkehelse og livsmestring.

Ettersom jeg i denne studien er ute etter å finne ut hvordan samfunnsfagslærere forstår og underviser om temaet folkehelse og livsmestring, var det viktig for meg å velge en metode som i størst grad ga informantene muligheter til å reflektere rundt begrepet folkehelse og livsmestring, for så å komme med egne oppfatninger og erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Valget falt derfor på å bruke semistrukturerte dybdeintervjuer som metodisk tilnærming.

Min tilnærming til intervju var som nevnt inspirert av et fenomenologisk perspektiv. For å innhente data valgte jeg derfor å benytte meg av dybdeintervju, som egner seg bra dersom man vil studere informantens livsverden (Tjora, 2021, s. 128). Ifølge Aksel Tjora (2021, s. 127) er målet med dybdeintervjuer å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer. Dette åpner opp for muligheten til å nærmere studere lærernes meninger, holdninger og erfaringer nærmere (Tjora, 2021, 128). Med utgangspunkt i problemstillingen kan dybdeintervju gi meg muligheten til å komme tettere innpå informantene, og til å undersøke deres subjektive forståelser og erfaringer knyttet til temaet folkehelse og livsmestring. Jeg valgte å utføre individuelle intervjuer, ettersom det ga meg mulighet til å bli bedre kjent med lærerne og hva de tenker, uten ytterligere påvirkninger fra andre. Dersom jeg i stede hadde utført gruppeintervjuer kan det hende de hadde blitt påvirket av svarene til hverandre, noen kunne vært mer passive og noen kan kanskje fremstå på bestemte måter ovenfor kollegaene. Derfor mente jeg at individuelle dybdeintervjuer var bedre egnet til å belyse min problemstilling.

Videre har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervjuopplegg. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) beskriver semistrukturert intervju som «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere». Her benytter man seg av en intervjuguide som består av en liste over temaer og spørsmål man ønsker å gjennomgå i løpet av intervjuet. Til forskjell fra et strukturert intervju, hvor spørsmålene stilles i en fast rekkefølge og med svarsalternativer som er definert på forhånd, vil et semistrukturert intervju gi forskeren mulighet til å bevege seg frem og tilbake mellom de ulike temaene og spørsmålene i intervjuguiden. Dette gir både forsker og informant anledning til å drøfte og utdype spørsmål og svar, hvor man også kan komme med oppfølgingsspørsmål til det informanten sier.

Ved å benytte meg av semistrukturert dybdeintervju som metodisk tilnærming, fikk jeg mulighet til å strukturere samtalen noe ved hjelp av en intervjuguide. Intervjuguiden bidro til at jeg fikk gjennomgått de samme spørsmålene til alle informantene, selv om oppfølgingsspørsmålene og drøftingene ble forskjellig. Ettersom jeg er inspirert av fenomenologi, ønsket jeg et mest mulig fritt intervju, men hvor jeg benyttet en intervjuguide for å sikre at alle temaene og spørsmålene jeg ønsket å belyse ble stilt til alle informantene.

### 3.2.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er et hjelpemiddel forskeren bruker når man skal benytte seg av et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Guiden skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene forskeren ønsker å belyse i studien (Dalen, 2013, s. 26). Gjennom masteroppgaven har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming, som vil si at man starter fra empiri, men at teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 40). I arbeidet med å utforme intervjuguiden tok jeg derfor utgangspunkt i problemstillingen og relevant teori, omkring hvilke temaer jeg ønsket å sette søkelyset på i intervjuene (vedlegg 1). Med temaet folkehelse og livsmestring som grunnlag, bearbeidet jeg spørsmål som ville føre samtalen i en retning hvor jeg mente at informantene i størst mulig grad ville besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg startet først med noen enkle og konkrete oppvarmingsspørsmål, der jeg spurte noen spørsmål for å kartlegge informantens bakgrunn i yrket (Tjora, 2021, s. 159-160). Dette kan ifølge Tjora (2021, s. 159-160) være med på å skape en rolig åpning for intervjusituasjonen, samtidig som det skaper en trygghet hos informanten. Videre gikk jeg over til refleksjonsspørsmålene, som danner kjernen i intervjuet (Tjora, 2021, s. 160). To eksempler på spørsmål fra intervjuguiden er «*Hva betyr folkehelse/livsmestringsbegrepet for deg?*» og «*Hvordan tilrettelegger du undervisning om temaer innenfor folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?*». Her var det viktig å tenke ut og ta i bruk spørsmål hvor informantene fikk muligheten til å åpne opp og fortelle med egne ord om sine opplevelser og erfaringer i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen (Dalen, 2013, s. 27). Jeg passet på å utforme åpne spørsmål som ikke virket ledende. Dersom man stiller ledende spørsmål eller spørsmål som viser til hvilke svar du er ute etter, kan dette være med på å påvirke svarene til informanten (Kvarv, 2021, s. 167). Til slutt hadde jeg med et avrundingsspørsmål

hvor informanten fikk mulighet til å legge til informasjon dersom dette var ønskelig. Deretter takket jeg for informantens bidrag til masteroppgaven min (Tjora, 2021, s. 160-161).

### 3.2.2 Utvalg

Kjennetegnet ved en kvalitativ undersøkelse er at man innhenter mye data fra et begrenset antall informanter, hvor informantene velges ut ved strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49-50). For å besvare problemstillingen i denne oppgaven, var det viktig å velge informanter som hadde erfaring og jobbet med samfunnsfag i grunnskolen. Dersom informantene har erfaring med å undervise i samfunnsfag, vil de kanskje ha erfaring fra før livsmestring kom inn som et nytt tema med LK20. Dette gjorde at den strategiske utvelgelsen ble kriteriebasert, som vil si at man velger informanter som oppfyller visse kriterier (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 51). Kriteriene i min forskning var at de jobbet i grunnskolen og at de hadde erfaring med undervisning i samfunnsfag.

Jeg valgte å ta kontakt med en undervisningsinspektør ved en barneskole jeg hadde kjennskap til, for å avtale et møte om masteroppgaven min. I forkant av møtet sendte jeg informasjon om hva oppgaven gikk ut på og informasjonsskrivet knyttet til hva det vil si å delta i forskningen, og hvor han også ga samtykke til å delta. Vi hadde et møte som varte i 1,5 time, der han snakket om folkehelse og livsmestring, og om hvordan den nye LK20 har kommet inn i skolen. Jeg så på dette møtet som veldig verdifullt for min masteroppgave, fordi han har ansvar for selve implementeringen av læreplanverket i den aktuelle skolen. Det ble bare tatt notater og ikke ble gjort opptak av møtet, og jeg vil derfor ikke bruke direkte sitater fra det som ble sagt. Jeg vil likevel bruke notatene jeg gjorde underveis i møtet med undervisningsinspektøren, fordi jeg vurderer disse som nyttige i mitt forskningsprosjekt. Videre ga han meg mailadressen til tre samfunnsfaglærere ved skolen som jeg kunne ta kontakt med. Av de tre var det én lærer som sa ja til intervju.

Etter noen Internettsøk på «folkehelse og livsmestring i skolen» var det tre aktuelle skoler som kom opp. Jeg valgte å sende en henvendelse og prosjektbeskrivelsen til rektorene ved de tre skolene for å høre om de hadde noen aktuelle informanter. Her fikk jeg ingen svar. Jeg tok også kontakt gjennom aktuelle nettverk for å høre om noen kunne tenke seg å være med på forskningsprosjektet, men det skulle vise seg å bli vanskeligere å rekruttere lærere som informanter enn hva jeg hadde forutsett. Det var flere av de jeg kontaktet som mente temaet

var interessant, men som ikke ønsket å delta fordi de mente de ikke hadde nok kunnskap om temaet. Likevel var det én lærer ved en ungdomsskole som sa ja til å stille til intervju, når jeg rekrutterte gjennom aktuelle nettverk. Videre tok jeg også kontakt med andre grunnskolelærere jeg har kjennskap til ved andre skoler. Her var det to lærere som arbeidet på barneskolen som sa ja til å stille til intervju.

Til slutt satt jeg med fem informanter fordelt på fire skoler, der én var undervisningsinspektør, tre var lærere på barneskolen, og én var lærer på ungdomsskolen. Lærerne hadde jobbet alt fra ett til åtte år som lærer. To av lærerne var lærer på 6. trinn, én var lærer på 7. trinn og én var lærer på 8. trinn. Når jeg var ferdig med å intervju de fire lærerne, vurderte jeg dataene som tilstrekkelig for å kunne besvare oppgavens problemstilling innenfor studiens tidsramme. Utvalget består også av en nokså jevn kjønnsfordeling, hvorav det er tre kvinner og to menn.

### **3.3 Datainnsamling**

I forkant av intervjuene gjorde jeg flere prøveintervjuer for å teste om intervjuguiden kunne gi best mulig svar på problemstillingen, og for å teste meg selv som intervjuer (Dalen, 2013, s. 30). Ved å foreta prøveintervjuer kan man avdekke eventuelle feil eller mangler ved spørsmålene man stiller, slik at man får mulighet til å utforme spørsmål som bedre vil kunne besvare problemstillingen. Jeg utførte prøveintervjuene på to medstudenter som også går grunnskolelærerutdanningen, og anså dette som svært nyttig fordi det ga en indikasjon på hvordan en med lærerkompetanse ville forstå spørsmålene som ble stilt. Jeg gjorde noen justeringer i intervjuguiden i etterkant av disse intervjuene, men hovedspørsmålene og rekkefølgen valgte jeg å beholde i den endelige intervjuguiden.

For at informantene skulle føle seg komfortable når de skulle dele sine erfaringer og opplevelser, ønsket jeg en form for medbestemmelse. Før intervjuet lot jeg informantene bestemme dag, tidspunkt og sted for gjennomførelse. Ettersom informantene fikk være med på å bestemme hvor intervjusituasjonen skulle finne sted, vil det kunne bidra til å skape en mer avslappet stemning (Tjora, 2021, s. 135). Dette er ifølge Tjora (2021, s. 132) en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer. To av lærerne som ble intervjuet valgte egen arbeidsplass som intervjusted, hvor intervjuet fant sted ved et grupperom/møterom på skolen. Møtet med undervisningsinspektøren fant også sted ved skolen, der møtet foregikk på hans kontor. En annen lærer valgte å gjennomføre intervjuet på zoom, ettersom dette passet best i

forhold til hens timeplan. Én av lærerne ønsket imidlertid å møtes på en café i nærområdet. Ifølge Tjora (2021, s. 139) kan det være en ulempe å intervju i støyende omgivelser, ettersom dette kan påvirke opptakskvaliteten. Jeg opplevde likevel at opptakslyden hadde god kvalitet, hvor jeg i etterkant kunne høre alt informantene hadde sagt.

Under intervjuene brukte jeg en diktafon for å ta opp samtalen mellom meg og informantene. Det ga meg anledning til å konsentrere meg om hva som ble sagt, hvor jeg ikke behøvde å tenke på å ta notater. Ifølge Tjora (2021, s. 180) kan bruk av lydopptak bidra til god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Jeg spurte informantene om det var greit at jeg tok opp samtalen, og ga opplysninger om hvordan opptaket skulle brukes, lagres og når det skulle slettes i tråd med godkjenningen fra Sikt (Tjora, 2021, s. 180). Jeg tok likevel noen få notater underveis, i tilfelle det skulle skje noen tekniske feil (Tjora, 2021, s. 181). Etter endt intervju satte jeg meg ned for å transkribere. Ifølge Tjora (2021, s. 181) er lydopptak og transkripsjon vesentlig for en god analyse. Også Kvale og Birkmann (2021, s. 206) hevder at en strukturert transkripsjon fra muntlig til skriftlig form egner seg bedre for analyse, ettersom det bidrar til at man lettere får en oversikt over datamaterialet. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 minutter og 1,5 time.

### 3.4 Analysestrategi

Ved en fenomenologisk tilnærming er det vanlig å analysere meningsinnhold ut ifra det informantene har fortalt i intervjuet. Som forsker leser man datamaterialet fortolkende, hvor man ønsker å forstå en dypere mening fra personenes erfaringer og opplevelser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100). I analysearbeidet har jeg valgt å benytte meg av *tematisk analyse*. Johannesen et al. (2018, s. 278-282) beskriver tematisk analyse som grundig, systematisk og overkommelig, og som et nyttig verktøy for alle som skal gjøre en kvalitativ analyse. Valget falt på denne analysemetoden, ettersom den er svært grunnleggende og overkommelig for studenter. Gjennom analysen utvikler man temaer eller kategorier ut ifra datamaterialet, som til sammen skal svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Johannesen et al., 2018, s. 278-279). Tematisk analyse består av fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. For å lettere få en oversikt over de ulike stegene som har blitt gjort i analyseprosessen, vil jeg under tar jeg for meg hvert av de fire stegene. Johannesen et al. (2018, s. 278) hevder likevel at tematisk analyse er en

fleksibel tilnærming, hvor det ikke finnes en tydelig grense mellom stegene, noe jeg også erfarte i analyseprosessen.

Det første steget er *forberedelse*. Under forberedelsen skal forskeren skaffe til veie og få oversikt over data (Johannessen et al., 2018, s. 283). Utvalget mitt bestod til slutt av en undervisningsinspektør og fire lærere, hvorav det var med lærerne jeg hadde semistrukturerte dybdeintervju. Etter endt intervju satte jeg meg ned for å transkribere dataene med en gang. Johannessen et al. (2018, s. 284) hevder det vil være enklere å følge prosessen til en tematisk analyse dersom datamaterialet er i skriftform. Når jeg var ferdig med å transkribere intervjuene med de fire lærerne satt jeg igjen med 54 sider transkribert datamateriale. I transkripsjonene tok jeg med pauser og uttrykk som «ehh» og «mmm», noe som er viktig ifølge Tjora (2021, s. 185). Ved å ha med slike uttrykk kan det bidra til å synliggjøre når informanten leter etter ord eller når de viser til usikkerhet (Tjora, 2021, s. 185). Jeg kan likevel ikke garantere at transkripsjonene vil vise alle aspekter ved informantene, ettersom det kan være vanskelig å få med informantenes kroppsspråk og holdninger til det som ble sagt (Tjora, 2021, s. 187). For å bedre huske informantenes holdninger, har jeg for eksempel skrevet «[sa informanten lattermildt]» og «[sa informanten skeptisk]» bak de utsagnene hvor jeg opplevde det var viktig å få frem stemningen ved uttalelsen. Dette gjorde det enklere for meg å huske informantenes kroppsspråk og holdning når jeg skulle lese innholdet i datamaterialet ved en senere anledning.

