



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen

Vilde Henriette Lund

Veileder

Førsteamanuensis Religionsvitenskap Audun Toft

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, våren 2022

Antall ord: 28 057



Forord

Når jeg skriver disse ordene, er vi 13 timer unna leveringsfristen. Jeg sitter her med PC-en til min forlovede, fordi min egen Mac bestemte seg for å bli uvenn med meg så sent som i går kveld. Puls klokka mi viser en høyere puls enn vanlig, og det med god grunn. Denne masteroppgaven har utfordret meg på flere områder enn jeg så for meg ved oppgavens start. Pulsen er også høy av en annen grunn. Ved innlevering av denne oppgaven betyr det at jeg nå sier meg ferdig med fem gode, innholdsrike og utfordrende år på lektorprogrammet på MF. Veien videre herfra blir veldig spennende, og vil by på enda flere utfordringer og overraskelse.

Jeg vil rette en stor takk til de personene som har hjulpet meg i denne prosessen. Først vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder, Audun Toft, for gode tilbakemeldinger og hjelp i å finne retning i transkripsjon og teori. Jeg vil også rette en takk til Liv Ingeborg Lied. Uten deg hadde jeg ikke sett på muligheten å utforske tematikken opp mot forkynnelse i religionsfaget.

Takk til alle mine informanter, som delte av sine erfaringer i møte med Kunnskapsløftet 2020. Uten dere hadde jeg ikke fått så rikt analyse materialet som jeg endte med å få.

Videre vil jeg takke min forlovede for mange gode ord og støtte på veien. Du har hjulpet meg med å finne motivasjon på regnfulle dager, og når jeg selv ikke vet hvor den har gått veien. Et ekteskap med deg lover godt etter denne perioden.

Takk til min venninne Ingrid, for å ha lest igjennom oppgaven min gjennom en lærers øyne.

Takk til mamma og pappa for korrekturlesing av oppgaven, og støtte fra annen familie og venner.

Takk til kollektivet mitt, Silje og Ingerid, for å la meg uttrykke både glede og frustrasjon uten å gå lei.

Til slutt vil jeg takke Herren i mitt liv. Du gir meg styrke og mot når jeg ingen råd rår.

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hvilken forståelse et utvalg religionslærere på Østlandet har av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Den har videre undersøkt hvordan disse lærerne implementerer temaet i sin undervisning, med et spesielt fokus på religionsfaget. Studiens problemstilling lyder slik: *Hvordan forstår og implementerer et utvalg religionslærere på Østlandet det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i (religions)undervisningen?* For å besvare denne problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene ble brukt for å lettere kategorisere analysedelen. Det første spørsmålet var: *«hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?* Videre var det andre spørsmålet *«hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?»* og det siste var *«hvordan implementerer lærerne «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?»*

Studien baserer seg på fem semi-strukturerte kvalitative intervju av fem religionslærere på ungdomsskoler på Østlandet. Materialet fra intervjuene har blitt analysert og videre drøftet opp mot relevant teori tilknyttet oppgavens tematikk.

Informantene har ulike definisjoner på temaet folkehelse og livsmestring. Disse definisjonene kan kategoriseres innunder tre fortolkningsrammer: instrumentell, kollektivistisk-relasjonell og individualistisk-psykologisk. En av informantene befant seg innenfor alle tre, men utover det fant jeg helhetlige tendenser hos informantene som plasserte de innenfor sine restriktive kategorier. Videre fant jeg at informantene er ambivalent i arbeidet med nytt læreplanverk, og implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring. De er positive til innføringen av et nytt læreplanverk for å møte samfunnets behov, i tillegg til det økte fokuset på å se sammenhenger mellom fag og koble alt sammen med en overordnet del. Videre viser funn at informantene også er uenige om folkehelse og livsmestring kommer med et nytt samfunnsmandat, eller om det har en naturlig plass i religionsfaget. I sammenheng med religionsfaget blir en ny problemstilling reist: hvordan kan elevene få styrket sin folkehelse og livsmestring hvis undervisningen ikke skal være forkynnende? Her finner jeg at fire av fem informanter mener elevene kan påvirkes personlig innenfor trygge rammer i religionsundervisningen, mens den siste informanten mener vi da nærmer oss forkynnelse i stor grad.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2	Tidligere masteroppgaver og rapporter	3
1.3	Studiets aktualitet	6
1.4	Oppgavens disposisjon	8
2	Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven	9
3	Teori	12
3.1	Folkehelse og livsmestring i skolen.....	12
3.1.1	Psykologiens inntreden i skolen gjennom det nye temaet.....	12
3.1.2	Vi lever i individualismens tidsånd	14
3.1.3	Det finnes flere måter å innlemme temaet psykisk helse på	15
3.1.3.1	Kognitiv individrettet, relasjonell eller samfunnsfaglig psykologi?.....	16
3.2	Folkehelse og livsmestring i religionsfaget	17
3.2.1	Lære om eller lære av religioner og livssyn?	17
3.2.2	Skal faget påvirke elevene personlig?	20
3.3	Hvordan implementere folkehelse og livsmestring?	22
3.3.1	Definisjonen brukt i denne oppgaven.....	22
3.3.2	I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming	23
4	Metode.....	25
4.1	Problemstilling.....	25
4.2	Intervju som datainnsamlingsmetode	26
4.3	Rekruttering og utvalg	27
4.4	Intervjuguide.....	29
4.5	Gjennomføring av intervjuene	29
4.6	Transkribering	30
4.7	Analysering av datamaterialet	31
4.8	Etiske betraktninger	32
5	Tematisk analyse	36
5.1	Hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”? 37	
5.1.1	Informantenes definisjoner av temaet folkehelse og livsmestring	37
5.1.1.1	Materialet viser en usikkerhet blant informantene.....	37
5.1.1.2	Forholdet mellom ordene <i>folkehelse</i> og <i>livsmestring</i>	38
5.1.2	Temaet folkehelse og livsmestring gjennom ulike fortolkningsrammer.....	41

5.1.2.1	Instrumentell fortolkningsramme.....	42
5.1.2.2	Kollektivistisk-relasjonell fortolkningsramme	44
5.1.2.3	Individualistisk-psykologisk fortolkningsramme	47
5.2	Hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?.....	48
5.2.1	Generelt om læreplanverket og den overordnede delen.....	49
5.2.2	Å forstå innholdet i Kunnskapsløftet 2020	51
5.2.2.1	Praksiserfaring påvirker informantenes forståelse av læreplanverket	52
5.2.3	Tverrfaglige temaer inn i skolen – nytt samfunnsmandat?	54
5.3	Hvordan implementerer informantene «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?.....	56
5.3.1	Folkehelse og livsmestring sin inntreden i skolen	56
5.3.2	Hvilken plass får temaet i religionsfaget?	57
5.3.3	Lære om, gjennom eller til folkehelse og livsmestring?	59
6	Drøfting og diskusjon.....	63
6.1.1	Skolens bidrag i det helsefremmende arbeidet.....	63
6.1.2	Er et nytt samfunnsmandat løsningen på økende uhelse?	64
6.1.2.1	Andre alternativer	66
6.1.3	Skal religionsundervisningen påvirke elevene personlig?	67
6.1.4	Muligheter og utfordringer ved implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring	70
7	Avslutning	73
7.1	Hovedfunn	73
7.2	Hvor går vi herfra?	74
8	Litteratur.....	75
9	Vedlegg	81
9.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	81
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83
9.3	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	86

1 Innledning

Gjennom fem år på lektorutdanningen på MF vitenskapelige høyskole har jeg lært mye om den norske skolen som institusjon, og spesielt fagene samfunnsfag og KRLE. Når jeg skal ut i arbeidslivet som lektor er det læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 jeg må forholde meg til, der implementeringen av dette læreplanverket har skjedd mens jeg har gått på MF. Vår undervisning skal gjøre oss klar for arbeidslivet, og Kunnskapsløftet 2020 ble dermed et naturlig fokus på studiet i form av diskusjoner og undersøkelser av hva dette har å si for skolen og undervisningen. En av endringene er at det blir innført tre tverrfaglige temaer i overordnet del i læreplanverket, der ett av disse temaene er folkehelse og livsmestring.