Det andre steget er *koding*, og handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 284). Ettersom jeg har benyttet meg av en abduktiv tilnærming, har jeg hatt tidligere teori i tankene når jeg har kodet datamaterialet. Etter å ha lest gjennom de transkriberte tekstene markerte jeg ord og uttrykk som jeg anså som viktige for å kunne belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Ved å kode transkripsjonen vil man lettere kunne få en oversikt over dataene, samt se etter et dypere meningsinnhold ved det man forsker på (Johannessen et al., 2018, s. 284). Kodene jeg kom frem til er:

- Begrepsforståelse
- Undervisning
- Elevenes mestring
- Relasjoner og modellering

Jeg skrev også ned egne refleksjoner og tanker ved det jeg hadde markert, slik at jeg enkelt kunne finne tilbake til viktige poenger i teksten (Johannessen et al., 2018, s. 285). Å kode dataene vil også være til hjelp for tilrettelegging av det neste steget i analyseprosessen (Johannessen et al., 2018, s. 284).

Etter å ha kodet datamaterialet gikk jeg over på det tredje steget, som er *kategorisering*. Kategorisering innebærer at man sorterer data inn i mer overordnede kategorier, og gjør det mulig å se på dataene i en større helhet (Johannessen et al., 2018, s. 295). Ifølge Tjora (2021, s. 230) vil kodegruppene som ble utarbeidet danne utgangspunkt for hva vi vil utvikle som temaer i analysen. Ved å se på kodene utformet jeg til slutt fire kategorier: (1) Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring, (2) Undervisning om folkehelse og livsmestring, (3) Elevenes mestring og (4) Skolens rolle. Arbeidet med å kategorisere datamaterialet vil være med på å strukturere masteroppgavens resultatdel (Tjora, 2021, s. 230). Ettersom jeg har en abduktiv tilnærming, vil også noen av temaene i analysen være inspirert av det teoretiske rammeverket i oppgaven, som blant annet temaene om elevenes mestring, relasjoner og skolens rolle.

Det fjerde steget er *rapportering*. Rapportering innebærer å skrive frem temaene og deres innhold i resultatdelen av oppgaven, slik at det kan besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 301). I kapittel 4 vil jeg vise til analyse og presentere relevant empiri fra forskningen.

Som tidligere nevnt vil den hermeneutiske forståelsen bidra i oppgavens analyse og tolkningsarbeid. Ved en hermeneutisk meningsfortolkning tok jeg utgangspunkt i det informantene hadde sagt, for så å se etter et dypere meningsinnhold (Dalen, 2013, s. 17-18). Den hermeneutiske sirkel går gjennom hele fortolknings- og analyseprosessen, der jeg tok utgangspunkt i tekstens forskjellige deler, for så å sette disse delene inn i en ny relasjon til helheten (Kvale og Birkmann, 2021, s. 237). Ettersom forsker og tekst, og forskerens førforståelse stadig er i samspill (Dalen, 2013, s. 18), vil min subjektive oppfatning være med i fortolknings- og analysearbeidet. Jeg har likevel vært så transparent i arbeidet som mulig, og jeg har tolket alle delene av teksten. Gjennom analysearbeidet så jeg på utsagn opp mot det teoretiske rammeverket. Dette gjorde at jeg hadde en stadig veksling mellom teori og datamaterialet, slik at intervjuene skulle samsvare med oppgavens teori og problemstilling.



## 3.5 Vurdering av forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene er nøyaktige og pålitelige i en forskning (Kvarv, 2021, s. 62). I kvalitativ forskning vil relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidra til å styrke påliteligheten (Tjora, 2021, s. 263). Under vil jeg nærmere beskrive de valgene jeg har tatt for å styrke forskningens pålitelighet.

Teori vil kunne være med på å forme forskningen. Ifølge Tjora (2021, s. 263) vil det være viktig å redegjøre for hvordan perspektiver eller teorier har bidratt til å inspirere forskningsdesign og analyse. Det teoretiske rammeverket i oppgaven er formet etter min metodiske tilnærming som er inspirert av fenomenologi, og hvor jeg har valgt å benytte meg av semistrukturerte dybdeintervju for innsamling av data. Gjennom problemstillingen ønsker jeg å gå i dybden omkring lærernes egne opplevelser og erfaringer med temaet folkehelse og livsmestring, og relevant teori velges på bakgrunn av dette. Ved utarbeidelsen av det teoretiske rammeverket, tok jeg derfor utgangspunkt i teori jeg anser som relevant, tidligere forskning, samt oppgavens empiri. Til slutt bestod det teoretiske rammeverket i oppgaven av sosiokulturell teori, inkludering, elevenes mestring, aktørskap og medborgerskap, samt mestringsforventning og relasjonskompetanse. Det teoretiske rammeverket er også viktig i analysen av datamaterialet, hvor teorien vil bli brukt som en ramme i fortolkningsarbeidet (Kvale & Birkmann, 2021, s. 242). Her kan teorien være med på å påvirke hvilke funn man anser som viktig for forskningen. For at forskningen skal være reliabel, må den vise til hvordan analysen gjøres (Tjora, 2021, s. 264). I kapittel 3.4 beskrev jeg at jeg har valgt å analysere empirien ved å benytte meg av tematisk analyse, hvor også den hermeneutiske meningsfortolkningen vil spille inn.

Hvordan informantene har blitt valgt ut, og hva slags relasjon det er mellom forsker og informant, kan ha betydning for påliteligheten i forskningen (Tjora, 2021, s. 264). Som jeg beskrev i kapittel 3.2.3 foretok jeg et strategisk utvalg av informanter. Jeg valgte å intervju informantene som jeg tenkte kunne bidra med kunnskap om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. De informantene jeg intervjuet oppfylte kriteriene for den strategiske utvelgelsen, det vil si at de arbeidet i grunnskolen og underviste i samfunnsfag. Den ene

læreren fikk jeg kontakt med via undervisningsinspektøren ved skolen, mens én av lærerne ble rekruttert via aktuelle nettverk, og to av lærerne hadde jeg kjennskap til fra tidligere. Det var likevel ingen personlig relasjon mellom meg og informantene. På bakgrunn av dette anser jeg utvalget av informanter som pålitelig.

Transparens i oppgaven kan også styrke forskningens pålitelighet. I kvalitativ forskning handler transparens om hvor godt valgene formidles i forskningsrapporteringen. For å gjøre forskningsarbeidet transparent krever det at forskeren systematisk registrerer valg og endringer underveis i prosjektet (Tjora, 2021, s. 264). Gjennom masteroppgaven har jeg forsøkt i stor grad å beskrive hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har tatt akkurat disse. Ved å beskrive mine valg gjennom hele oppgaven ønsker jeg at leseren skal få et godt innblikk i forskningen, slik at leseren enklere kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264; Repstad, 2019, s. 137).

En annen måte å se forskningens reliabilitet i kvalitativ forskning, er at man har dokumentert empiri på en pålitelig måte (Tjora, 2021, s. 263). Som nevnt i kapittel 3.3 benyttet jeg meg av en diktafon når jeg skulle gjøre opptak av intervjuene. Ved å benytte meg av en diktafon fikk jeg mulighet til å lagre opptakene på en sikker måte, og jeg kunne når som helst gå tilbake for å høre på opptakene dersom jeg behøvde det. Opptaket av intervjuene gjorde det mulig for meg å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, hvor jeg kunne få med alt det informantene hadde sagt. Reliabiliteten avhenger likevel av at transkripsjonen avspeiler det informantene svarte. I kapittel 4 *Analyse og presentasjon av empiri* har jeg valgt å bruke direkte sitater fra intervjuene. Dette vil ifølge Tjora (2021, s. 265) bidra til at leseren kommer «tettere» på empirien, enn kun gjennom forskerens tolkninger. Ved å bruke direkte sitater i rapporteringen kan man derfor *vis*e leseren de funnene man har kommet frem til i forskningen (Tjora, 2021, s. 265).

### 3.5.2 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og knytter seg til hvorvidt svarene vi finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 259-260). Her må grad av validitet ses i sammenheng med valg av metode, problemstilling og forskningsspørsmål (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ

metodetilnærming for å innhente empiri, og under vil jeg beskrive hva jeg har gjort for at forskningen skal være gyldig.

At forskningen gjøres innenfor rammene av faglighet og er forankret i annen relevant forskning, er ifølge Tjora (2021, s. 263) den viktigste kilden til gyldighet i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning forholder man seg til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning gjort innenfor samme tema. Med utgangspunkt i tidligere forskning sammenligner vi våre funn med funn fra annen tilsvarende forskning (Tjora, 2021, s. 262). Etersom det er gjort relativt lite forskning om lærernes forståelse av temaet folkehelse og livsmestring i skolen, har jeg valgt å ta med tidligere forskning samt undersøkelser som jeg anser å være relevante for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Her så jeg på tidligere forskning og undersøkelser som belyste ulike temaer innenfor feltet, som elevenes fysiske og psykiske helse og hva lærerens relasjon til elevene har å si for elevenes trivsel og læring. For å øke påliteligheten og gyldigheten i min undersøkelse, har jeg valgt både å se på tidligere forskning som er fagfelleurdert i tidsskriftsartikler og forskningsrapporter. Jeg har også tatt forskningens årstall i betraktning, hvor jeg har valgt å vektlegge dagsaktuell forskning, det vil si forskning som er gjennomført samtidig eller etter at folkehelse og livsmestring kom inn som et tverrfaglig tema i LK20. Jeg har valgt å ta med en Ungdata-undersøkelse fra 2022 for å vise til forskning knyttet til relevante temaer innenfor folkehelse og livsmestring. Ungdata undersøkelsen er en kvantitativ undersøkelse, men jeg har likevel valgt å benytte meg av denne ettersom jeg anser det som relevant å se på hvordan elevene har det ovenfor relevante temaer som kan knyttes opp mot folkehelse og livsmestring. En sammenstilling av funn i de kvalitative intervjuene med lærere og hva elever svarer i en representativ spørreundersøkelse som Ungdata, vil bidra til å styrke validiteten i undersøkelsen.

For at en forskning skal være valid, må den som nevnt ses i sammenheng med valg av metode. Ved å bruke dybdeintervju får man mulighet til å undersøke hvordan informantene tenker og erfarer sin virkelighet (Tjora, 2021, s. 262-263). Etersom jeg er inspirert av fenomenologi, valgte jeg en metode som ga meg anledning til å få innsikt i læreres egne opplevelser og erfaringer omkring temaet folkehelse og livsmestring. Dersom jeg hadde brukt en kvantitativ undersøkelse eller kvalitative observasjonsstudier som metodisk tilnærming, ville jeg ikke fått muligheten til å gå i dybden og høre om lærernes opplevelser og erfaringer

omkring folkehelse og livsmestring. Jeg anså derfor den kvalitative metoden dybdeintervju som mest egnet til å finne ut av nettopp dette.

Videre er det viktig for validiteten at spørsmålene som stilles til informantene gir svar på problemstillingene. Jeg la vekt på å stille spørsmål til informantene med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at datainnsamling og problemstilling samsvarer med hverandre (Kvarv, 2021, s. 63). Som jeg beskrev i 3.3 foretok jeg prøveintervjuer i forkant av intervjuene, slik at jeg kunne justere og rette opp eventuelle feil eller mangler i intervjuguiden. Dette gjorde det mulig å se om jeg hadde spørsmål som best besvarte oppgavens problemstilling.

Når det gjelder validitet i analysen så vil det gjenspeiles i om spørsmålene som stilles til informantene er gyldige, og om fortolkningene er logiske (Kvale & Birkmann, 2021, s. 278). For at forskningen skal være gyldig, må dataene som samles inn tolkes og være basert på sanne funn. Som jeg beskrev under kapittel 3.5.1, har jeg dokumentert empirien på en pålitelig måte, gjennom bruk av diktafon og transkribering. Gjennom analysearbeidet står jeg som person sentralt i fortolkningen av hvordan lærere erfarer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, noe Tjora (2021, s. 38) beskriver som forskersubjektivitet. Jeg har prøvd å være bevisst på min egen rolle, og i presentasjonen av empirien har jeg valgt å bruke mange direkte sitater som viser hva informantene svarte og hvordan de reflekterte rundt ulike tema. Jeg har vært opptatt av å få frem ulike synspunkter og nyanser hos informantene, og har vurdert all informasjon som kom frem i intervjuene. Slik har jeg forsøkt å se dataene med et transparent blikk og å være mest mulig objektiv i analysene. I kapittel 3.4 presentere jeg de ulike stegene jeg har gjort ved tolkning og analysering av de empiriske dataene.

### 3.5.3 Analytisk generalisering

I kvalitative studier handler ofte generalisering om grad av overførbarhet (Tjora, 2021, s. 259). For å vurdere om resultatene av en intervjuundersøkelse er pålitelige og gyldige, ser man på hvorvidt de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Birkmann, 2021, s. 289). Ettersom utvalget i mitt forskningsprosjekt er begrenset til fem informanter, har jeg valgt å se på forskningen i form av analytisk generalisering. Analytisk generalisering handler om hvorvidt funn fra én studie kan brukes som indikasjon på hva som vil skje i en annen situasjon (Kvale & Birkmann, 2021, s. 291). En empirisk undersøkelse vil

ikke gi nøyaktige samme svar andre steder, ettersom den baserer seg på informantenes egne meninger og erfaringer der og da. Svarene man får vil derfor kunne endre seg ved senere anledninger, og fra person til person. Til tross for et begrenset utvalg antar jeg likevel at undersøkelsen forteller noe om hvordan lærere opplever og erfarer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## 3.6 Forskningsetiske vurderinger

I masteroppgaven er det flere etiske vurderinger som må tas hensyn til, både før, under og etter endt forskning. Her retter man søkelyset mot de etiske vurderingene i forskningen, i form av lover og retningslinjer (Dalen, 2013, s. 100). Dette går under det vi kaller vi for forskningsetikk, som sikrer at forskningen organiseres og utøves på en forsvarlig måte (NESH, 2021, s. 6). Ettersom masteroppgaven inneholder kvalitativ intervjuforskning, vil jeg under beskrive forskningsetikk knyttet til forskerrollen i intervjuforskning.

### 3.6.1 Forskningsetikk ved kvalitativ intervjuforskning og forskerrollen

I forkant av intervjuene ble forskningen godkjent av Norsk senter for forskningsdata (Sikt) (Vedlegg 2). Sikt skal være med på å sikre at personopplysninger blir ivaretatt, samt sikker behandling og lagring av data (Sikt, u.å.). Ettersom jeg skulle ta lydopptak av intervjuene, var det vesentlig å sende inn prosjektet til Sikt. Etter godkjennelse fra Sikt kunne jeg starte prosessen med å intervju, og forskningen ble gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Informantene fikk tilsendt tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet og hva det innebærer å delta, i form av et samtykkeskjema (Vedlegg 3). Samtykkeskjemaet ble sendt i god tid før intervjuene, slik at informantene fikk tid til å reflektere over deres deltakelse i forskningen. Informantene fikk selv velge om de ville delta eller ikke, og de kunne når som helst trekke seg fra studien uten begrunnelse. Dersom de valgte å trekke seg, ville det ikke ha noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2021, s. 18). Ettersom informantene selv kan velge om de vil delta, ved å skrive under på samtykkeskjemaet, går dette under kravet om frivillig og informert samtykke. Ved å benytte et samtykkeskjema, vil også samtykket være dokumenterbart. Ved å få et dokumenterbart samtykke, vil dette være med på å sikre forskningsdeltakernes rettigheter, samtidig som det tydeliggjør mitt ansvar som forsker (NESH, 2021, s. 19).

Et annet forskningsetisk hensyn handler om informantenes integritet og anonymitet. I forskningen skal informantene anonymiseres, slik at opplysningene de har gitt, ikke kan spores tilbake til dem. Dette er med på å ivareta informantenes identitet og integritet (NESH, 2021, s. 22-23). Under transkriberingen brukte jeg koding, slik at man ikke kan gjenkjenne personene basert på personlighetstrekk eller dialekt.

Dataene som ble samlet inn i forbindelse med oppgaven, ble behandlet konfidensielt. Datamaterialet ble anonymisert, lagret sikkert og ble ikke brukt i noen andre sammenhenger utenfor dette forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 23). Det var kun meg og veileder som hadde tilgang til dataene i forskningen. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, hvor de ble lagret kryptert og sikkert, og adskilt fra transkripsjonen. Informantene fikk også mulighet til å få innsikt i hva som ble skrevet om dem, dersom de ønsket det.

Ettersom jeg skulle utføre kvalitative intervjuer, står jeg som forsker sentralt i innhenting av data. Dette gjør at det stilles krav en rekke krav til meg som forsker. Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på forskningen, og for de etiske beslutninger som tas. Ifølge Kvale og Birkmann (2021, s. 108) handler forskerens integritet om forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Det stilles også strenge etiske krav til forskeren i hvordan forskningen legges frem. Når man skal offentliggjøre resultatene, må de legges frem på en så nøyaktig og representativt som mulig. Kvale og Birkmann (2021, s. 108) mener at forskeren bør være så transparent i arbeidet og i konklusjonene som mulig, slik at forskningen blir pålitelig og gyldig. I kapittel 3.5 har jeg beskrevet hvordan jeg har forsøkt å holde meg transparent i arbeidet, og om de ulike valgene jeg har tatt for at oppgaven skal være pålitelig og gyldig.

## 4 Analyse og presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale funn i forskningsprosjektet. Kapitlet organiseres etter de fire kategoriene som jeg utarbeidet gjennom den tematiske analysen, herunder: 4.1 Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring, 4.2 Undervisning om folkehelse og livsmestring, 4.3 Elevenes mestring og 4.4 Skolens rolle. Her ønsket jeg kategorier som best mulig kan svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og hvor kategoriene også er inspirert på bakgrunn av det teoretiske rammeverket for oppgaven som er beskrevet i kapittel 2. For å ivareta informantenes anonymitet velger jeg å referere til lærer 1, 2, 3 og 4.

### 4.1 Lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring

For å aktualisere problemstillingen var det nødvendig å spørre lærerne om hvordan de forstår og tenker omkring begrepene folkehelse og livsmestring. Koblingene og assosiasjonene lærerne gjorde seg i forhold til begrepene folkehelse og livsmestring, knyttet seg til den generelle helsen til befolkningen, mestring av eget liv og det å kunne ta gode livsvalg. Noe som kom tydelig frem, var at lærerne særlig koblet begrepet folkehelse til fysisk og psykisk helse:

Så folkehelse.. det handler jo om, alle disse tingene kan ses på fra store til små plan, hvor de store perspektivene handler om at vi skal ha en sunn befolkning som kan gjøre veloverbeide valg, som gjør at vi har det fint og godt og lever gode liv. Det er der du hører med en gang at det krysser inn i livsmestringsbegrepet. Men fokuset det kollektivt er at vi skal ha en form for helse da. Og den går på fysisk helse i form av aktivitet, ernæring, interaksjon og den går på psykisk helse. Og disse tingene henger sammen. (Lærer 1)

Lærer 1 beskrev hvordan folkehelsebegrepet er tett knyttet til livsmestringsbegrepet, men at det i hovedsak handler om befolkningens fysiske og psykiske helse. Lærer 4 deler også samme forståelse om at folkehelse kan knyttes opp mot livsmestringsbegrepet, men også her blir fysisk og psykisk helse trukket frem:

Folkehelse.. eh ja, det betyr jo at man har.. eller for meg da sånn jeg forstår det, så betyr det det å ha god fysisk og psykisk helse. Og at man klarer å mestre livet sitt, til tross for at man også kanskje møter motgang da. Hvis man har den psykiske helsen i bunn da, som er god og stabil, så klarer man å håndtere motgang og medgang i livet. Ehh.. og at man evner å ta ansvarlige valg i livet, som er positive for seg selv og de rundt seg. (Lærer 4)

I likhet med lærer 1 og 4, knytter lærer 2 og 3 folkehelse opp mot begrepene fysisk og psykisk helse, og retter seg mot den generelle helsa til befolkningen i forståelsen av dette: «Ja.. folkehelse.. da tenker jeg på den generelle helsa, både den fysiske og psykiske helsa til menneskene i Norge da.. til barna og voksne egentlig. Både fysisk og psykisk da» (Lærer 2). og «Folkehelse for meg handler om.. helsen blant folket. Man kan dele opp de ordene i to, så folke og helse. Og da handler det om at befolkningen generelt skal ha både god fysisk og psykisk helse, så vi som samfunn da må fremme og jobbe med.» (Lærer 3).

Vi kan se at alle lærerne har omtrent samme forståelse av folkehelsebegrepet, der de knytter det til at man skal ha god fysisk og psykisk helse. Forståelsen av begrepet fremstår som ganske instrumentelt, og var tett knyttet til samfunnsnytt og det å ha et velfungerende samfunn. Når det kom til deres forståelse av livsmestringsbegrepet mente lærer 1 at det handlet om å mestre og håndtere eget liv: «Mens livsmestringsbiten, så tror jeg kanskje den beste koblingen jeg har er at barn skal, mennesker skal, oppleve at de klarer å mestre og håndtere egne liv» (Lærer 1). Lærer 2 og 3 mente imidlertid at det var mye som gikk under livsmestringsbegrepet, men viser til at det handler om det å «kunne ta gode beslutninger» og det «å kunne ta vare på seg selv»:

Ja den er litt annerledes, den er litt sånn ja... altså å mestre livet er så stort liksom. Men det er mye som faller inn under det store begrepet der da. Men i det store og hele bildet så tenker jeg på, som lærer da, at man skal jobbe med å lage et godt grunnlag for at de skal kunne ta gode beslutninger videre i livet. (Lærer 2).

Det betyr at man skal ha evnen til å mestre livene sine, så da handler det jo om ganske mye. Man kan jo si at det handler om noe så enkelt som det å få i seg mat, men handler jo også om mye mer. Også hvordan man skal takle psykiske utfordringer og det å



kunne ta vare på seg selv. Og også det å bare kunne betale en regning liksom. Det ligger så mye innenfor det å kunne mestre livene sine. (Lærer 3)

Lærer 2 og 3 vektlegger både konkrete praktiske ting ved å mestre livet, og store eksistensielle aspekter. Vi kan likevel se at de knyttet livsmestring til det å kunne mestre eget liv. Lærer 4 mente at livsmestring handler om evnen til «å møte både motgang og medgang», og til det å kunne mestre hverdagslige ting:

Men det er litt det samme da, at du evner å møte både motgang og medgang, og at du får til å.. det blir jo rart å si «får til å leve et godt liv», men at du mestrer hverdagslige ting i livet da. Mye av det går jo på å ta valg som gir deg positivt, ta veloverveide valg og være ansvarlig. Ehm og at du mestrer det å være en del av et fellesskap da, både det her med at du klarer å samarbeide, bygge relasjoner til andre mennesker, ja.. at du er et medmenneske i samfunnet. (Lærer 4)

Ved å se på lærernes forståelse av livsmestringsbegrepet, handlet det i hovedsak om det å kunne mestre eget liv. Lærerne kom med ulike svar og utdypelser i hva det vil si å mestre eget liv, men de ga uttrykk for livsmestring handler om å kunne ta gode valg og beslutninger som gir en positivt i livet. Begrepene folkehelse og livsmestring er presentert sammen i LK20, men jeg ønsket likevel å høre noe om hva lærerne la i de ulike begrepene. Gjennom intervjuene kom det likevel frem at lærer 1 og 4 koblet begrepene sammen, og mente de gikk over i hverandre. Lærer 2 og 3 skilte de to begrepene i større grad, men også lærer 3 trekker frem begrepet psykisk helse og «det å kunne ta vare på seg selv» under livsmestringsbegrepet, noe som kan indikere at begrepet folkehelse og livsmestring samsvarer med hverandre. Ved å se på lærernes forståelse av begrepene folkehelse og livsmestring kan vi se at de la mye vekt på individet, der det handlet om hvordan enkeltpersonen mestrer sitt eget liv. Det er derfor mindre fokus i lærernes svar på hvordan samfunnet legger til rette for enkeltpersoners muligheter til god helse og gode liv.

## **4.2 Undervisning om folkehelse og livsmestring**

Jeg ba lærerne om å utdype hva de tenker om at folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i skolen. Det var enighet blant lærerne at temaet er viktig i skolen. Likevel var det noen som uttrykte usikkerhet i hvordan man skal integrere det i undervisning:

Så ja nei, jeg tenker at det er bra at den er der og at det står at vi faktisk må gjøre det, for jeg tror kanskje mange har drevet med livsmestring fra før av, men det blir jo en sikkerhet for at alle elevene skal få god undervisning i det. Kvalitetssikring på en måte. (Lærer 2).

I likhet med lærer 2 så også lærer 3 på det tverrfaglige temaet som positivt, men mente samtidig at det ikke finnes noen faste rammer for hvordan temaet skal arbeides med i undervisning: «Jeg tenker at det er bra det har kommet inn på læreplanen, for da blir det mer fokus, men samtidig er det ikke noen faste rammer på hvordan det skal gjøres, det gjelder jo ganske mye annet også.» (Lærer 3). Lærer 4 viste også til at det tverrfaglige temaet er viktig i skolen, men sa at temaet noen ganger kan bli glemt i planleggingsfasen:

Så jeg synes det er kjempeviktig og veldig fint at vi har fått de her tverrfaglige temaene som skal integreres i alle fag da. Men så er jo kanskje problemet litt igjen at, ja det står der i lærerplanen, også er det kompetansemål også er det mye annet, så blir det kanskje litt glemt likevel da. Selv om det står der svart på hvitt. Så er det litt sånn å faktisk reflektere over det i planleggingsfasen. Det opplever jeg er litt diffust da, jeg føler ikke det blir gitt nok plass sånn egentlig. (Lærer 4).

Vi kan se at lærerne peker i en retning av at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er viktig, og at de er tilhengere av at temaet har kommet inn i skolen. Imidlertid mente lærer 3 og 4 at det var ikke noen faste rammer rundt å undervise om det, noe som kan oppleves som utfordrende.

Når lærerne fikk spørsmålet om hva de anser som viktige faktorer for å fremme folkehelse og livsmestring var det særlig fire ord som gikk igjen: mestring, relasjoner, anerkjennelse og selvbilde. Nedenfor ser vi hva lærer 3 og 4 anså som viktige faktorer:

Altså fra et lærerperspektiv er det viktig å ta elevene på alvor da. For det som angår livet deres, det er jo deres livsverden på en måte. Så det å ta elevene på alvor, og at de skal føle seg sett og anerkjent for det de har å komme med. Det er superviktig. Også det at elevene skal kunne føle seg trygge på meg som lærer, og også trygge på hverandre. (Lærer 3)

Jeg tenker jo generell mestringstro da, at de har troen på at de får til ting er jo kjempeviktig for det har jo mye å si for motivasjon og, og ikke minst trivsel da. Så da tenker jeg det at vi fokuserer på at elevene mestrer ting på skolen, er jo kjempeviktig for også det som skjer utenfor skolen. [...] Med det så kommer det her med å styrke selvbildet til elevene, jeg tror at det er kjempeviktig for at de skal kunne mestre livene sine. Og det å bygge et godt selvbilde, det er jo litt komplekst da, det er jo mange faktorer som spiller inn der, men at du føler deg som en del av et fellesskap, at du opplever å være trygg på skolen din og i klassen din, at du kjenner at du har noen rundt deg da som du kan snakke med. (Lærer 4)

Lærerne la vekt på elevene må oppleve å være trygge på både læreren og de rundt seg, hvor de også skal føle seg som en del av et fellesskap. Det at elevene skal oppleve trygghet og tilhørighet, kan knyttes opp mot opplevelsen av gode relasjoner til de rundt seg. Dette er også viktig for at elevene skal føle seg sett og anerkjent. Andre faktorer som ble ansett som viktig var elevenes tro på egen mestring, hvor også et godt selvbilde kan være med på å styrke dette.

På spørsmålet om hvordan de velger å undervise kom det frem at det tverrfaglige temaet ikke blir forstått som et eget fag, men som et tema som skal gå igjen i alle fag:

Jeg tror det har vært veldig delt om livsmestring skal være et eget fag eller om det skal være en del av alle fag. Så etter at jeg begynte å jobbe så synes jeg det funker best for meg å ha det som en del av alle fag. Kanskje gjøre det mer relevant for elevene også egentlig, i stede for å tenke på livsmestring som noe helt eget. (Lærer 2)

Lærer 2 mente at undervisning om folkehelse og livsmestring best egner seg som et tema man kan trekke frem i undervisning, i de situasjonene hvor det oppleves som relevant og nyttig for elevene. Lærer 1 koblet også folkehelse og livsmestring som et tema man må jobbe kontinuerlig med, og ikke som et eget fag: «Så vet jeg at de i barneskole så er ikke ungene store nok.. de er ikke reflekterte nok, de er ikke modne nok til at det gjennomgående holder å si «nå er det livsmestring» på en måte, vi snakker om det.. «ta det med dere» og at de faktisk klarer å ta det med seg.» (Lærer 1). Lærer 1 mente at elevene på barneskole ikke er store nok eller reflekterte nok til at det holder å snakke om livsmestring i undervisning. Hen mener at folkehelse og livsmestring er noe som må jobbes kontinuerlig med blant elevene, for at de skal kunne ta det til seg. Videre mente lærer 1 at man ikke kan oppnå læring om temaer

innenfor folkehelse og livsmestring gjennom en enkelttime: «Ehmm.. men jeg kan ikke lære deg det gjennom en enkelttime, jeg kan ikke lære det ved å være snill «det var dagens time liksom, nå er alle snille».. det ER en kontinuerlig ting.» (Lærer 1). Lærer 4 mente imidlertid at hen ikke alltid legger til rette for det tverrfaglige temaet i planlegging av undervisning, men at det naturlig blir integrert likevel:

Men det er kanskje det med å være mer bevisst i forkant av undervisning, som sagt er det ikke alltid jeg tenker at «nå skal vi favne dette temaet, og det er det som er målet for undervisningen», men så blir det veldig naturlig integrert likevel da. For det favner så mye, det er jo livet, vi forbereder jo dem til livet, det er jo det det handler om liksom. (Lærer 4)

Ved å se på hvordan lærer 1 og 2 opplever undervisning om folkehelse og livsmestring kan vi se at de velger å integrere temaene inn i alle fag, og ikke kun som egne undervisningstimer basert på temaet. Lærer 1 mente at dersom man skal oppnå læring innenfor temaer om folkehelse og livsmestring kan man ikke kun basere undervisning på en enkelttime, men at det er noe som må skje kontinuerlig. Lærer 4 viste til at temaer innenfor folkehelse og livsmestring blir naturlig integrert i undervisning, selv om det ikke blir tilrettelagt for det i planleggingsfasen. Hen mente at mange av temaene som går innenfor folkehelse og livsmestring går under mye av det man underviser om på skolen, ettersom man forbereder dem til livet.