Noe av det jeg finner mest interessant ved skolen er hvordan lærere tolker og utfører sine oppgaver i skolen ut ifra gitte læreplaner. Jeg fant det dermed naturlig å undersøke temaet folkehelse og livsmestring som alle skoler er pliktig å implementere i sin virksomhet. I min forsknings- og utviklingsoppgave fjerde året på studiet undersøkte jeg 10. trinn sin motivasjon for skole under koronapandemien. Dette arbeidet gav mersmak, og i forbindelse med valg av tema til master bestemte jeg meg for å velge folkehelse og livsmestring, fordi jeg ser en tydelig sammenheng mellom dette temaet og motivasjon i skolen. Arbeidet med masteroppgaven kan gi meg nyttige erfaringer og kunnskaper til når jeg selv skal utføre dette i min lærerhverdag. Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther ser også det nyttige bidraget ved å undersøke nye læreplaner. I arbeidet kan det dukke opp nye problemstillinger og utfordringer som vi trenger kunnskap om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 13).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for valget av denne tematikken er videre at jeg opplever at lærere i stor grad allerede har folkehelse og livsmestring i religionsundervisningen sin. Man møter mennesker fra forskjellige samfunn, identiteter og verdier i religioner og livssyn, og i utøvelsen av dette. Blir praksisen i klasserommet endret nå når disse temaene er konkretisert som et tverrfaglig tema som «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt.» (Utdanningsdirektoratet, 2017)? I læreplanen i KRLE står det også at i faget KRLE skal elevene utforske eksistensielle spørsmål og etiske dilemmaer rundt seksualitet, kjønn, psykisk helse og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Jeg finner et krav om at skolen skal

reflektere samfunnets tendenser med det økte fokuset på psykisk helse som vi ser på flere arenaer. Her ser jeg psykisk helse som en stor del av *folkehelse og livsmestring* ut ifra denne definisjonen; «psykisk helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finner glede i arbeid og aktivitet og bidra i samfunnet» (Andersen, 2021). En definisjon jeg ser omfavner både folkehelse og livsmestring.

Med dette som bakgrunn har jeg kommet frem til en **problemstilling** som lyder slik:

Hvordan forstår og implementerer et utvalg religionslærere på Østlandet det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i (religions)undervisningen?

Denne problemstillingen vil jeg finne ut av gjennom fire forskningsspørsmål. Dette ser jeg hensiktsmessig for å tydeliggjøre hvilken vei jeg velger å ta innenfor tematikken.

Hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?

Her kommer det frem ulikheter blant informantene, der noen opplever begrepet *folkehelse og livsmestring* som ett samlet begrep, mens andre deler opp begrepet i *folkehelse* og *livsmestring* med hver sine definisjoner. Samtidig stammer informantenes innhold i definisjonene fra både den overordnede delen i Kunnskapsløftet 2020, og deres egne personlige tolkning av temaet. Jeg gir dermed ikke en lengre redegjørelse av ulike definisjoner av folkehelse og livsmestring nettopp fordi informantenes definisjoner selv er sentrale funn i oppgaven.

Hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?

Når vi undersøker de tverrfaglige temaene, er det hensiktsmessig også å inkludere læreplanverket og den overordnede delen som er ny i Kunnskapsløftet 2020. På den måten kan jeg finne de større sammenhengene. To av fem informanter har kun hatt Kunnskapsløftet 2020, men har jobbet som vikar og hatt lærerpraksis da Kunnskapsløftet 2006 var i skolen, og har dermed noen tanker om overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 til 2020. Når det gjelder den overordnede delen, gir den informantene en større opplevelse av autonomi i lærerarbeidet. Samtidig gir det et økt ansvar for å implementere overordnet del, som skal være en aktiv del

av skolehverdagen og skal inn i alle sine fag. Informantene har dermed ambivalente opplevelser av et nytt læreplanverk og en ny overordnet del.

Når vi snakker om folkehelse og livsmestring er det ofte i sammenheng med de to andre temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. En av informantene synes det er enklere å implementere demokrati og medborgerskap enn folkehelse og livsmestring, fordi hun ser en større korrespondanse mellom førstnevnte tema og religionsfaget. Jeg kan dermed få et rikere datamaterialet der jeg forstår informantenes ord i sammenheng og på den måten få en bedre forståelse av deres opplevelser.

Hvordan implementerer lærerne «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?

Når vi har fått en oversikt over informantenes forståelser av læreplanverket og folkehelse og livsmestring, er det interessant å gå nærmere inn på implementeringsarbeidet. Her blir implementeringsarbeidet tilknyttet religionsfaget satt i fokus. Ett av de sentrale funnene her er hvordan informantenes forståelser av temaet folkehelse og livsmestring i skolen påvirker hvordan, og i hvor stor grad, de implementerer temaet i undervisningen.

1.2 Tidligere masteroppgaver og rapporter

I og med at læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 er såpass nytt, er det lite forskning på feltet. Det jeg derimot fant, er at flere studenter har skrevet relevante masteroppgaver i år 2020 og 2021, omhandlende den nye læreplanen som kom ut i 2020. Når det er snakk om de tverrfaglige temaene er det de tre temaene som er en del av den overordnede delen i Kunnskapsløftet 2020: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 12-14). Videre kommer en oppsummering av de oppgavene jeg fant belyser tematikken jeg har valgt.

Noen av masteroppgavene handler om ulike perspektiver ved de tverrfaglige temaenes inntreden i skolen. Madelen Louise Jespersen (2020) trekker frem KRLE-læreres erfaringer med implementering av tverrfaglige temaer i skolen i sin masteroppgave med problemstillingen «Hvilke perspektiver har KRLE-lærere på skolen og deres mandat om opplæring til demokratisk medborgerskap i ungdomsskolen?». Jespersen finner at lærerne verdsetter samhandling mellom lærerne, og alle har et ønske om å danne gode medborgere i et demokrati. Dette ønske om et godt samarbeidet på tvers finner vi også blant Larisa Margrethe

Sagranden sine funn (2020). Hun skrev masteroppgave i diakoni med temaet «Livsmestring, psykisk helse og ungdom: en vanskelig debatt?», og fant at samarbeid på tvers av instanser vil gagne barn og ungdom. Dette samarbeidet ser Sagranden skolen nå har innført under det vi kaller tverrfaglighet, og er til inspirasjon også utenom skolen. Målet er å kunne bruke hverandre som ressurser, fremfor konkurrenter. Barn og ungdom vil dermed få de verktøy og trygge rammene de behøver for selvutvikling.