Lærerne fikk også spørsmål om hvordan de opplever at elevene har tatt imot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her uttrykte lærerne at elevene får et godt utbytte av temaet, og at elevene anser det som positivt og relevant i undervisning: «Jeg føler at de synes det er veldig positivt. Og det er også noe som engasjerer dem, for det er ofte snakk om ting som angår dem. Og da ser man med en gang at elevene er mer på banen da. Det er ofte mer refleksjoner og tanker rundt det også.. mer meninger.» (Lærer 3). Også lærer 4 og 1 har en positiv opplevelse av at folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema:

Jeg har opplevd til nå at elevene har tatt det veldig godt imot, og det tror jeg først og fremst handler om at det føles relevant for dem. Det er aktuelt da, at det er hverdagslig på en måte, og nært virkeligheten. Og det tror jeg generelt og, at det er da elevene

kanskje er mest motivert for å lære da, for de kjenner at det her er nyttig for både nåtid og fremtid. (Lærer 4)

Men det var jo at «nå har dere faktisk muligheten», dere skal være med på ting, det skal være et fokus på at dere skal mestre og at dere skal ha en opplevelse av meningsfylthet, at dere skal ha en opplevelse av «ting er bra, fint og flott» på en måte, og DERE er med på å utforme det. Det syntes de var kult og var bevisst på. (Lærer 1)

Lærer 3 og 4 trakk frem at folkehelse og livsmestring som undervisningstema er «noe som engasjerer» elevene og at «det føles relevant for dem». De mente at temaer innenfor det tverrfaglige temaet er noe som angår elevene i større grad, og at det ligger nært deres virkelighet. Ved å undervise om temaer innenfor folkehelse og livsmestring opplevde de at elevene viste større interesse og motivasjon til å lære, ettersom temaene oppleves som mer «hverdagslig». Lærer 1 pekte i den retning at elevene nå ble bevisst på at det skal være større fokus på at de skal mestre og at elevene i større grad skal få være med til å bestemme over egen læring, noe elevene anså som «kult».

#### 4.2.1 Folkehelse og livsmestring som undervisningstema i samfunnsfag

Ettersom jeg ønsker å finne noe ut om hvordan lærere underviser om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, stilte jeg spørsmål om hvilke undervisningstemaer informantene anser som relevante for faget. Lærer 1 trakk frem demokratisk deltakelse og medmenneskelighet som viktige undervisningstemaer i folkehelse og livsmestring: «Demokratisk deltakelse, helt klart. Medmenneskelighet. [...] nettopp det å skjønne at det finnes andre mennesker her i verden, og at du kan påvirke. Hvor vi har demokratiske valg, og vi har muligheten til å påvirke, og du har mulighet til å påvirke.» (Lærer 1). Ved å undervise om demokratisk deltakelse og medmenneskelighet, mente lærer 1 at elevene vil få kunnskap om at det finnes andre mennesker her i verden, og hvor individet og mennesker har mulighet til å ha en påvirkning på samfunnet. Lærer 2 la mye vekt på følelser, og hvordan man kan håndtere de ulike følelsene: «Men at jeg legger vekt på både hvordan man kan kjenne igjen de ulike type følelsene, hvordan man kan håndtere stress, og hvordan alle mennesker er forskjellig, og hvordan ulike følelser kan se forskjellig ut hos andre mennesker» (Lærer 2). Lærer 3 og 4 anså sosiale medier og kritisk tenkning som viktige temaer i undervisning om folkehelse og livsmestring, ettersom sosiale medier har blitt en stor del av elevenes liv:

Det er jo for eksempel mye... for eksempel da livsmestring, så sier det dem ikke så mye om hvordan man skal sjekke skatten for eksempel, man må ta det ut fra der dem er i sitt liv. Og for elevene på den alderen som i 6. klasse hvor jeg jobber da, så er for eksempel sosiale medier en stor del av hverdagen deres. [...] Så ja, tema eksempel sosiale medier, kritisk tenkning, sånne ting er viktig for at de skal mestre livene sine der de er. (Lærer 3)

Så er det det her med samfunnsfaget da, til nå har vi blant annet vært innom, det er jo litt tverrfaglig med norsk også, men det her som går på nettvett, og det å lære seg å manøvrere rundt i media da. Nå som det er så mye informasjon de får med seg, så er det veldig viktig med den opplæringen i å være god digitalt rett og slett. Og det her går jo både på det her med å tenke kritisk over den informasjonen de får, men også at de er kildekritiske til hvilke sider de er inne på, hvem som er avsender. (Lærer 4)

I likhet med lærer 1 trakk også lærer 4 frem demokrati og politikk som et relevant undervisningstema i samfunnsfag: «Vi har jo også hatt en del om politikk, det å delta i samfunnet, hvem er det som har makt i samfunnet? hvordan kan ungdommen engasjere seg i samfunnet? Og det her med hva er det som er demokratiske verdier da» (Lærer 4).

Undervisning om demokrati og politikk skal ifølge lærer 4 gjøre at elevene får kunnskap om hvordan de aktivt kan delta og engasjere seg i samfunnet. Videre mente lærer 4 også at temaer som identitet, kjønn og seksualitet er viktige undervisningstemaer for elevene på ungdomsskolen: «.jeg føler at på ungdomsskolen er det veldig relevant det her med å finne seg selv, hvem er jeg? Utfordre identiteten sin, finne ut og utforske seksualitet» (Lærer 4).

Vi kan se at lærerne hadde noen like, men også noen ulike svar i hvilke temaer innenfor folkehelse og livsmestring som de anser som relevante i samfunnsfagundervisning. Temaene som gikk igjen var demokratisk deltakelse, medmenneskelighet, følelser, identitet, sosiale medier og kritisk tenkning. Lærer 3 mente temaene må ta utgangspunkt «fra der dem er i sitt liv», noe som viser til at temaene må oppleves som relevante for elevene. Hen viser til at samfunnsfag forstås som et dynamisk fag som må tilpasses elevenes kontekst og samfunnsutviklingen, slik at de konkrete temaene tilpasses deretter. Lærer 4 viste også til undervisning om sosiale medier og nettvett, ettersom det er et tema som opptar mye av elevenes hverdag.

Det ble også gjort uttrykk for at samfunnsfag er et relevant fag for undervisning om temaer innenfor folkehelse og livsmestring: «I samfunnsfag går jo mange av temaene ut på hvordan samfunnet fungerer og om menneskene som er en del av det. Så jeg mener at det er veldig relevant å undervise disse temaene i samfunnsfag, sånn at man både kan lære mer om seg selv og andre.» (Lærer 2). Lærer 2 viste til at ulike temaer som går innenfor folkehelse og livsmestring, også handler om mye av det samfunnsfaget går ut på. I likhet med lærer 2, mente også lærer 3 at samfunnsfag er et aktuelt fag for undervisning om folkehelse og livsmestring: «Det mener jeg er veldig aktuelt. Alle de temaene der går jo innenfor samfunnet vi lever i, og for å kunne ta del i samfunnet er det viktig å mestre samtlige av temaene, og hvert fall ha kunnskap om dem.» (Lærer 3). Lærer 3 mente at de ulike undervisningstemaene innenfor folkehelse og livsmestring er relevante for det samfunnet vi lever i. Her kom det også frem at det er viktig å undervise om slike temaer for at elevene aktivt skal kunne ta del i samfunnet, og at det derfor er vesentlig at elevene får kunnskap om de ulike temaene. Lærer 1 og 4 viste også til demokratisk deltakelse og hvordan elevene skal bli aktive medborgere i samfunnet, noe som er relevant for samfunnsfagets rolle. Lærerne pekte i den retning at temaene innenfor folkehelse og livsmestring er viktig for det samfunnet vi lever i, og at det derfor er relevant å trekke det inn i samfunnsfagundervisning. Det ble derfor ikke gitt uttrykk for at lærerne opplevde vanskeligheter med å undervise om temaer i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag.

#### 4.2.2 Lærerens relasjon til elevene og modellering

I intervjuene med lærerne kom det frem at de mener lærerens relasjon til elevene er viktig i undervisning om folkehelse og livsmestring. Lærer 2 og 3 mente at relasjonen til elevene vil være med å påvirke læringsutbyttet:

Jeg tror at hvis de ikke har en god relasjon til læreren, så tror jeg ikke eleven tror på noe av det du sier. Hvis relasjonen deres ikke er god, så tror jeg de ikke bryr seg et lite pip en gang om hva du mener om.. Altså hvis dere har en dårlig relasjon og du sitter å forteller noen om hvordan man skal være et godt menneske, altså halo jeg hadde ikke trodd på deg liksom.. ikke i det hele tatt. (Lærer 2)

Også med en god relasjon til elevene, så skaper man også bedre rammer for anerkjennelse av elevene, og at elevene føler seg sett, som også er viktig for læringsmiljøet, og også for læring i seg selv. Når man har den gode relasjonen til elevene, så er det også tryggere for meg som lærer å kunne dele med dem. Hvis jeg kommer med for eksempel historier eller fortellinger, så kan det være lettere for dem å relatere, eller sette seg inn i min situasjon da. (Lærer 3)

Lærer 2 påpekte at dersom man ikke har en god relasjon til elevene, vil dette kunne påvirke elevenes tillit til læreren. Lærer 3 mente at en god relasjon er viktig for at elevene skal føle seg sett og anerkjent. Her vil også en god relasjon til elevene gjøre det lettere for læreren å åpne seg opp til elevene, noe som gjør at læreren i større grad vil kunne dele historier og erfaringer fra eget liv. I likhet med lærer 2 og 3, mente også lærer 1 at en god relasjon til elevene er viktig. Hen mente at dersom man har den gode relasjonen i bunn vil man, i likhet med det lærer 3 sa, kunne lettere åpne seg opp til elevene:

Men å komme i den posisjonen er å komme i møte, og det er lettere å gjøre hvis de skjønner og du har gitt inntrykk av at du er også et menneske med følelser, er ikke en sånn lærerrobot som bare går rundt og gjør riktige ting hele tiden, kan si dumme ting, kan gjøre feil. (Lærer 1)

Lærer 1 mente at dersom man åpner seg opp til elevene og viser «at du også er et menneske med følelser», vil elevene lettere kunne relatere og elevene vil også lettere kunne åpne seg opp tilbake. Dette kan vi også se i intervjuet med lærer 2: «Ja det kan være mange som kan tenke da at «oi jøss, det er jo ikke bare jeg som har det sånn.. læreren min har også hatt det sånn.. okei men da går det kanskje bra» eller kanskje det kan være et lite ekstra push da at de faktisk tør å si i fra eller spørre om hjelp, eller noe annet da.» (Lærer 2). I møtet med undervisningsinspektøren kom det også frem at det er viktig å skape gode relasjoner til elevene. Hen mente at relasjonsbygging er med på å gjøre at elevene føler seg anerkjent, noe som vil ha et positivt utfall for elevenes læring og utvikling.

Under intervjuene var det flere av lærerne som trakk frem lærerens posisjon som rollemodell, og hvordan det har betydning for undervisning om folkehelse og livsmestring. Lærer 1 og 2 mente at lærere er med på å forme elevene, og at elevene trenger noen de kan se opp til:



Det betyr ikke at du skal dele alle dine innerste tanker og følelser og alt mulig sånt, men du må på en måte være åpen og tilgjengelig nok til at det er relaterbart, fordi hvis ikke så blir det så fort en sånn «ikke se på hva jeg gjør, men hør på hva jeg sier» bit, mens det de egentlig er avhengig av er jo at de er fortsatt på det nivået at de trenger modellering og det å se at «shit sånn er det». Jeg ser at lærere, på godt og vondt, så former vi veldig elever. (Lærer 1)

Men hvis du er en god rollemodell for dem og skaper gode relasjoner med dem, så viser du også litt forventninger til hvordan de skal være mot hverandre, måten du svarer dem på og alt det der også. Så jeg tror at hvis du skaper en god relasjon til dem og tydelige forventninger og sånt, så tror jeg at de kan lære av det og at det kan overføres til dem. (Lærer 2).

Lærer 1 vektla hvordan lærerne er med på å forme elevene, og at det derfor er viktig å være åpen og tilgjengelig, slik at elevene opplever det som ekte og noe de kan relatere seg til. Hen snakket også om at dette har stor betydning innenfor undervisning om psykisk helse, der åpenhet vil føre til at elevene i større grad vil ta temaet innover seg og hvor de vil få mulighet til å se at andre også kan dele de samme tankene og følelsene. Lærer 2 mente også at dersom læreren er en god rollemodell og skaper gode relasjoner til elevene, så vil elevene kunne lære av det og det vil kunne overføres til dem. Lærer 4 pekte også i den retning at elevene må erfare en rollemodell eller en voksenperson som kan veilede elevene omkring temaer innenfor folkehelse og livsmestring: «Jeg tror det kan gjøre ganske mye for elevene her på skolen, og bare det å erfare en rollemodell da eller en voksenperson som kan veilede deg litt, det er et positivt bidrag til videre i livet når det gjelder folkehelse og livsmestring.» (Lærer 4).

Vi kan se at lærerne la mye vekt på relasjonen til elevene og læreren som rollemodell når det kommer til undervisning om folkehelse og livsmestring. En god lærer-elev-relasjon kan være med på at elevene føler seg sett og anerkjent, hvor de også tør å åpne seg opp mer. Læreren som rollemodell kan også bidra til å veilede elevene, slik at de selv får erfare hvordan man skal være eller respondere i ulike sammenhenger.

### 4.3 Elevenes mestring

Gjennom intervjuene kom det frem at elevenes opplevelse av mestring er vesentlig for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hvordan lærerne arbeider for at elevene skal oppleve mestring ble gjort på forskjellige måter:

Men noe jeg fokuserer en del på er det her med å ha åpne oppgaver, som gir dem et ganske stort spillerom uten å bli låst til alt for mange kriterier og alt for mange rammer, for da kan de ha mulighet til å forme oppgaven sin og arbeidet sitt veldig mye selv. Det har jeg veldig troen på, for da er det ingen som setter noen begrensninger for hva de kan få til. (Lærer 4)

Lærer 4 mente at det å ha åpne oppgaver uten mange kriterier ville gjøre at elevene i større grad opplever mestring. Ved å ha åpne oppgaver vil man ikke sette begrensninger på elevene, noe som vil gjøre at de mestrer på sitt nivå. Lærer 1 viser til opplevd mestring der elevene får bruke hjelpemidler som de selv har laget på en prøve:

Noen vil få en bevissthet på at «oi shit jeg har ikke gjort nok, jeg klarer ikke å bruke de verktøyene jeg har laget til meg selv» det er kanskje ikke mestring, da trenger du kanskje hjelp til det. Mens noen vil oppleve at «jeg gjorde en kjempejobb i de timene, og forstod det jeg skrev, fordi jeg valgte å ikke kopiere noe på nett» for eksempel. [...] Eh.. de ungene får jo en erfaring med at «ja! Okei så det nytter. Det å gjøre en innsats nytter. (Lærer 1)

Lærer 1 mente at de elevene som har gjort en innsats og klarer å bruke hjelpemidlene på prøven vil kunne oppleve mestring. Lærer 2 mente imidlertid at man kan skape mestring blant elevene gjennom samtaler og det å få dem til å ikke gi opp ved vanskelige oppgaver:

Jeg snakker veldig mye om læringsgropa. Den der når du kommer helt på bunn så skal du ikke gi opp, men du må forstå det at du kan ikke bare knipse også kan du alt. Men du må ned i kjelleren, og etter at du har vært nede i kjelleren og du da får det til og ikke gir opp. Den mestringsfølelsen der er så god. (Lærer 2)

Her kan vi se at lærer 4 og 1 viser til mestring gjennom å løse oppgaver og det å få mulighet til å skape egen mestring. Elevene vil da få mulighet til å oppleve aktive mestringsfølelser. Imidlertid viser lærer 2 til verbal overtalelse i hvordan elevene kan oppleve mestring. Lærer 3 viste også til at det var viktig at elevene opplever mestring på skolen: «Man er ikke på skolen for å være best, man er der for å lære. Så det å kunne skape mestringsopplevelser for dem da.» (Lærer 3). Lærer 3 mente at det var viktig at man skaper rom for mestringsopplevelser blant elevene, og at man ikke må være best i alt for å kunne oppleve mestring.

#### 4.3.1 Eleven som aktør

Gjennom å se på lærernes forståelse av livsmestringsbegrepet kom det frem at lærerne mener at livsmestring mye handler om at elevene skal kunne mestre eget liv. I avsnittene over kunne vi se at lærerne forsto mestring av eget liv som det å kunne ta gode valg og beslutninger som har en positiv påvirkning på livet. I intervjuene ble også lærernes vurdering omkring elevens rolle i livsmestringsbegrepet utdypet. Lærer 1 trakk her inn aktørbegrepet i hva det vil si å kunne mestre eget liv:

Mennesker skal føle at den største pådriveren i egne liv er dem selv, og de kan påvirke eget liv. [...] Og da blir livsmestringsbegrepet både en opplevelse av mulighet og påvirkning, en opplæring i hvordan du kan påvirke og forme, og en konkret verdi i at vi mennesker for at vi skal føle en likeverdighet, en mulighet til demokratisk deltakelse, en mulighet til å møte andre mennesker, så må vi igjen føle at «jeg har noe å komme med», «jeg har kontroll på ting», «jeg har muligheten til å ha kontroll på ting», altså «jeg kan mestre»; du skal mestre ditt eget liv. Hvis du ikke kan det, så blir det noen andre som mestrer ditt liv, det blir en avmaktsfølelse. (Lærer 1).

Lærer 1 trekker frem at livsmestring handler om at elevene skal kunne bestemme over og påvirke eget liv, samt hvordan eleven kan være med å påvirke i samfunnet. Dette gir ifølge lærer 1 eleven evnen til å kunne mestre eget liv. Lærer 1 knytter dette videre til elevenes muligheter til å mestre og forstå grunnleggende verdier i samfunnet slik som likeverdighet og demokratisk deltakelse. Også lærer 2 trakk frem at livsmestring handler om at du skal være bevisst over hvordan du kan påvirke andre, men også evnen til å styre hvordan andre påvirker deg selv: «Så egentlig både å bli bevisst over seg selv og bli bevisst over andre. Og kanskje den viktigste da, hvordan man kan bli bevisst over hvordan du påvirker andre, og ikke minst

at du selv kan styre hva det andre gjør, påvirker deg.» (Lærer 2). I likhet med lærer 1 og 2, trekker også lærer 4 inn at elevene skal bli bevisste på og få mulighet til å påvirke: «Det er jo ikke bare at de skal forberedes til det livet som kommer etter skolen, men allerede nå gjøre dem bevisste på at de kan påvirke, selv om de bare er 13-16 år gamle.» (Lærer 4). I intervjuene ble det slik utdypet hvordan aktørbegrepet er vesentlig for at eleven skal kunne ta del i og få muligheten til mestre eget liv, men også hvordan elevene skal kunne være med å påvirke samfunnet. Som lærer 1 sa, at dersom du ikke kan mestre ditt eget liv, vil det bli en avmaktsfølelse. Elevene skal derfor få muligheten til å forme eget liv og oppleve likeverd, og hvor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal bidra til nettopp dette.

#### 4.4 Skolens rolle

Til slutt stilte jeg lærerne et spørsmål om hvordan skolen som arena er for undervisning om temaer innenfor folkehelse og livsmestring. Lærerne uttrykte at det var positivt at det skal undervises om det tverrfaglige faget på skolen, men mente at ansvaret ikke kan ligge på skolen alene:

Jeg synes jo det er... ah er det skolens ansvar? Det er like mye ansvaret til de der hjemme. Men som jeg liker å si det, du kan jo ikke.. du må jo ikke ha en utdanning for å bli foreldre, dessverre, men du må ha en utdanning for å bli lærer. Så hvis du ikke.. alt det vi har snakket om nå da.. hvis du ikke får det servert på et sølvfat hjemme, så burde du hvert fall få god kvalitet på det på skolen sånn at det hvert fall kan redde deg inn der på en måte. (Lærer 2)

Nei det ligger ikke i skolens ansvar alene. Men som sagt, elever har jo ulike bakgrunner og det foregår ulike ting på hjemmefronten også, så det er viktig at vi som skole sørger for at de får opplæring innenfor de temaene uansett. Det er mange som får det hjemme, og det er mange som ikke får det hjemme, så det å skape like muligheter for dem. Så jeg mener at det er ikke skolens ansvar alene, foreldrene har også en stor oppgave der. (Lærer 3)

Lærer 2 og 3 ga uttrykk for at undervisning om temaer innenfor folkehelse og livsmestring ikke ligger i skolens ansvar alene, og at foreldrene også har et stort ansvar. Likevel viste de til at skolen er en arena hvor elevene har mulighet til å få lik opplæring om slike temaer, noe

som er viktig dersom noen elever ikke får det hjemme. Også lærer 1 viste til at noen kritiske temaer skulle vært utenfor skolens ansvar, men at man som lærer kan være bedre egnet til å belyse ulike temaer enn noen foreldre. Her snakker lærer 1 i hovedsak om når elevene krangler med hverandre på sosiale medier:

Det er forskjell på ideal og virkelighet da.. ideelt sett skulle det vært utenfor vår sfære og vi kunne sagt «det er utenfor vår sfære, dere får deale med det dere», men virkeligheten er at det kommer inn til oss, og da må vi forholde oss til det. Og da er vi mange ganger bedre skikket til å håndtere det på en god og konstruktiv måte, enn foreldre, på godt og vondt. (Lærer 1)

I likhet med lærer 2 og 3, ga også lærer 1 uttrykk for at lærere i noen grad kan være bedre egnet enn foreldre til å håndtere ulike situasjoner som angår elevene. Under intervjuet med lærer 1 kom det også frem at hen mener at situasjoner som oppstår på bakgrunn av sosiale medier ligger mest utenfor skolens ansvar, men at man som lærer likevel må ha en mening om situasjonen:

Men jeg tenker at det er ikke så farlig hvem sitt ansvar det er, fordi det er der. Det har ikke så mye å si. Det funker ikke for meg da... det funker ikke for meg på noe nivå, si at to stykker har sagt noe kjipt til hverandre på meldinger, for å gjøre det enkelt og banalt som mulig, så er de pisse sure på hverandre og kommer på skolen. Det funker ikke for meg å si «men gutta.. den krangelen her får dere ta etter skoletid. For dere begynte krangelen på meldinger, og det gjelder ikke meg. Så hold kjeft, nå er det matte», det funker ikke, virkeligheten er ikke sånn.. og da må jeg håndtere det, også må jeg på en måte ha en mening om det. (Lærer 1)

Også lærer 2 ga uttrykk for at sosiale medier og mediebruk er et vanskelig tema i skolen, ettersom mye av det foregår utenfor skoletid: «Den vanskeligste av dem tror jeg kanskje er mediebruk, fordi mye av det foregår utenfor skoletid. Mens det andre er ting du kan ta litt mer kontroll over på skolen.» (Lærer 2). Lærer 1 og 2 viser til at situasjoner som oppstår på bakgrunn av sosiale medier er vanskelig når det gjelder i hvor stor grad det er skolens ansvar å ta tak i dette, ettersom mye av det skjer etter skoletid. Dette viser at folkehelse og livsmestring berører temaer der det kan være mer utfordrende å trekke grenser mellom hva som er skolens, og dermed lærernes ansvar, og hva som er foreldrenes og andre innsatsers

ansvar. Likevel ga alle lærerne uttrykk for at skolen er en fin arena hvor alle elever kan få lik opplæring i temaer innenfor folkehelse og livsmestring, men at skolen alene ikke har ansvar for den opplæringen.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet drøfter jeg empiriske funn som ble presentert i kapittel 4 opp mot relevant teori og tidligere forskning. For å besvare problemstillingen «Hvordan forstår og underviser lærere om folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?», vil jeg diskutere funnene i lys av forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1, og som er:

1. Hvordan forstår og ivaretar et utvalg lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan forstår et utvalg lærere sin rolle i å legge til rette for elevers opplevelse av livsmestring?

Jeg vil løfte noen kritiske refleksjoner og spørsmål som kommer frem gjennom min analyse av det empiriske materialet, og vil særlig sette søkelys på folkehelse og livsmestring som pedagogisk anliggende, samfunnets betydning, eleven som individ og aktør i skolen, samt elevenes mestring. Til slutt vil jeg diskutere skolens rolle i opplæringen om folkehelse og livsmestring.

### 5.1 Hvordan forstår og ivaretar et utvalg lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

#### 5.1.1 Lærerens relasjon til elevene

Et tydelig funn i lærernes svar på spørsmål om hvordan de underviser om folkehelse og livsmestring, er at de presenterer folkehelse og livsmestring i stor grad som et spørsmål om pedagogisk arbeid, i form av arbeid med relasjoner, omsorg, tilhørighet og anerkjennelse av elevene. Gjennom svarene kan vi se at lærerne var særlig opptatt av lærerens relasjon til elevene når det kommer til å undervise om folkehelse og livsmestring. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) viser til at et godt forhold mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring. Lærer 2 og 3 var særlig opptatt av at relasjonen læreren har til eleven vil være med på å påvirke læringsutbyttet. Litteratur og tidligere forskning underbygger at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, og at elevenes læring styrkes dersom elevene har positive relasjoner til de rundt seg, og opplever sosial støtte (Hattie, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærer 3 påpekte også at relasjonen læreren har til eleven er

viktig for at eleven skal føle seg sett og anerkjent, noe som også fremheves i faglitteraturen (Nordahl, 2010; Sælebakke, 2018). Tidligere forskning har også vist hvordan læreren må ha ferdigheter som å kunne lytte, og vise empati, omsorg og anerkjennelse for å kunne utvikle gode relasjoner med elevene (Hattie, 2013, s. 185). Lærerne jeg intervjuet gir i stor grad uttrykk samme oppfatning av hva som er viktig for å skape gode relasjoner til elevene som disse tidligere forskningsbidragene har vist. Det å lytte, å se den enkelte elev og å anerkjenne elevene ble av mine informanter ansett som svært viktig for å skape gode relasjoner til elevene.