Det er videre ikke selvsagt hva folkehelse og livsmestring skal være i skolen, og hvilke definisjoner lærerne har på temaet. Selv om Malin Katrine Vik (2020) skrev masteroppgave i estetiske fag, er noen av hennes funn interessante for denne tematikken. Vik undersøkte hvorvidt drama kan bidra til dybdelæring i de tre tverrfaglige temaene, blant dem folkehelse og livsmestring. Ut ifra modeller om demokrati i opplæringen utviklet Vik et skjema for flere nivåer av temaet folkehelse og livsmestring, som viser at det handler om utdanning om/for/i/gjennom/som folkehelse og livsmestring hos sine informanter.

Samtidig, hvis vi går til Martin Bjerkeng Nielsen og masteroppgaven han skrev i 2021, så ser vi at de ulike definisjonene informantene hans har av psykisk helse synliggjør kompetanseforskjell hos lærerne. Psykisk helse blir av informantene plassert innenfor det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og felles for definisjonene handler psykisk helse om sitt forhold til seg selv. Et annet funn er at informantene er samstemte i at et spørsmål verdt å stille er i hvilken grad psykisk helsearbeid er noe læreren som ikke er helsearbeider skal ha ansvar for. På lik linje som Nielsen, fant Synne Thorkildsen (2021) i sin forskning ut at psykisk helse blir ansett som en stor del av «folkehelse og livsmestring», men utover dette hadde hennes informanter forskjellige definisjoner på temaet. Hanne Gramsett (2020) finner at lærerne hun intervjuet til sin studie enten definerer livsmestring som individorientert: det viktigste er å ha det godt med seg selv, eller samfunnsorientert: det viktigste er medmenneskelighet. At andres handlinger og liv påvirker meg som individ. Et annet interessant funn hos Gramsett er hvordan informantenes grad av utdanning i KRLE påvirker deres fagsyn og tanker om livsmestring. I tillegg finner informantene «folkehelse og livsmestring» mangetydig i læreplanen. Gjennomgangen av disse masteroppgavene viser at det er dermed ikke gitt hva temaet «folkehelse og livsmestring» skal omhandle og defineres som.

Når det kommer et nytt læreplanverk i skolen, er implementeringsarbeidet en sentral del av prosessen. Går vi tilbake til Thorkildsen (2021), finner hun også at hennes informanter opplever temaet som et positivt tilskudd i læreplanen, men mangler en forståelse for hvordan de skal omgjøre ordene i læreplanen til praksis. Lars Brede Larsen (2021) skrev også om implementeringsarbeidet med fagfornyelsen blant KRLE-lærere, der informantene uttrykte en positivitet tilknyttet den nye læreplanen. De kjenner på en frihet i lærerhverdag, men samtidig på et økt ansvar. Larsen finner at lærerne trenger tett oppfølging i implementeringsarbeidet for at de skal bli ivaretatt i prosessen og for at intensjonene til fagfornyelsen skal bli realisert. Videre fant Brita Jordal (2021) at hennes informanter gjør implementeringsarbeidet i felleskap gjennom Kompetansepakken som er utviklet av Utdanningsdirektoratet. Denne pakken har gitt disse lærerne den veiledningen og opplæringen de opplever at de trengte tilknyttet de tverrfaglige temaene sammen med resten av læreplanverket. Kristin Fluge (2021) har også foretatt en kvalitativ undersøkelse av læreres oppfatning og iverksetting/implementering av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Det Fluge søkte innsikt i var relasjonen mellom læreplan og skole, der hun blant annet fant at lærerne opplever iverksettelsen som tidkrevende. Lærerne sier de opplever å fortsatt være i startfasen. På tross av dette klarer Fluge å finne fire kategorier av iverksettelsen av det tverrfaglige temaet: i fag, på tvert av fag, i det daglige arbeidet eller i en avsatt time. Iverksettelsen er dermed flersidig. I disse masteroppgavene finner vi dermed at også implementeringsarbeidet av «folkehelse og livsmestring» nødvendigvis ikke er så klart for alle hvordan skal utføres. Også implementeringsarbeidet er mangesidig.

Går vi videre er det blitt utarbeidet rapporter om helsen i skolen, fra et lærerperspektiv og elevperspektiv. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har utgitt en rapport om psykisk helse i skolen blant lærere, skoleledere og skoleeiere (Holen & Waagene, 2014) I NIFU sin rapport finner vi at lærernes vilje er der for å hjelpe elever med psykiske vansker, og stort sett er lærerne her samstemte om hvilke oppgaver skolen har. Skolen har en viktig rolle i elevenes psykiske helse og er den god blir det rom for læring. Men rundt halvparten mener et større fokus på psykisk helse kan ta tid fra skolefag. Flere lærere rapporterer at de tilrettelegger ved psykiske vansker, men det er forskjell i om denne tilretteleggingen skjer i undervisning eller utenom undervisning. Videre finner vi at det psykososiale miljøet spiller en stor rolle for elevene, der lærernes kunnskap og skolens

tilrettelegging belyses som viktigst. Det oppsummeres i rapporten med at de skolene med godt psykososialt miljø er de med en aktiv skoleledelse og kompetente lærere som vet hvordan problemer skal håndteres. Her kommer det også frem at lærere som ofte blir kalt «ildsjeler» tilrettelegger best for elever.

Ser vi fra et elevperspektiv, kom Ungdata 2020 med nasjonale resultater inneholdende håndfaste tall og fakta om hvordan ungdommen har det. Tallene viser at 85% av ungdommene rapporterte at de var tilfredse med livet sitt. Fremtidsoptimisten er der, og de fleste har en god fysisk og psykisk helse. Ungdata har sett en utvikling fra år til år i rapporteringen, men resultatene i 2020 er ikke mye endret fra året før, som kan bety en utjevning. Når det er sagt er det verdt å merke seg at andelen elever som skulker skolen fortsatt går oppover og flere enn før trives dårlig, kjeder seg eller gruer seg til å gå på skolen. Den samme tendensen ser vi hos andelen elever som mener lærerne bryr seg om dem. Til slutt kan vi legge til at de fleste ikke er plaget av psykisk uhelse, men av de som er plaget er det mest av stress-symptomer og følelsen av at ting er et slit. Noen rapporterer også om søvnproblemer og opplevelser av å være nedstemt eller trist, og en generell trend er at jenter er mer plaget psykisk enn gutter (Bakken, 2020).

Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther ser det nyttige bidraget ved å undersøke nye læreplaner. Det kan dukke opp nye problemstillinger og utfordringer som vi trenger kunnskap om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 13). Vi ser at forskningsarbeidet av Kunnskapsløftet 2020 er godt i gang allerede, men sett i et større perspektiv er det fortsatt mye igjen. Én ting er at forskningen i de fleste av disse masteroppgavene er kvalitativ, som vil si at de har gått mer i dybden enn bredden på deres valgte områder. Jeg har også valgt å bruke kvalitativ metode i min forskning, men dybden jeg finner gjennom intervjuene av mine informanter kan bidra med nye perspektiver på feltet.

1.3 Studiets aktualitet

Det er naturlig at det er blitt forsket lite på de tverrfaglige temaene siden de nylig er blitt innført, som gjør det desto viktigere å bidra. Ved å forske og reflektere over prosesser i skolen hjelper vi til å kvalitetssikre barn og ungdom sin utdanning. Jeg mener at gjennom min forskning bidrar jeg til denne kvalitetssikringen, spesielt ved å undersøke hvilken rolle «folkehelse og livsmestring» skal spille i religionsfaget.

Professorene i religionsvitenskap Marie von der Lippe og Sissel Undheim redegjør for den gjentatte debatten i offentligheten om hva religionsfaget skal være, og ikke være.

Religionsfaget har gjennomgått flere revisjoner, og hele tre ganger bare fra perioden 1997 til 2008. Det ble disse gangene kun gjort mindre endringer, men i 2005, etter kritikk fra Menneskerettighetskomiteen i Genève i 2004, ble religionsfaget i norsk skole gjenstand for omfattende kritikk. I 2007 ble Norge dømt i menneskerettighetskomiteen i Strasbourg etter å ha brutt artikkel 2 i protokoll 1 i menneskerettighetskonvensjonen. Denne handler om politiske og sivile rettigheter, og i denne sammenheng fokus på foreldreretten. Religionsfaget fikk dermed gjennomgå en ny revidering i 2008, og endret navn fra Kristendom med religions- og livssynsorientering (KRL) til Religion, livssyn og etikk (RLE). Denne endringen ble gjort for å spesifisere at alle religiøse posisjonerings skal likestilles. Endringene stopper derimot ikke der, og parallelt med navneskiftet ble religionsfagets formål endret, fritaksretten i faget presisert enda ytterligere og læreplanen endret. Det skal ikke under noen forhold forekomme forkynnelse i faget, og undervisningen skal være pluralistisk, kritisk og objektiv (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13). I det nyeste læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, er den største endringen i religionsfaget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) at vi går bort i fra de store verdensreligionene og setter av mer plass til elevenes utforskning og forståelse. Elevene skal sitte igjen med en bred, men grundig, forståelse fremfor å kunne ramse opp en stor mengde faktakunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette viser at i religionsfaget er vi opptatt av å tydeliggjøre et mangfold, men samtidig holde et krav avstand fra det å lære *av* religioner og livssyn. Temaet «folkehelse og livsmestring» skal gi elevene den kompetansen eleven trenger for en god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Dette er områder som ofte preger elevene personlig, og gjør det interessant å se temaet i sammenheng med at religionsfaget skal være objektivt og ikke-forkynnende.

Hva religionsfaget i norsk grunnskole skal inneholde, eller ikke inneholde, er dermed stadig under vurdering. Det er mange stemmer som vil bli hørt, og det er mye å ta hensyn til i det store mangfoldet av religiøse posisjonerings og livssyn. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 gjennomgikk religionsfaget enda en revidering, sammen med resten av fagene i skolen. Det er dermed interessant å undersøke hvilke tanker og implementeringsarbeid det er knyttet til denne runden med endringer.

1.4 Oppgavens disposisjon

Når vi nå går videre i oppgaven, kommer vi først til kapittel 2 som handler om Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven. Utdrag fra disse som er sentrale for denne oppgaven blir her presentert. Deretter følger kapittel 3 med en presentasjon av det teoretiske rammeverket for oppgaven, og hvordan denne teorien skal bli brukt videre i sammenheng med analysefunn. I kapittel 4 blir metodiske valg presentert og vurdert, og i kapittel 5 blir sentrale funn presentert med forskningsspørsmålene som utgangspunkt for underkapitlene. Videre herfra kommer vi til kapittel 6, og drøftingen av utvalgte funn med utvalgt teori. Her inngår også en diskusjon med tidligere forskning, samt innholdet i kapittel 2. Til slutt kommer oppgavens avslutning i kapittel 7, med en oppsummering av hovedfunn fra materialet etterfulgt av noen tanker om hvor veien går videre herfra.

2 Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven

I denne delen blir utdrag fra det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven presentert. Begrunnelsen for dette er, slik det er presisert i læreplanverkets overordnet del, at skolen har et samfunnsmandat som er grunnmuren i skolens virksomhet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Dette skal tydeliggjøre for lærerne hva deres oppgaver som lærere innebærer, og legger føringer for deres undervisningspraksis.

For å øke kunnskapsnivået og bidra til politikktutforming setter politikere ned et utvalg som skaper en oversikt over eksisterende forskning, for deretter å gi en anbefaling basert på forskningen. Dette kalles Norges offentlige utredninger (NOU), som har til formål å skape et solid grunnlag for politiske beslutninger (Anker, 2020, ss. 58-59). Regjeringen oppnevnte i 2013 ved kongelig resolusjon Ludvigsen-utvalget til å granske de fremtidige kravene til kompetanse i arbeids- og samfunnsliv opp mot fagene i norsk grunnopplæring. Deres NOU fikk navnet Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser (2015:8), og i et utdrag fra sammendraget finner vi deres beslutning om behov for en fagfornyelse i norsk skole:

Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. For at skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen i samarbeid med hjemmet legge til rette for at elevene utvikler mange ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer. (NOU 2015:8, s. 8)

Stortingsmelding nr. 28 ved navnet «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» kom og arbeidet med fagfornyelsen ble satt i gang (Meld. St.28 (2015-2016) s. 1). Arbeidet varte fra 2017 til 2020 og resulterte i Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den overordnede delen er ny med dette læreplanverket, og er dermed noe lærerne heller ikke har noen tidligere erfaringer med. Det er derimot viktig at lærerne setter seg inn i den overordnede delen, for den er en forskrift til Opplæringsloven. Overordnet del må brukes aktivt i både planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 00:30). Går vi nærmere inn på den overordnede delen i læreplanverket står dette om de tverrfaglige temaene i skolen:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og

felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

Leser vi videre blir det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring nærmere utdypet:

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. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

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.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 12-13)

Folkehelse og livsmestring skal også implementeres i hvert enkelt fag, blant dem religionsfaget. Informantene til denne masteroppgaven er lærere i to ulike religionsfag (KRLE og FLR) i ungdomsskolen, men ser vi på hva de to læreplanene sier om folkehelse og livsmestring for religionsfaget finner vi den samme ordlyden. I religionsfaget skal temaet være til stede gjennom å utforske eksistensielle spørsmål og svar, gjennom arbeid lærer elevene om menneskeverdet og dets plass i både livssyn og religioner. Elevene skal videre lære å reflektere over etiske problemstillinger og spørsmål rundt temaene kjønn, identitet, psykisk helse og seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 3-4; lokal læreplan, 2020, s. 3).

Videre har det økende mangfoldet i det norske samfunnet bidratt til at Norges lover tilknyttet skolen har måttet endres. Religion i skolen handler ikke kun om religionsfaget, men også religionspraksis og ulike uttrykksmåter (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 14). I

Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) er det presisert at opplæringen skal bygge på kristne verdier, humanistisk arv og tradisjon, slik vi også finner i andre religioner og livssyn forankret i menneskerettighetene. Elevene skal forstå og få kjennskap til den nasjonale kulturarven, samt den internasjonale kulturtradisjonen. I tillegg skal de få kjennskap til og kunnskap om kulturelt og religiøst mangfold. Videre er det presisert at opplæringen også skal bidra til at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og dyktighet for mestring av livet og for å kunne bidra i felleskapet og i arbeid. Bli deltakende samfunnsborgere. Elevene skal også lære å tenke kritisk og handle miljøbevisst og etisk, samt kunne ta medansvar og medvirke.