Litteraturen viser også til at en god relasjon til læreren, hvor eleven føler tilknytning og trygghet, er med på å stimulere deres trivsel og psykiske helse (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 79). Lærer 1 og 3 var særlig opptatt av hvordan en god relasjon til elevene vil gjøre det enklere for læreren å kunne åpne seg for til elevene, og dermed kunne dele historier fra eget liv. Lærer 2 nevner også at dersom man deler egne erfaringer med elevene, kan elevene lettere relatere og føle en trygghet og tilknytning til læreren, og dermed ha lettere for å komme til læreren dersom noe har oppstått. Ifølge tilknytningsteorien bør man som lærer bli bevisst på hva elevene trenger for å oppleve trygghet og læring, samt hva som fremmer god psykisk helse (Sælebakke, 2018, s. 105-106). Slik viser lærerne jeg intervjuet til at gode relasjoner, trygghet og tilknytning vil gi grunnlag for utvikling av god folkehelse og livsmestring blant elevene (Sælebakke, 2018, s. 186-187). Imidlertid er det ikke alle lærere som er komfortabel med å åpne seg for elevene og dele av sin livserfaring. Enkelte lærere kan også mangle erfaringer som knytter seg opp til aktuelle temaer innenfor folkehelse og livsmestring, og kan derfor ha vanskeligheter med å komme med eksempler fra eget liv som elevene kan relatere til. Det blir derfor opp til den enkelte lærer hvor mye hen vil åpne seg opp og dele av seg selv til elevene. Etersom lærerne jeg intervjuet viser til at det å åpne seg for elevene gir bedre mulighet til å fremme temaer innenfor folkehelse og livsmestring til elevene, blir det et spørsmål om elever som har en lærer som ikke er komfortable med å dele av sine egne erfaringer i undervisning, vil få mindre utbytte i opplæringen av det tverrfaglige temaet enn elever som har en lærer som deler av sine erfaringer. Det kan også stilles spørsmål om faget krever en deltakelse fra læreren som for noen lærere kan gå utover deres oppfattelse av læreren som profesjonsutøver.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) legger i stor grad vekt på sosial støtte når de ser på relasjonen mellom lærer og elev, og hva det har å si for elevenes trivsel og læring. Her skiller



de mellom emosjonell og instrumentell støtte. Empirien min viser til at lærerne i stor grad benytter seg av emosjonell støtte i undervisning om folkehelse og livsmestring, hvor vi har sett at det å verdsette, respektere og anerkjenne elevene blir ansett som viktig for deres læring, for eksempel når lærer 3 sier at «Så det å ta elevene på alvor, og at de skal føle seg sett og anerkjent for det de har å komme med.», og viser til at læreren må ha respekt for eleven, og for deres opplevelser, erfaringer og bidrag i undervisning og på skolen (Sælebakke, 2018, s. 180). Likevel kommer det frem at lærerne anser god veiledning og det å hjelpe eleven som viktig, som for eksempel når lærer 2 nevner at man kan veilede elevene gjennom samtaler: «Jeg snakker veldig mye om læringsgropa. Den der når du kommer helt på bunn så skal du ikke gi opp, men du må forstå det at du kan ikke bare knipse også kan du alt.». Det kan derfor se ut til at lærerne bruker en blanding av både emosjonell og instrumentell støtte i deres arbeid med folkehelse og livsmestring, noe Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 239) mener er det mest optimale for elevenes læring og utvikling. Imidlertid kan det se ut til at lærerne i mitt materiale anser emosjonell støtte som særlig viktig i undervisning om folkehelse og livsmestring, noe som kan tyde på at lærerne i dette tilfellet legger stor vekt på en emosjonell tilknytning til elevene. Slik det kommer frem i min empiri så er lærerens emosjonelle tilknytning i form av relasjoner, anerkjennelse, respekt og åpenhet viktig for elevenes trivsel og læring, og det kan tyde på at lærerne er opptatt av å vise at de bryr seg om elevene. I Ungdata undersøkelsen fra 2022 på spørsmålet «lærerne mine bryr seg om meg» kom det frem at 36 prosent av elevene svarte helt ening og 47 prosent er litt ening (Bakken, 2022, s. 19), og det kan derfor se ut til at de fleste elever opplever å ha en lærer som bryr seg om dem.

Likevel er det et viktig spørsmål om hvor grensen går mellom omsorg og læring, og hvor læreren skal trekke grensen for sitt ansvar og oppdrag som profesjonsutøver. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) mener at emosjonell støtte er viktig for at elevene skal føle seg verdsatt, akseptert og respektert av læreren. På en annen side kan elevene oppleve at læreren har lave forventninger til dem dersom lærerne legger mest vekt på emosjonell støtte og tilknytning i undervisning om folkehelse og livsmestring. Dersom lærerne kun fokuserer på en emosjonell tilknytning til elevene, vil det i verste fall kunne gå ut over elevenes prestasjoner og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 239). I undervisning om folkehelse og livsmestring kan det derfor bli problematisk dersom man legger et for stort fokus på emosjonell støtte, slik at den instrumentelle støtten faller bort, ettersom det kan gå utover elevenes mestringsforventning. Imidlertid kan spørsmålet om behovet for emosjonell og instrumentell støtte variere for ulike elever på ulike trinn. Emosjonell støtte kan bli ansett

som viktigere blant de yngste elevene på barneskolen, mens instrumentell støtte kan være viktig for de eldre elevene og på ungdomsskolen. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder likevel at man bør være opptatt av å ivareta både en emosjonell og en instrumentell støtte, for at elevene skal få en best mulig læring og utvikling.

Slik kommer det altså frem i mine intervjuer hvordan lærere vurderer at undervisning om folkehelse og livsmestring like mye handler om pedagogiske tilnærminger og arbeid som faglige tema, og hvor relasjoner blir ansett som en svært viktig faktor i arbeidet med dette. Relasjoner blir av ifølge Spurkeland og Lysebo (2021, s. 6) og Sælebakke (2018, s. 26) ansett som grunnleggende for elevenes livsmestring. Spurkeland og Lysebo (2021, s. 8) hevder at relasjonen læreren har til elevene er viktig i arbeidet med psykisk helse, menneskeverd og livsmestring. På en annen side argumenterer imidlertid Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 8, 33) for at det relasjonelle samlivet på skolen ikke har fått like mye plass i fagplaner og rammeverk som det rasjonelle faglige innholdet, og mener det bør komme tydeligere frem hvordan dette skal arbeides med i skolen. Samtidig kan vi se at Ludviksen-utvalget trekker frem at skolen skal legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk for det sosiale miljøet på skolen, og mener dermed at skolens samfunnsoppdrag omhandler mer enn kopetanemål i fag (NOU 2015:8, s. 9). Også i læreplanen for samfunnsfag under *Folkehelse og livsmestring* står det at elevene skal få innsikt i relasjoner og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Imidlertid finnes det lite kunnskap om hvordan man arbeide for at relasjonene blir erfaringsbasert. Etersom lærerne jeg intervjuet gir uttrykk for at relasjoner er svært viktig for undervisning om folkehelse og livsmestring, kan man derfor spørre om hvorvidt det tverrfaglige temaet i større grad burde ta utgangspunkt i praktisk og erfaringsbasert relasjonsarbeid og relasjonsutvikling, i stede for noe elevene skal «få innsikt i».

### 5.1.2 Læreren som rollemodell

Lærerne jeg intervjuet viste til at læreren som rollemodell er vesentlig i undervisning om folkehelse og livsmestring. Lærer 1 og 2 la vekt på at gjennom å være åpen og tilgjengelig, og ved å sette tydelige forventninger til elevene, vil elevene kunne lære av det og det vil kunne overføres til dem. Tjomsland et al. (2021, s. 286) mener at læreren kan formidle gjennom ord og handlinger at det er normalt å ikke lykkes hver gang, og slik opptre som en rollemodell for elevene. Tjomsland og hennes medforfattere hevder at å uttrykke slike erfaringer legger

grunnlaget for elevenes mestring og utvikling (Tjomsland et al., 2021, s. 286). Blant de jeg intervjuet mente lærer 4 mente at dersom elevene erfarer en rollemodell som kan veilede dem, så vil det være et positivt bidrag til videre i livet når det gjelder folkehelse og livsmestring. På den måten kan vi se at læreren har en stor påvirkning på elevene, gjennom lærerens væremåte, handlinger og hvordan hen ordlegger seg. Dersom læreren opptrer som en god rollemodell ovenfor elevene, kan dette ha en positiv innvirkning på undervisning om folkehelse og livsmestring, som også kan få en betydning for elevene senere i livet. Læreren som rollemodell kan også støttes opp mot det jeg viste i forrige avsnitt, om at undervisning om folkehelse og livsmestring blir sett på som et pedagogisk innhold mer enn som et faglig tema.

### 5.1.3 Folkehelse og livsmestring som undervisningstema og samfunnsfagets betydning

Lærerne jeg intervjuet trekker frem ulike sentrale temaer de anser som viktige i undervisning av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Lærer 1 og 4 legger i større grad vekt på at elevene må få kunnskap om demokratisk deltakelse og hvordan man kan bli en del av samfunnet, samt om medmenneskelighet. Temaet demokrati og medborgerskap blir også trukket frem som et aktuelt tema i læreplanen for samfunnsfag, hvor det står at samfunnsfag skal bidra til at elevene blir aktive medborgere i samfunnet, og få kunnskap om demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Også under folkehelse og livsmestring i samfunnsfag står det at: «Faget skal også bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andres verdier og livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), noe som kan knyttes opp mot elevenes læring om medmenneskelighet. Gjennom kvalifisering skal elevene tilegne seg den kunnskapen og ferdighetene de behøver for å kunne være aktive medborgere i samfunnet (Biesta, 2008, s. 39-40). Ved å undervise om demokrati og medborgerskap, kan faget bidra til elevenes kvalifisering, som er ett av de tre begrepene Biesta (2008) trekker frem som skolens formål med opplæringen.

Videre kom det frem at lærer 3 og 4 legger vekt på undervisning som oppleves som relevant for elevene. De trekker særlig frem undervisning om mediebruk og kritisk tenkning, og argumenterer for at dette er noe som opptar elevenes hverdag i stor grad. Lærer 3 sier blant annet at undervisningen «må forstå det ut ifra der de er i deres liv». Dette samsvarer med det vi finner i Stortingsmelding 28, som mener at temaene vi finner i læreplanverket må være

knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, og «hvor utdanningen skal være relevant for den enkelte elev og for samfunnet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7, 13). Lærer 2 trekker frem undervisning om følelser og hvordan håndtere de ulike følelsene og stress, mens lærer 4 her også trekker inn undervisning om seksualitet og identitet. Disse temaene finner vi også igjen i overordnet del av lærerplanen for folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom intervjuene kommer det slik frem at svært mange av undervisningstemaene i samfunnsfag er sentrale for folkehelse og livsmestring, og samsvarer med mange av temaene vi finner i tilhørende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). De viser derfor til at det foreligger en forståelse i hva det tverrfaglige temaet innebærer.

Lærerne jeg intervjuet anser det også som positivt at folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i skolen, og opplever temaet som relevant og livsnært for elevene. Dette samsvarer med Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 37) som hevder at temaene som har kommet inn med fagfornyelsen kan bidra til å gjøre skolen mer relevant ved å anerkjenne eleven som aktør og medborger, samt forberede elevene bedre til livet etter skolen. I den grad lærerne knytter temaet til konkret innhold og undervisningstema, ser vi at de nevner temaer der samfunnsfaget er sentralt i folkehelse og livsmestring og viser til en rekke kompetansemål, slik som sosiale medier, demokratisk deltakelse, kjønn og identitet, helse og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Imidlertid mener lærer 4 at det tverrfaglige temaet noen ganger kan bli glemt i planleggingsfasen og at det ikke legges mye vekt på eksplisitt undervisning om det. På den ene siden kan vi se at samfunnsfag er et fag som rommer mye, men som har blitt gitt relativt lite plass i skolen sammenlignet med andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnsfaget skal dekke en rekke temaer og kompetansemål. Under *fagets relevans og sentrale verdier* i samfunnsfag ser vi at faget blant annet skal lære elevene til å bli aktive og kritisk tenkende medborgere. Elevene skal få lære om ulike samfunnsstrukturer, identitetsutvikling og fellesskap, samt om ulike kulturer. Faget skal også bidra til at elevene får en forståelse av seg selv, samfunnet og hvordan de kan påvirke eget liv og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). LK20 legger opp til å koble inn en rekke temaer fra de tverrfaglige temaene i faget. På den andre siden kan vi se at mange av temaene som går igjen i folkehelse og livsmestring ligger nært de kompetansemålene vi finner i lærerplanen for samfunnsfag. Ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring vil derfor kunne falle naturlig inn i undervisningen, selv om det ikke var en del av den eksplisitte planleggingen. Et

eksempel på dette ser vi også når lærer 4 sier «men så blir det veldig naturlig integrert likevel».

Gjennom intervjuene med lærerne gir de uttrykk for at samfunnsfag er et relevant fag for undervisning om folkehelse og livsmestring. Lærer 2 og 3 mener at mange av undervisningstemaene innenfor folkehelse og livsmestring er relevante for at elevene skal kunne ta del i det samfunnet vi lever i. På den måten viser lærerne i stor grad til en kobling mellom det tverrfaglige temaet og samfunnet. Samtidig kommer det frem i intervjuene at de kobler folkehelse og livsmestring mer til det at elevene skal kunne delta og fungere i samfunnet, mens elevenes forståelse av hvordan samfunnet er bygget opp med samfunnsstrukturer, institusjoner, makt, og hvordan de kan påvirke dette, i mindre grad blir vektlagt. Biesta (2008, s. 40) argumenterer for at dersom eleven på alvor skal anerkjennes som medborger, aktør i eget liv, krever dette subjektivering. Han mener subjektivering ikke handler om at elevene skal settes inn i allerede eksisterende samfunnsstrukturer, men at eleven her skal få ta del i og selvstendig bidra til kritikk og utvikling av det demokratiske samfunnet (Biesta, 2008, s. 40). Biesta (2008, s. 41) påpeker også at enkelte vil hevde at utdanning alltid vil påvirke individet, og på denne måten har den også en individualiserende «effekt». Etersom lærerne jeg intervjuet i stor grad nevner elevenes aktørskap i skolen, kan spørsmålet bli om elevenes subjektivering er gjort som et mulig resultat av utdanningssystemet (Biesta, 2008, s. 41). Slik kan det se ut som at lærerne jeg har intervjuet viser til en subjektiveringsprosess som gjennom undervisning av folkehelse og livsmestring vil bidra til at elevene blir mer selvstendige og sette dem i stand til å ta selvstendige handlingsvalg, og slik gi dem muligheter til å bidra til endringer i samfunnsstrukturene. På en annen side mente lærer 1 at barn på barneskolen er for unge og ikke nok reflekterte til at det bare holder å ha undervisningstimer om folkehelse og livsmestring. Dette kan vise til at lærerne synes barna er litt for små til å kunne forstå og endre samfunnet i stor grad, og at undervisningen derfor må tilpasses elevenes alder og nivå. Likevel kan undervisning om folkehelse og livsmestring bidra til å veilede elevene til å bli selvstendige og kritisk tenkende medborgere som kan bidra til subjektivering etter hvert.

## 5.2 Hvordan forstår et utvalg lærere sin rolle i å legge til rette for elevers opplevelse av livsmestring?

### 5.2.1 Elevenes mestring

Lærerne var særlig opptatt av elevenes mestring som en viktig faktor i elevenes livsmestring. Gjennom intervjuene kan vi se at lærerne brukte ulike måter for hvordan elevene skulle oppleve mestring. Lærer 4 trakk frem at elevene skulle få oppleve mestring gjennom åpne oppgaver, mens lærer 1 mente at elevene fikk mulighet til å oppleve mestring ved å selv få lage hjelpemidler til en prøve. Dette samsvarer med Banduras (1997, s. 79) første kategori i teorien om mestringsforventning, som handler om at elevene skal oppleve *aktive mestringsopplevelser*. Lærerne viste til at elevene skulle mestre ved flere anledninger, og la derfor opp til elevenes mestring gjennom både små og store oppgaver. Ifølge Diseth (2019, s. 146) er dette viktig, ettersom elever som minnes tidligere mestring vil kunne få en større tro på muligheten for å mestre fremtidige oppgaver. Dette kan føre til at elevene får en større mestringstro til seg selv (Bandura, 1997). Likevel kunne vi se at lærer 1 mente at de elevene som hadde gjort en innsats i å lage hjelpemidlene ville oppleve å mestre, og at de elevene som jukset eller ikke skjønnte notatene sine ville oppleve mestring i mindre grad. Det at elevene må gjøre en innsats for å oppleve mestring samsvarer med Bandura (1997, s. 80), som mener at man lettere kan bli satt ut av å mislykkes dersom man er vant til å lykkes på en enkel måte. De elevene som prøvde å ta den lette veien og kopiere hjelpemidlene på nett, hvor de ikke skjønnte notatene sine, ville derfor ikke få samme opplevelse av å mestre oppgaven. Læreren har også et ansvar for å tilpasse oppgavene til den enkelte elev, slik at oppgavene ikke oppleves som for enkle for eleven.