Går vi nærmere inn på religionsfaget er det presisert i Opplæringsloven (1998, § 2-4) at religionsfaget KRLE skal samle elevene og ikke være forkynnende. Videre står det at:

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna. (Opplæringslova, 1998, § 2-4)

Skolene må forholde seg til både Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven i planlegging og gjennomføring av undervisning. Innholdet er likt for alle skoler rundt om i Norge, men selv med tydelige presiseringer vil det være interessant å se hvordan lærerne forstår og implementerer dette i sin lærerhverdag.

3 Teori

3.1 Folkehelse og livsmestring i skolen

3.1.1 Psykologiens inntreden i skolen gjennom det nye temaet

I folkehelseloven (2015, § 1-3) er folkehelse definert som fordelingen av innbyggernes helse og generell innbyggernes helsetilstand. Videre definerer de arbeidet tilknyttet folkehelsen som den innsatsen samfunnet legger ned for å fremme innbyggernes trivsel og helse, både direkte og indirekte. De vil også påvirke faktorer som forebygger somatisk og psykisk sykdom, lidelse eller skade og beskytte mot trusler tilknyttet helse. Arbeidet går også ut på å utjevne fordeling av faktorer som påvirker helsen til innbyggerne. Innledningsvis i loven står det at «Loven skal sikre at kommuner, fylkeskommuner og statlige helsemyndigheter setter i verk tiltak og samordner sin virksomhet i folkehelsearbeidet på en forsvarlig måte. Loven skal legge til rette for et langsiktig og systematisk folkehelsearbeid» (folkehelseloven, 2015, §1-3).

Anne-Kristin Imenes er psykolog og spesialist i barne- og ungdomspsykologi og har erfaring fra pedagogisk-psykologisk tjeneste. I boka «allmennpsykologi: psykisk helsehjelp i kommunen» tydeliggjør Imenes hvem i kommunen som har hvilket ansvar for befolkningens psykiske helse sammen med vår fysiske helse (Imenes, 2018, ss. 5-6). Imenes sier folkehelseloven ligger til grunn i forebyggingsarbeidet kommunene kreves å ha inn mot folkehelsen. Den forplikter kommunene, og vektlegger betydningen av å se og forstå sammenhenger mellom ulike tiltak for å oppnå god folkehelse (Imenes, 2018, s. 38). Imenes anser alle tjenester i kommunen viktige i arbeidet med forebygging, også skolen. For å illustrere dette har Imenes illustrert et hus med tre etasjer.

I første etasje finner vi tiltak for alle. I denne etasjen finner vi barnehager og skoler, kultur, forebyggende helsetjenester, friskliv, møteplasser og spillklubber (Imenes, 2018, s. 40). Skoler og barnehager med god kompetanse hos de ansatte kan virke forebyggende for folkehelsen. Skoler som er helsefremmende forebygger mobbing, og fremmer læring, trivsel og helse. Samtidig som skolene kan være forebyggende for barn og unge, kan eldresenter fremme psykisk helse og forebygge fysisk inaktivitet og ensomhet blant eldre (Folkehelseinstituttet, 2011). Forebyggende arbeid må til hos både unge og gamle;

forebyggende arbeid er en prosess man aldri blir ferdig med. *I andre etasje* blir tiltakene rettet mot noen, rettere sagt de i risikogrupper eller de med risikofaktorer. Selv om det er kommunelegen og helsestasjon og skolehelsetjenesten som «bor» i både første og andre etasje, bør alle bidra med forebygging også her. Går vi opp til *tredje etasje* er vi over på behandling i form av undersøkelser, utredning, behandling og videre. Det er her blant annet psykiske helsetjenester for barn og unge og voksne og familier, samt psykologhjelp, rustjenester, fastlegekontor, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), tjenstekontor, barnevern, NAV holder til (Imenes, 2018, ss. 41-43).

Det er dermed flere nivåer av tiltak kommuner kan innføre i møte med befolkningens folkehelse. Én etasje opererer ikke alene, men alle tre jobber sammen i et samspill. Selv om fastlegene holder til i det vi her kaller tredje etasje (behandling), kan en legetime bidra til å forbedre helsen din gjennom legens råd og anbefalinger og dermed unngå å havne i tredje etasje (Imenes, 2018, ss. 41-43). Vi ser her at kvalitetsgode skoler og skole-relaterte tjenester er en del av det forebyggende arbeidet av psykiske plager, der forebyggende arbeid blir ansett positivt og som en naturlig del av kommunens tjenester og mandat.

Imenes uttrykker videre en bekymring for manglende helseforebyggende arbeid rundt om i kommunene: «Helsestasjonen og PP-tjenesten får ikke gjort sitt forebyggende arbeid om tjenestene overveldes av barn og unge som egentlig trenger tidlig behandling i kommunen.» (Imenes, 2018, s. 43). Av den grunn mener Imenes det psykiske helsetilbudet må få en større plass og bygges ut. Hun ser et behov for større tilstedeværelse av helsetjenester blant alle aldre, og uttrykker hvor vanskelig det er å få til helhetlig hjelp og godt sykdomsforebyggende arbeid uten tilstrekkelig tjenestetilbud (Imenes, 2018, s. 43). I overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 står det at skolen skal jobbe for et inkluderende miljø på skolen, der trivsel, læring og helse skal fremmes av ansatte, foreldre, lærere og elever sammen. Dette står det at skal forebygges mobbing og krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Vi finner dermed igjen ønsket om helseforebyggende arbeid i det nyeste læreplanverket skolen jobber ut ifra.

Som en del av styrkingen av helsetjenester kan innføringen av livsmestring i skolen være et tiltak. Verdens helseorganisasjon (WHO, 1986) uttaler at barn og unge, som resten av befolkningen, lever et sammensatt liv, som må gjenspeiles i folkehelsearbeidet. Arbeidet må

derfor gjøres der liv leves og ikke kun gjennom helsetjenestene. En av disse arenaene der barn og ungdom bruker mye av sin tid er skolen, der ett av tiltakene for å fremme gode helsevalg er å innføre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 12-13). Ole Jacob Madsen, professor ved Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo, spør seg om skolen kan lære oss å mestre livet, og om livsmestringens inntreden i skolen er løsningen på utfordringene (Madsen, 2020). Madsen problematiserer tanken bak livsmestring i skolen, som han trekker frem skal være et forebyggende tiltak rettet mot alle, og forhåpentligvis føre til en reduksjon av den totale sykdomsbyrden i samfunnet. Han mener tiltakene vil gagne de som allerede står sterkt stilt; de elevene som er sterkest selvregulert og er ressurssterke. Undervisningssituasjonen der eleven må legge inn en større egeninnsats bidrar, ifølge Madsen, også til et større skille blant elevene, og kan gi oss inntrykk av at et samlet helsetiltak ikke klarer å favne alle (Madsen, 2020, ss. 35-36). Skolen er med på folkehelsetiltakene som skal bedre helsen til den norske befolkningen. Barn og unge bruker mye tid på skolen, og hvis folkehelsearbeidet skal gjøres der ungdommene lever sine liv, kan skolene være en av arenaene for arbeidet. Det er derimot uenighet om hvilke tiltak som passer best for dette arbeidet.

3.1.2 Vi lever i individualismens tidsånd

Madsen belyser den samfunnsfaglige endringen som nå foregår, der vi går fra gruppetenkning til individualisme, og individet blir i større grad ansvarliggjort sine egne valg og resultater valgene gir. Han påpeker at individet nå selv må ta ansvar for strukturelle problemer. Denne tankegangen sier Madsen at vi finner mye av i Vesten, der biografiske løsninger er veien å gå hvis du møter på utenforliggende hindringer. Klassebevisstheten i samfunnet får dermed mindre tyngde, og kollektivismen blir svekket der individualiseringen tar over. Men i dette finner han to motsetninger som opptrer sammen: frihet og fremmedgjøring. Disse opptrer som et slags opprør mot tidligere generasjoners sterke sosiale kontekster. Madsen mener når den sosiale konteksten blir borte, må individet skape den, noe som leder mot selvhjelpsprogram eller terapi i mangel på bedre måter å mestre oppgaven på (Madsen, 2020, ss. 72-73).

Det er ikke bare i samfunnet for øvrig denne trenden finner sted, men også i skolen og i Ludvigsen-utvalgets utredninger, der de legger frem hvilke kompetanser den fremtidige skolen må fremme:

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

Madsen problematiserer Ludvigsen-utvalgets anbefaling om å innføre folkehelse og livsmestring og selvregulert læring i lys av individualisering. Hans begrunnelse er at dette er en tankegang preget av nåtiden og er dermed et ideologisk valg der det finnes flere alternativer. Avsnittet fra Ludvigsen-utvalget kan gi uttrykk for å ikke være så kontroversielt, men Madsen uttrykker et valg vi har om å godta denne tankegangen eller jobbe aktivt imot den (Madsen, 2020, s. 75).

3.1.3 Det finnes flere måter å innlemme temaet psykisk helse på

Skal elevene læres opp i å takle livets medgang og motgang, eller skal lærerne få opplæring i relasjonsbygging for å fremme folkehelse og livsmestring hos elevene? (Madsen, 2020). Vi ser nærmere på noen utfordringer og løsninger vi finner i møte mellom folkehelse og livsmestring og skolen.

Med Kunnskapsløftet 2020 har tanken om at ansvarliggjøring av skolens elever er veien å gå fått stor plass. En fallgrube, ifølge Madsen, er at livsmestring blir enda et tema elevene må mestre, og de er selv ansvarlige for å oppnå mestring (Madsen, 2020, s. 123). Avgangselever i 10. trinn og 3. trinn på videregående skoler oppgir å føle på et økt press (Bakken, 2019, s. 4), der en forklaring kan være presset relatert til å presentere godt nok til å komme inn på ønsket videregående skole eller høyere utdanning. Stresset de føler på mener Madsen kan kobles opp til det faktum at elevene selv blir ansvarliggjort sine omgivelser. Ytre krav må elevene oppnå ved bruk av de personlige ressursene de har. Denne måten å løse det økte stresset på mener Madsen er et valg vi har tatt i skolen om å legge ansvaret på elevene til å løse det skolen pålegger de (Madsen, 2020, s. 125).

Et annet alternativ Madsen trekker frem i stedet for ansvarliggjøring av elevene i så stor grad er å senke kravene vi gir elevene i skolen. Når skolen nå har innført livsmestring som en del av folkehelse og livsmestring, har skolen tatt et valg om at dette skal bli et skolefag der

elevene blir utstyrt med de verktøy de behøver av mestringsstrategier for å takle press og stress de måtte møte i livet. Dette mener Madsen er en relativt enkel løsning der skolen innfører temaet på lik linje med annet i skolen. Da slipper skolen å gjøre større systematiske endringer for å implementere noe nytt på en annen måte enn vanlig fag (Madsen, 2020, s. 125). Disse verktøyene elevene skal utrustes med, sier Madsen minner han om den terapeutiske kulturen, coachingverdenen og selvhjelps litteraturen. Dette mener han nå står for tur i den norske utdanningen også (Madsen, 2020, s. 148). Det er for så vidt ikke gitt, ifølge Madsen, at innføringen av folkehelse og livsmestring *ikke* bidrar til en økt ressursbank for elevene til å håndtere stress. At det er mulig at elevene får de verktøy de trenger gjennom skolens arbeid for å håndtere livet. Men det gjenstår å se. Det man derimot kan spørre seg nå, er hvor mye ansvar elevene skal ha for å takle eget stress og press, og hvilken rolle skolen spiller i dette. Hva skal elevene få ansvar for og hva skal de ansatte i skolen få ansvar for? Skolen er en samling av elever med varierende grad av ressurser, der Madsen mener skolens tiltak ikke nødvendigvis gagnar alle elevene (Madsen, 2020, ss. 123-125).

3.1.3.1 Kognitiv individrettet, relasjonell eller samfunnsfaglig psykologi?

Det er imidlertid en annen tilnærming man kan ha til psykisk helse og livsmestring i skolen enn den kognitive. Psykologene Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2017, s. 766) har skrevet boka *Se elevene innenfra*, der vi får lese om deres positivitet med tanke på at disse temaene nå har fått en plass i skolen. Likevel bekymrer de seg over den valgte tilnærmingen:

Samtidig er det påfallende hvor stor tiltro man har til at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene, framfor å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Det er bra at elevene i framtiden skal få kunnskap om psykisk helse, men vi mener det er klart viktigere at lærere får kunnskap og bevisstgjøring om relasjonens betydning, slik at de hjelpes til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene, og at dette ikke blir overlatt til lærerens skjønn. (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s. 766).

Denne tilnærmingen til tematikken kaller Madsen for *relasjonell psykologi*. En motsetning til den *kognitiv individorienterte psykologien* der elevene blir ansvarliggjort og gjør en del av arbeidet. Madsen uttrykker en bekymring om alle lærere er like gode på relasjonsbygging, selv om han ikke er i tvil på at mange er gode på nettopp dette. Uansett kan en prioritering av

relasjonsbygging ovenfra føre til at det ikke er lærerne pedagogiske skjønn som avgjør, men en systematisk innsats (Madsen, 2020, ss. 141-142). Slik det er nå må elevene implementere og trene på de verktøy de får i skolen inn i sine egne liv, i stedet for å anse god psykisk helse som et biprodukt av et stabilt og trygt skolemiljø (Madsen, 2020, s. 149).

Innenfor en *samfunnspsykologisk tilnærming* kan skoleledelsen eller de ansvarlige politikerne sette inn systematisk forebyggende arbeid i stedet for individorientert undervisning blant lærerne. En mulighet er å ha færre elever i klasserommet, eller gi elevene gratis skolemat, og på kommunenivå kan arbeid for sosial utjevning også være arbeid for bedre psykisk helse og livsmestring. I og med at den tilnærmingen som råder ansvarliggjør elevene i stor grad, er det verdt det å sjekke ut flere alternativer (Madsen, 2020, ss. 141-143).