Lærer 2 la imidlertid vekt på elevenes mestring gjennom samtaler med elevene, og at man ikke må gi opp dersom man føler at man ikke får til oppgaven. Bandura (1997, s. 79) legger vekt på at den tredje kilden til mestringsforventning er gjennom *verbal overtalelse* og *sosial påvirkning*, og læreren kan ha en påvirkning på elevenes mestringsforventning (Manger & Wormnes, 2018, s. 119). Ifølge Manger og Wormnes (2019, s. 119) vil en positiv overtalelse hvor eleven blir overtalt om at hen klarer å gjennomføre en oppgave, bidra til at forventningen om mestring hos eleven økes. Imidlertid krever det en kompetanse fra læreren ved bruk av verbal overtalelse, hvor læreren må vite noe om elevens forutsetninger for å klare å gjennomføre (Manger & Wormnes, 2018, s. 119). Hvis læreren sier at eleven kan mestre noe

som ligger utenfor elevens kompetanse, vil det kunne føre til at eleven får urealistiske forventninger til å mestre (Bandura, 1997, s. 101; Manger & Wormnes, 2018, s. 119), som igjen vil føre til nederlag dersom eleven ikke får til oppgaven. Det vil derfor være nødvendig at læreren kjenner til hva eleven kan klare å mestre, og hvilke oppgaver som blir for vanskelige. Lærer 2 nevnte imidlertid i liten grad hvordan hen bruker verbal overtalelse til den enkelte elev, men heller la vekt på bruk av samtaler med klassen som et fellesskap. En ulempe med bruk av verbal overtalelse i fellesskap kan være at elever ligger på forskjellige nivåer når det kommer til læring, og derfor har ulike utgangspunkt for hva de klarer å mestre. De elevene som da forventer å gjennomføre oppgaver og å mestre på samme måte som de elevene som ligger på et høyere nivå, kan det føre til at eleven opplever nederlag dersom oppgaven ikke mestres.

Som tidligere nevnt så lærerne på folkehelse og livsmestring som et pedagogisk innhold, hvor lærerens relasjon, anerkjennelse, og læreren som rollemodell ble ansett som viktig for elevenes læring, utvikling og mestring. Ved å se på Banduras (1997) teori om modellering, kan læreren bli sett på som modell for elevenes mestringsforventning, hvor elevenes mestring kan bli påvirket ved å observere andre. Lærerne jeg intervjuet viser i stor grad til at læreren som modell handler om hvordan man ordlegger seg og behandler elevene med respekt (Manger og Wormnes, 2018, s. 188). Slik det kommer frem i min empiri kan det derfor se ut til at lærerne har gode kunnskaper om hva som skal til for at elevene skal oppleve mestring. Imidlertid viser Ungdata undersøkelsen fra 2022 at jenter skårer vesentlig lavere enn gutter på spørsmålet «føler at du mestrer ting», hvor 63 prosent av guttene og 38 prosent av jentene var enig (Bakken, 2022, s. 11). Hva årsaken til dette er står det imidlertid ikke noe om i undersøkelsen, men som vist kan mye tyde på at læreren har en vesentlig rolle når det kommer til elevenes opplevelse av mestring i skolen, i forhold til å sørge for å legge til rette for at elevene skal oppleve aktive mestringsopplevelser, gjennom verbal overtalelse og fremstå som en god rollemodell for elevene.

### 5.2.2 Eleven som aktør

I overordnet del av Læreplanverket under *Folkehelse og livsmestring* står det at livsmestring handler om at elevene skal «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom intervjuene med lærerne kom det frem at dersom elevene skal oppleve å mestre eget liv, må de få mulighet til å

kunne forme, påvirke og ta del i eget liv og samfunnet, og dermed bli sett på som aktører. Bandura (1997, s. 3) trekker inn begrepet «human agency», som knyttes opp mot at mennesker er aktører i eget liv. Han mener at personlig tro på seg selv utgjør den viktigste faktoren for at mennesker skal være aktør i eget liv (Bandura, 1997, s. 3). Som tidligere nevnt ser Biesta (2008, s. 40) også på elevenes aktørskap som en del av skolens samfunnsoppdrag, hvor subjektivering handler om at elevene skal utvikle sin egen identitet og selvstendighet, og dermed oppleve å være uavhengige av andre. Slik kan elevenes aktørskap bli sett på som at eleven skal få ta del i og påvirke eget liv og samfunnet, samt oppleve en personlig tro på seg selv. Dette samsvarer med hvordan lærerne i mitt materiale beskriver eleven som aktør.

Videre mener Biesta (2008, s. 39-40) at skolens samfunnsoppdrag handler om at skolen skal danne elevene til å bli aktive medborgere i samfunnet. Skolen skal dermed danne elevene, samtidig som det gjennom min empiri vises at elevene seg skal være selvstendige og få mulighet til å påvirke og være aktør i eget liv. Slik gis det gjort uttrykk for at lærernes forståelse av elevenes livsmestring er nokså individualisert. Individet blir særlig trukket frem under folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, hvor elevene skal «bli bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her viser også Ludviksen-utvalget til økt individualisering av samfunnsfunnet, og anser derfor kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige livsvalg i eget liv som svært viktig (NOU 2015:8, s. 50). Madsen (2020, s. 72) argumenterer imidlertid for at individualiseringen legger mye press på individet, og at det i økende grad gjør at individet holdes ansvarlig for sine valg og resultatet av disse. På en annen side mener Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) at dersom skolen skal bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring, må det foreligge både et individuelt perspektiv og et samfunnmessig perspektiv. Det fremkommer også i Stortingsmelding 28 hvor det sies at «Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnmessig og sosialt perspektiv.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Skolen skal derfor her både ta utgangspunkt i eleven som individ og legge til rette for de samfunnmessige perspektivene. Når det for eksempel er snakk om årsaker til ulikheter i helse, vil ikke et ensidig fokus på individet være særlig tilstrekkelig i forståelsen av dette. Ulikheter i helse må også ses på i et samfunnmessig perspektiv, der også sosiale, politiske og økonomiske forhold må tas med i betraktningen omkring årsaken til dette (Madsen, 2020, s. 37). Dersom lærerne tillegger et for stort fokus på individet i folkehelse og livsmestring, kan konsekvensen av dette bli at elevene føler seg presset i den forstand at de tenker at årsaken til uhelse og lite opplevd mestring er et resultat



av deres valg og handlinger alene. Dette vises også i en rapport fra helsedirektoratet hvor det kommer frem at «Folkehelsearbeid orienterer seg mot samfunnet, befolkningen og grupper, snarere enn enkeltindividet» (Helsedirektoratet, 2018, s. 12). I arbeidet med folkehelse og livsmestring er det derfor vesentlig å ta høyde for de samfunnsmessige forholdene som ligger bak, uten at individet blir gitt størst fokus. Samfunnsfag kan her ha et stort potensial til å spille en viktig rolle i undervisning om folkehelse og livsmestring, hvor samfunnsfaget skal bidra til at elevene ser sammenhengen mellom ulike samfunnsstrukturer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Som tidligere nevnt mente lærer 1 at barn på barneskolen er for unge og ikke nok reflekterte til at det bare holder å ha undervisningstimer om folkehelse og livsmestring. Det at elevene anses som for unge og lite reflekterte kan være problematisk dersom eleven skal anerkjennes som aktør, og hvor skolen skal legge til rette for elevenes subjektivering (Nordahl, 2010; Biesta, 2008). Elevens oppfatninger av det som foregår på skolen er subjektive og er dannet av deres egne tidligere erfaringer (Nordahl, 2010, s. 13-14). Elevene tar derfor utgangspunkt i deres egne opplevde livsverden i skolen, og gjennom å være aktør vil elevene forsøke å påvirke eget liv og sin læring (Nordahl, 2010, s. 26). Med hensyn til at elevene skal anerkjennes som aktør, kan det fremstå som problematisk dersom elevene opplever at skolen ikke samsvarer med deres opplevde erfaringer. I en studie av Eriksen (2018), kom det frem at elevene på mellomtrinnet opplevde seg undervurdert av skolen, for eksempel gjennom at de bare ble eksponert for tilrettelagte «barnenyheter». Dersom lærerne mener at elevene er for unge til at de kan ta til seg kunnskap innenfor folkehelse og livsmestring, vil det kunne gå ut over deres subjektivering og aktørskap i skolen. Det at elevene er for unge og for lite reflekterte kan på en annen side samsvare med at folkehelse og livsmestring er et tema hvor det kan være vanskelig å vurdere eller måle elevenes progresjon, i forhold til elevenes helse, mestring og opplevelsen av å ha et godt liv. Lærerne jeg intervjuet vektla også i stor grad emosjonell støtte og tilknytning i undervisning om folkehelse og livsmestring. Dersom fokuset ligger i lærerens relasjon og anerkjennelse av elevene, kan det være vanskelig å se en utvikling i kunnskap om folkehelse og livsmestring hos elevene.

### 5.2.3 Elevenes psykiske helse og mestring

Lærerne jeg intervjuet trakk også frem elevenes psykiske helse som viktig på spørsmålet om hvordan de forstår folkehelse og livsmestring. I Ungdata undersøkelsen fra 2022 kommer det

frem at 23 prosent av jentene og 8 prosent av guttene har hatt mange psykiske helseplager de siste sju dagene (Bakken, 2022, s. 35), og viser til at det har vært en liten økning i andel elever som har hatt mange psykiske helseplager gjennom årene. Klomsten og Uthus (2020) viser i sin kvalitative studie at undervisning om psykisk helse kan gi elevene et nytt og utvidet blikk på andre, hvor de ser sine medelever med et mer empatisk blikk. Likevel ble det sagt lite om hvordan lærerne jeg intervjuet arbeider med psykisk helse som undervisningstema i samfunnsfag. Madsen (2020, s. 35-37) peker på at livsmestring handler om økt satsing på helsefremming og forebyggende tiltak i skolen. Han mener at når helsetiltak rettes mot alle, vil man samlet sett bidra til en større reduksjon av sykdom. Likevel diskuterer han hvordan det er de mest ressurssterke elevene i skolen som vil få utbytte av tiltaket, ettersom disse allerede er nokså selvregulerte, og hvor faget krever at elevene legger inn en viss form for egeninnsats dersom man skal få utbytte av det. Han hevder derfor at tiltaket med økt helsefremming og livsmestring vil kunne gå ut over de elevene som faktisk trenger det mest, og at det i verste fall kan gi en ytterligere økt forskjell mellom mennesker (Madsen, 2020, s. 37). Gjennom mitt empiriske materiale viser lærerne til at det fokuseres i stor grad på elevens individuelle egenskaper til å kunne mestre. Når det kommer til temaet psykisk helse er det klart viktig at elevene får økt kunnskap om det og kjenner til de ulike formene for helse, men i hvilken grad skal man gjøre sykdom til noe som individet skal «mestre»? Bandura (1997, s. 101) hevder at urealistiske forventninger til egen mestring kan føre til at elevene mislykkes. Dersom folkehelse og livsmestring blir et tema som legger et stort fokus på at individet skal mestre, kan et relevant spørsmål da bli om et overdrevent fokus på elevenes mestring av egen psykisk helse kan føre til at de som blir psykisk syke også føler seg mislykket fordi de ikke mestrer livet bedre.

Videre snakker Madsen (2020, s. 44-46) om hvordan psykologien har utviklet seg til å omfatte mer enn terapi i lukkede rom for de som kunne betale for det, men at det nå skal nås ut til alle. Med folkehelse og livsmestring sitt økende fokus på elevenes psykiske helse, kan det stilles spørsmål om lærere ikke bare skal tilrettelegge for elevenes læring, utvikling og trivsel, men om de nå også skal fungere som psykologer. I overordnet del av læreplanen for folkehelse og livsmestring kommer det frem at «skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Madsen (2020, s. 8) påpeker at gitt folkehelse og livsmestring lar seg lære bort og er skolens oppgave, har likevel norske lærere den rette kompetansen for å lære det bort? For at lærerne skal kunne gi elevene kompetanse i hva god psykisk og fysisk helse er, trenger lærerne selv å ha kunnskap

om det. Selv om folkehelse og livsmestring gir skolen økt fokus på elevenes mestring og helse, mener Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) at folkehelse og livsmestring først og fremst handler om at læreren skal konsentrere seg om å skape en skole som gir gode vilkår for å utvikle en sunn psykisk helse, og at det ikke handler om at man skal diagnostisere elevene. De mener at undervisning om psykisk helse ikke bare skal ta for seg fravær av utfordringer, plager og lidelser, men at det handler om trivsel og velvære, og det å skape positive opplevelser for elevene. Det er disse faktorene igjen som vil skape god psykisk helse blant elevene (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 12). Det at læreren skal legge til rette for at elevene opplever mestring, glede, læring og meningsfullt samvær i skolen kan derfor ha en terapeutisk effekt på elevene, uten at læreren nødvendigvis trenger å være terapeut (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 27). Madsen (2020, s. 40) problematiserer likevel det tverrfaglige fagets store fokus på psykisk helse, og mener det vil gi elevene økt bevissthet på psykiske lidelser, noe som kan gjøre at de tolker seg selv som syke selv om de ikke er det. Spørsmålet blir da om undervisning om psykisk helse gir elevene ett nytt utvidet blikk og en større forståelse av andre, eller om flere tolker seg selv som syke og opplever å ha psykiske helseplager etter undervisning om det. Og hvis lærerne legger til rette for en individsentrert undervisning av folkehelse og livsmestring, hvor elevene skal være aktør og mestre eget liv, vil de da kunne heve blikket fra seg selv og se andre? Slik kommer det frem en uenighet om hvilken innvirkning undervisning om psykisk helse har på elevene. Lærerne som ble intervjuet sa som nevnt lite om hvordan de underviser om psykisk helse, men viste til at det å være åpen og dele egne erfaringer vil gjøre det enklere for elevene å relatere. Likevel ga de ikke uttrykk for at de tenker at det er aktuelt å gå inn i en terapeutisk rolle.