3.2 Folkehelse og livsmestring i religionsfaget

Hva vi legger i forståelsen av folkehelse og livsmestring har store implikasjoner for religionsfaget. Skal temaet bidra til elevens selvutvikling kan det by på utfordringer i religionsfaget som skal være ikke-forkynnende og objektivt. Men på den andre siden trenger ikke det å bidra til personlig utvikling, og det å påvirke personlige overbevisninger, nødvendigvis være to sider av samme sak. I denne delen redegjør jeg for hvorfor og hvordan temaet kan være forenelig med religionsfaget, og hvilke utfordringer man kan møte på i relasjonen mellom folkehelse og livsmestring og religionsfaget.

3.2.1 Lære om eller lære av religioner og livssyn?

Religionsfaget er ikke bare et kunnskapsfag, men også et holdningsfag som kommer med didaktiske utfordringer om hvilken kunnskapsformidling vi skal anvende. Og i religionsdidaktikken er det å lære *om* religioner og livssyn ansett det riktige å gjøre for å ikke drive med religiøs opplæring (von der Lippe & Undheim, 2017, ss. 18-19). En slags pedagogisk strategi man kan ha i møte med religioner og livssyn er derfor distinksjonen mellom å lære *om* (learning about) eller lære *av* (learning from). Dette ble først introdusert av Michael Grimmit og Garth Read i 1975 (Grimmit & Read), og ifølge Grimmit er det å lære *om* religioner at elevene lærer om praksiser og trossystemer i religioner, og det å lære *av* religioner er den lærdommen elevene får om seg selv gjennom denne kunnskapen (Grimmit, 1987, s. 225). Men diskusjonen om det går an å bruke begge i religionsdidaktikken, og i så fall hvordan, viser oss noen alternativer.

Følger vi Grimmit sin definisjon kan elevene dermed lære *om* og *av* hverandre i tillegg til å lære *om* religion og lære *av* dens kunnskap. Det er dermed en mulighet for å gå bort i fra den rådende betydningen om at det å lære *av* religioner betyr å bli religiøst opplært, og heller innta en pedagogisk og konstruktiv posisjon (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 19). En som stiller seg kritisk til å bruke tilnærmingen å lære *av* religion er religionsdidaktiker Andreassen. Med tanke på religionsfaget i Norge sin historie med å bli dømt for brudd på de internasjonale konvensjonene om forkynnelse i undervisning må vi holde oss langt borte fra den didaktikken. Han er derimot ikke direkte imot å legge opp til å lære *av*, men det skal ikke være den normative tilnærmingen. I tillegg stiller Andreassen spørsmålet om å la elever representere sin religion fremfor medelever og lærer er etisk forsvarlig (2016, s. 123-128).

Videre spør professor i religionsdidaktikk Geir Skeie om religionsfaget bør, og kan, bidra til personlig utvikling. Et spørsmål verdt å stille, siden det ikke er noe selvfølge å ha et felles religionsfag i den offentlige skolen. Videre kan det stilles spørsmål ved om det går an å forstå andres liv og væremåter i religionsundervisningen uten å utarbeide en forståelse for sitt eget personlige liv. Hvis det er tilfelle kan vi snakke om det å lære *om* andres religion og lære *av* andres religion i sammenheng (Skeie, 2017, ss. 124-127). Relasjonen mellom de kan også være til stede hvis elevene skal både forholde seg til kunnskapsinnholdet og videre fortolke den inn i sin egen virkelighetsforståelse. Det blir dermed å lære *om* (kunnskap) og å lære *av* (fortolkning).

I samfunnet er det en endring der det kristne hegemoniet ikke er slik det en gang var, og fellesgudstroen er i stor grad byttet ut med et materialistisk verdensbilde der den åndelige verden ikke står sentral. Samtidig med denne samfunnsutviklingen er KRLE-faget gått fra å hete KRL (kristendom, religion og etikk) til RLE (religion, livssyn og etikk) og nå KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) som ble løsningen på tidligere brennende problemstillinger tilknyttet frykten om å forkynne, og å ikke være objektiv og pluralistisk i undervisning. Men flere forskere så problemer ved å distansere undervisning fra egne erfaringer og opplevelser, siden nettopp dette kan gjøre faget mer relevant og mindre fremmed for elevene (Skrefsrud, 2012, s. 205-206; Domaas, 2014, s. 132).

Vestøl går lengre enn det flere mener religionsvitenskapen godtar med å argumentere for at elevene kan ha et reflekterende møte med religioner og livssyn. Han spør om religionsundervisningen skal holde seg til faglig kunnskap eller åpne for å ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn. Deres livssynsbakgrunn er her elevenes livsholdninger og livsforståelser. Før var identitetsbygging og religionskunnskap en del av religionsopplæringen, men i dag er det flere livssynsbakgrunner å ta hensyn til, og forholdet mellom personlig tro og kunnskap må dermed endres. Vestøl går ut ifra en fortolkende og reflekterende religionsdidaktikk der elevene blir utfordret på sin egen forståelse. Et eksempel på hvordan Vestøl mener elever kan ta i bruk egen forståelse i møte med for eksempel en religiøs gjenstand er ved å starte med en filosofisk samtale og oppsummert samtalen felles. Dermed introdusert den religiøse gjenstanden og arbeidet med denne. For videre å starte et faglig prosjekt knyttet til gjenstanden, og til slutt invitert elevene til å reflektere over møtet med den gitte religiøse forståelsen og se den opp mot forståelsene som kom frem i den filosofiske samtalen. Den filosofiske samtalen kan bringe frem noen triggere, og handle om mye forskjellig. På den måten kan lærerne legge opp til en undervisning der elevene blir invitert til å reflektere, men blir ikke påtvunget å reflektere over personlige livssynsforutsetninger. Det bringer med seg en åpenhet kanskje noe annerledes fra det å lære om religioner og livssyn (Vestøl, 2017).

Videre har religionsviter Kåre Fuglseth forsket på RLE-faget (før fagets navn ble endret til KRLE) og hvordan lærere på grunnskoler i Nord-Norge og Trøndelag på alderstrinn 5.-7. legger til rette for elevenes hverdag inn i skolekonteksten. Lærerne som tok del i forskningen var nysgjerrig på å undersøke elevenes forståelse og motivasjon for faget, for de fant at uten en forståelse for faget er det vanskelig å bli motivert for arbeidet. Fra forskningen fant Fuglseth en type undervisning blant lærerne som han har valgt å kalle *indirektisering*, eller indirekte undervisning. (Fuglseth, 2014, s. 63-64). Fuglseth formulerer det slik:

Det er ein klår tendens i materialet at dei orienterande undervisningsmetodane og såleis òg læringsprosessen, sjølvje grunnbjelken i fagperspektiv, går i retning av sær distansert undervisning. Fenomenet ser vi i samband med bære teoretiske, aksiotiske og praktiske aspekt ved religionar og livssyn. (Fuglseth, 2014, s. 63)

Gjennom lærernes valg om å lage skjemaer og modeller til bruk i religionsundervisningen mener Fuglseth undervisningen blir mer indirekte, og sammenhengen mellom skolen og hverdagen for elevene blir svakere (Fuglseth, 2014, s.79-80). Slik også Andreassen argumenterer for en sterkere objektiv undervisning på grunn av dommen Norge fikk for å undervise for mye tilnærmet forkynnelse (Andreassen, 2016, s126), mener Fuglseth denne objektiveringen og kritiske tilnærmingen sammen med indirekte undervisning bidrar negativt inn på elevenes motivasjon, engasjement og interesse. En undervisning elevene finner livsfjern blir, ifølge Fuglseth, tilnærmet et synonym med å bruke den upartiske metoden. Spørsmålet er da om det er riktig å gjennomføre undervisning på denne måten når elevene ikke ser til å få forstå sammenhengen mellom skolens undervisning og deres personlige liv. Også lærerne i studiet fant han ble nervøse og varsomme i møte med det faglige innholdet, en konsekvens av å ha en objektiv, saklig og nøytral undervisning. De distanserer seg dermed i langt større grad og undervisningen ender med å bli indirekte (Fuglseth, 2014, s. 78-90).