### 5.3 Skolens rolle

En gjennomgående spenning som kommer frem i min empiri er hvilken rolle, og dermed lærerne, skal ha i elevenes liv. Jeg har tidligere vist at Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 10) argumenterer for at det finnes en sammenheng mellom skolens overordnede samfunnsoppdrag og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Biesta (2008, s. 39) argumenterer for at skolens samfunnsoppdrag er tredelt og viser til begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). Gjennom intervjuene kan vi se at lærerne særlig vektlegger relasjoner og at elevene skal være en del av et fellesskap, samt at elevene skal kunne ta del i og mestre eget liv i undervisning om folkehelse og livsmestring. På denne måten kan folkehelse og livsmestring knyttes til sosialisering og subjektivering, og

dermed styrke skolens samfunnsoppdrag (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 34). Videre kommer det også frem at lærer 1 og 4 legger særlig vekt på elevenes demokratiske deltakelse og medborgerskap, som kan knyttes opp mot Biestas (2008, s. 39-40) begrep om kvalifisering. Slik kommer det til uttrykk at lærerne oppfyller Biesta (2008) sine tre krav om hva skolens samfunnsoppdrag er. Likevel koblet lærerne folkehelse og livsmestring mer til at elevene skal kunne delta og fungere i samfunnet (kvalifisering og sosialisering), og være aktør i eget liv, men nevnte i liten grad noe om elevenes forståelse av hvordan samfunnet er bygget opp med samfunnsstrukturer, institusjoner, makt, og hvordan de kan påvirke dette selv (subjektivering). Det fremstår derfor som utydelig om lærerne legger til rette for elevenes subjektivering som noe mer enn noe skjer gjennom undervisning, hvor det er undervisningen som skal bidra til at elevene blir selvstendige og kritisk tenkende medborgere, slik at de senere kan påvirke ulike samfunnsstrukturer.

Gjennom min empiri kommer det også frem at lærerne mener at det ikke er skolens ansvar alene å gi opplæring i temaer innenfor folkehelse og livsmestring, og at foreldrene også har et ansvar. Sosiale medier er et tema som særlig blir trukket frem som vanskelig, ettersom mye av det elevene gjør på nett skjer etter skoletid. Lærer 1 viser likevel til at man som lærer må ha en mening om det, ettersom det blir tatt med til skolen, og man derfor ikke kan fraskrive seg ansvaret. Det kommer også frem at undervisning om folkehelse og livsmestring gir muligheter for at alle elever kan få lik opplæring i temaene, dersom de ikke får det hjemme, og slik sett virke til å utjevne sosiale forskjeller. Slik viser lærerne jeg intervjuet til at mange av temaene i folkehelse og livsmestring er relevant å undervise om, men at et samarbeid mellom skole og hjem vil være viktig.

## 6 Avslutning

Folkehelse og livsmestring setter et viktig fokus på elevenes opplevelse av mestring, tilhørighet og livskvalitet både i og utenfor skolen. Samtidig kan det skape utfordringer for læreren i å navigere sitt ansvar mellom omsorg og læring. I dette avslutningskapitlet samler jeg trådene og gir en oppsummering i lys av forskningsspørsmålene, diskutere didaktiske implikasjoner, og til slutt komme med noen avsluttende refleksjoner, samt forslag til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering i lys av forskningsspørsmålene

Lærerne som ble intervjuet legger tydelig vekt på at undervisning om folkehelse og livsmestring handler om et pedagogisk arbeid, hvor lærerens relasjon til og anerkjennelse av elevene, samt læreren som rollemodell har en viktig betydning for elevenes læring, utvikling og trivsel. Gjennom arbeidet med folkehelse og livsmestring i undervisningssammenheng viser lærerne til at det å være åpen og dele av egne erfaringer gir større muligheter for at elevene tar til seg relevante temaer. Likevel kan dette legge opp til en lærerrolle som for noen lærere kan gå utover det de opplever som komfortabelt og i strid med profesjonsrollen, der de for eksempel føler at de må bruke seg selv og egne erfaringer som eksempler i undervisningen. Samtidig kan det oppleves som vanskelig å trekke en grense mellom hva som ligger i ansvaret til skolen og de hjemme, når det kommer til ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring. Her vil det være viktig med godt hjem-skole-samarbeid, og en kontinuerlig samtale om rammene for skolens arbeid og oppfølging av situasjoner som har oppstått.

Gjennom intervjuene kom det også frem at lærerne vektlegger elevenes individuelle opplevelse av mestring som viktig for folkehelse og livsmestring, snarere enn elevenes samfunnsforståelse og hvordan de selv kan påvirke dette. Dersom undervisningen skal legge opp til anerkjennelse av eleven som aktør gjennom subjektivering, må elevene også settes i stand til å forstå og utvikle samfunnet rundt seg (Biesta, 2008). Her kan samfunnsfaget ha et stort potensial for å bidra mer til dette, ettersom samfunnsfag skal bidra til at elevene forstår sammenhenger mellom ulike samfunnsstrukturer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Elevene på barneskolen kan være for små til å endre samfunnet i stor grad, men samfunnsfaget kan likevel legge viktige grunnlag for at elevene senere kan delta aktivt i samfunnsutviklingen.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

Med utgangspunkt i ulike didaktiske implikasjoner ved den nye læreplanen, så mangler folkehelse og livsmestring tydelige føringer til hvordan det tverrfaglige temaet kan forvaltes i undervisning. I kapittel 1 viste jeg til at det finnes få kilder som beskriver hva livsmestring faktisk innebærer, og hva dette har å si i undervisningssammenheng. Utenom at det tverrfaglige temaet har en rekke aktuelle temaer som kan brukes i undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), sier det lite om hvordan elevene faktisk skal få oppleve god helse og mestring av eget liv, samt hvordan lærerne kan legge til rette for dette. Det blir derfor i stor grad opp til den enkelte lærer hvordan hen velger å undervise om det. Dette kommer også tydelig frem ved at lærerne jeg intervjuet legger opp undervisning om folkehelse og livsmestring med et pedagogisk innhold, hvor lærerens relasjon til elevene blir ansett som viktig.

Det bør også komme tydeligere frem hvilken rolle læreren har når det gjelder å undervise om sensitive temaer i folkehelse og livsmestring, slik som psykisk helse. Dersom lærere skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), trenger lærere selv den kompetansen i å formidle slike temaer. Dette er noe som indikerer at det tverrfaglige temaet bør prioriteres i større grad i læreplanene, og gi skolen og lærere bedre føringer for hvordan ulike temaer innenfor folkehelse og livsmestring kan formidles på en god måte til elevene.

## 6.3 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Gjennom oppgaven har jeg sett på hvordan fire samfunnsfaglærere forstår og underviser om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selv om oppgaven begrenser seg til fire lærere, mener jeg likevel at studien bidrar til økt kunnskap om hvordan et utvalg lærere forstår og underviser om folkehelse og livsmestring, i form av en analytisk generalisering (Kvale & Birkmann, 2021, s. 291). I et senere forskningsprosjekt ville det også være interessant å følge opp funnene fra de kvalitative intervjuene i en kvantitativ undersøkelse blant et større utvalg lærere for å undersøke hvor utbredt ulike erfaringer med undervisning i folkehelse og livsmestring er blant samfunnsfaglærere. Det ville også være interessant å se nærmere på hvordan ulike skoler legger til rette for undervisning i folkehelse og livsmestring. Hvilken støtte og frihet lærerne får til å undervise om dette, og hvordan det passer inn i et skolesystem

der mål- og resultatstyring blir viktigere. Kan det også bidra til at undervisningen om folkehelse og livsmestring blir mer instrumentell?

Masteroppgaven har tatt utgangspunkt i lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring i samfunnsfag, og gjennom intervjuene gir lærerne uttrykk for at samfunnsfag er et aktuelt fag i undervisning om det tverrfaglige temaet. Studien tar derfor ikke for seg hvordan folkehelse og livsmestring forstås i andre fag, og på bakgrunn av dette kunne det for eksempel vært spennende å forske videre på hvordan det tverrfaglige temaet forstås i et realistfag som matematikk. Til videre forskning kan det også være aktuelt å se mer på hvordan elevene opplever det tverrfaglige temaet, og finne mer ut av om de opplever at folkehelse og livsmestring gir dem en bedre forståelse og opplevelse av hva som er god helse og mestring for dem. Ut ifra min studie kunne det også vært interessant å finne mer ut av skole-hjem-samarbeidet når det kommer til ulike temaer i folkehelse og livsmestring, som for eksempel temaet om sosiale medier og mediebruk, ettersom dette er et område som oftest foregår utenfor skoletid.

## Referanseliste

- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). Oslo: NOVA, OsloMet.  
<https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal Akademisk.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Gregers Eriksen, K. (2018). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2018: 4), 21-42.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2017). *Betydningen av psykisk helse i skolen*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling: Helsedirektoratets innspill videreutvikling av folkehelsepolitikken*. (Rapport IS-2748).  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/\\_attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/_attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf)
- Helsenorge. (2022, 4. mars). *Hva er psykisk helse?*. <https://www.helsenorge.no/psykisk->



helse/hva-er-psykisk-helse/

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Johannessen, L., Rafoss, T. & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Ibenfeldt, E. L. (2022). «*Det viktigste er at vi slipper elever herfra som er mer i stand til å håndtere sitt liv enn det de var da de kom*»: Læreres forståelse av og arbeid med livsmestring i samfunnsfag. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/98339>
- Klomsten, A. T & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus.
- Lillejord, S., Manger, T. & Mausethagen, S. (2022). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?*. Spartacus Forlag.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole: En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70143?show=full>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Tjomsland, H. E., Samnøy, S. & Norman, E. (2021). Folkehelse og livsmestring. I M. B. Postholm, P. Haug, R. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 286). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

## Oversikt over tabeller

Tabell 1 Konkretisering av inkluderingsbegrepet

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Intervjuguide: Folkehelse og livsmestring**

- Presentasjon av temaet for masteroppgaven
- Informasjon og samtykkeskjema

### **Bakgrunn**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Er du kontaktlærer eller faglærer?

### **Folkehelse og livsmestring**

Den nye lærerplanen vektlegger tre tverrfaglige temaer. Jeg har valgt å fokusere på temaet folkehelse og livsmestring.

- Hva betyr folkehelse begrepet for deg?
- Hva betyr livsmestringsbegrepet for deg?

### **Undervisning**

- Har skolens ledelse/reaktor vært opptatt av innføringen av de tverrfaglige temaene i den nye lærerplanen? Hvis ja: hvordan? Hvis nei: Skulle du ønske dette hadde vært noe skolen hadde vektlagt mer?
- Hvordan tilrettelegger du undervisning om temaer innenfor folkehelse og livsmestring i samfunnsfag? Eksempler?
- Hvilke arbeidsmetoder foretrekker du/føler du fungerer best i klasserommet? Eksempler?
  
- Hvilke temaer vektlegger du i undervisningen om det tverrfaglige temaet? Hvorfor?
- Opplever du at du har fått nok kunnskap eller informasjon om å jobbe med disse temaene? Eksempel?
- Jobber du med andre lærere i team om dette, eller alene?
- Hvordan har elevene tatt imot dette? Positivt/negativt
  - o Har det forekommet noen utfordringer blant enkelte elevgrupper/foreldregupper?

### **Folkehelse og livsmestring**

- I dagens samfunn er det ulike temaer som er aktuelt blant barn og unge. Hvilken rolle tenker du at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har for undervisning om:
  - o Psykisk helse og fysisk helse – hvordan arbeider du med dette i klassen?
  - o Selvbilde og mestring – hvordan arbeider du med dette i klassen?
  - o Seksualitet og kjønn – hvordan arbeider du med dette i klassen?
  - o Mediebruk – hvordan arbeider du med dette i klassen?
  
- Hvordan synes du skolen er som arena for å jobbe med slike temaer?
- Hva tenker du om å jobbe med slike temaer i samfunnsfag?

### **Relasjonskompetanse**

- Hva er dine tanker om lærer-elev-relasjonen i forhold til å undervise om folkehelse og livsmestring?
- Opplever du at relasjon påvirker læringsutbytte? Både lærer-elev og elev-elev-relasjon/klasse miljø
- Hvordan vil du vurdere fagets bidrag til bedre folkehelse og livsmestring blant barn og ungdom? Er det noe du tenker burde vært gjort annerledes?

### **Avslutning**

- Er det noe mer du ønsker å si eller legge til?

# Vedlegg 2: Godkjennelse fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

21.11.2022, 17:35

[Meldeskjema](#) / [Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
687347	Standard	17.11.2022

### Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig

Kristin Gregers Eriksen

### Student

Hanna Furu Bråten

### Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/63568018-c7e0-462e-a213-270afd86772e>

Side 1 av 2

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 tilbehandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, med unntak av at kontaktinformasjonen til personvernombudet må inkluderes.

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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan forstår og jobber lærere med folkehelse og livsmestring i samfunnsfag?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å frambringe mer kunnskap om det tverrfaglige faget folkehelse og livsmestring, og i hvilken grad lærere forstår og jobber med faget i samfunnsfag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne studien skal jeg samle inn data til en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved USN. Formålet med studien er å samle inn informasjon rundt hvordan lærere forstår og jobber med det tverrfaglige faget folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Folkehelse og livsmestring er relativt nytt, og kom med den nye lærerplanen LK20. Ønsket er å få mer kunnskap om hvordan det tverrfaglige faget forstås og jobbes med i praksis.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har henvendt meg til deg fordi du jobber som lærer i samfunnsfag. Totalt skal jeg intervju 4-8 lærere som jobber med og har erfaring innenfor samfunnsfags faget i grunnskolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta er det fint om du kan sette av ca. 40 minutter til intervju, enten på avtalt sted eller via zoom.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Alle svar og opplysninger om deg vil bli anonymisert i besvarelsen. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes hverken i lydopptaket eller i transkripsjonen. Det er bare jeg som har tilgang til



lydopptaket. Jeg skal bruke programmet diktafon som gjør at lydopptaket lagres på et sikkert sted. Lydopptaket vil derfor bli lagret adskilt fra transkripsjon, og transkripsjonen vil bli kodet.

### **Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt, som er 01.06.23. Datamaterialet vil ikke bli brukt til noe annet utenfor dette forskningsprosjektet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Hanna Furu Bråten, e-post: [hanna.braten@hotmail.com](mailto:hanna.braten@hotmail.com), tlf. 94895895
- Kristin Gregers Eriksen (veileder), e-post: [kristin.eriksen@usn.no](mailto:kristin.eriksen@usn.no)
- Personvernombud ved USN: Paal Are Solberg, e-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: [personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)

**Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir samtykke til å delta i undersøkelsen**

\_\_\_\_\_  
Navn, dato

\_\_\_\_\_  
Underskrift

Med vennlig hilsen

Hanna Furu Bråten  
(Student)

Kristin Gregers Eriksen  
(Veileder)