Oppsummerende kan vi si at Grimmit og Read sin definisjon på hva det vil si å lære *av* en religion (lærdommen om seg selv) er i motsetning til Andreassen som er tydelig på at vi ikke skal lære av religioner i frykt etter dommen om brudd på internasjonale konvensjoner om forkynnelse. Vi ser også at skillene mellom hva det betyr å lære *om* og å lære *av* ikke nødvendigvis er så vanntette, og hva det betydde før og hva det betyr nå trenger ikke være det samme. Det trenger heller ikke kun være snakk om å lære av eller om religion, men også det Fuglseth kaller *indirektisering* av undervisningen, noe han finner påvirker elevenes motivasjon negativt. Vestøl legger til at man også kan være reflekterende med religioner og livssyn, og legger med det til enda en didaktisk tilnærming.

3.2.2 Skal faget påvirke elevene personlig?

Som ansatte innenfor utdanningsfeltet søker Stokke og Rodriguez å finne måter KRLE-faget kan aktualiseres i ungdommers liv og bidra til personlig utvikling og livsmestring. Pedagogiske strømninger og postmoderne religiøsitet er preget av å ha subjektet i fokus, der elevene selv skaper kunnskapen og mening. I den sammenheng diskuteres hva religionsfaget skal være, og hvordan elevene kan få arbeide med dannelses, personlig utvikling og eksistensielle spørsmål. Denne diskusjonen tar utgangspunkt i to dilemmaer, der den ene er: «hvordan kan religions- og livssynskunnskap knyttes til erfaring og bli anvendelig kunnskap

for elevers egne liv, uten å forkynne eller gi elevene en religiøs oppdragelse?» (Stokke & Rodriguez, 2020, ss. 137-138).

Utfordringen det norske religionsfaget møtte med forkynnelse i undervisningen ble løst ved en presisering av at all religionsundervisning skal være objektiv, og er dermed upartisk og saklig. Men denne endringen førte til nye utfordringer. Skal ikke religionsfaget bidra til personlig utvikling i det hele tatt? I så fall, hvordan? (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 140). Kritikken kom fra flere hold, og blant andre mener Ola Erik Domaas elevenes egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner bør inkluderes i undervisningen, for hvis ikke vil faget fort oppleves irrelevant og fremmed (Domaas, 2014, s. 132). Samtidig kan frykten lærere muligens har for å bli tatt for å forkynne i sin undervisning forsterke bruk av utenfra-perspektiv i sin undervisning som betyr mindre plass til eksistensielle spørsmål og religiøse virkelighetsoppfatninger (Domaas, 2014, ss. 126-130).

Tross utfordringer i KRLE-faget ser Stokke og Rodriguez et potensial for engasjement hos elevene. Av å øke innholdet av samtidsreligiøsitet i faget, vil det kunne være mer relevant for både troende, søkende og ikke-religiøse elever. Relevant for å forstå seg selv og andre. Videre ser Stokke og Rodriguez at det vil være fordelaktig å skape et større rom for det personlige og dermed bidra til personlig vekst hos elevene. Elevene *kan* lære mer om personlig utvikling i KRLE-faget, bare lærerne gir elevene selvbestemmelse for når de vil bidra personlig. De er sikre på at KRLE-faget kan møte ungdommenes behov i et postmoderne samfunn karakteristisk ved mangfold, subjektive opplevelser, valgfrihet og individuell utforskning. Ungdommene står overfor mange valgmuligheter på veien mot selvrealisering, men må selv velge sin vei og det kan skape stress og uro. Det er her KRLE-faget med reflekterte lærere som rollemodeller kan bidra gjennom subjektive eksempler og gode relasjoner med rom for snakk om følelser. Gjennom å være et eksempel, skape rom for det personlige og respektere mangfoldet (Stokke & Rodriguez, 2020, ss. 146-147).

Hvis vi skal høre på hva elevene ønsker å oppnå gjennom skolegangen sin, viser Stokke og Rodrigues til forskning gjort for å finne ut av nettopp dette (Stokke & Rodriguez, 2020, ss. 142-143). Forskning viser at elevene ønsker å bli møtt med kjærlighet på skolen, ha religions- og livssynsundervisning relevant for deres egne liv og å kunne snakke mer om traumatiske opplevelser, relasjoner og følelser (Bråten 2009; Nesbitt 2004; Wintersgill 2009). Elevene

ønsker en sterk tilstedeværelse av livsmestring, og en personlig dimensjon ved religions- og livssynsundervisningen. Stokke og Rodrigues viser til Forandringsfabrikkens livsmestringsopplegg *Timen LIVET* der over 5000 elever rundt om i Norge har bidratt i prosessen med å lage dette (Stokke & Rodriguez, 2020, ss. 142-143). Når det i livsmestringsopplegget blir presentert at livsmestring skal inn i skolen i 2020 i form av folkehelse og livsmestring, er elevene tydelige i sitt budskap: «Livsmestring må ikke bli enda en ting vi må mestre» (Forandringsfabrikken, 2019, s. 10). Verktøyhefte med livsmestringsopplegg er laget med et tydelig budskap. Hvis elevene skal føle på en trygghet i skolen må de få rom til å bli kjent med hverandre og snakke sammen om livet og skolen. Det er videre viktig at læreren skaper denne tryggheten blant elevene, og gjøres dette i *Timen LIVET* kan det få ringvirkninger også utover timen. Det kan til og med bidra til å forebygge konflikter (Forandringsfabrikken, 2019). Vi kan se at elevene ønsker å få kunnskap, og lære om folkehelse og livsmestring. De viser til og med til konkrete temaer og ønsker til hva innholdet kan være, og hvordan det kan gjennomføres.

3.3 Hvordan implementere folkehelse og livsmestring?

3.3.1 Definisjonen brukt i denne oppgaven

Før vi går inn på implementeringsarbeidet i religionsfaget, er det nyttig å klargjøre definisjonen på implementering, samt en modell for hvordan implementeringsarbeidet kan gjennomføres.

Hva det betyr å implementere noe er ikke så selvsagt som vi kanskje skulle ønske. Roland (2015, s.20-21) redegjør for mangfoldet av definisjoner, der flere elementer spiller inn og påvirker hverandre. Bruker vi Rogers definisjon er implementering det å adoptere en ny idé, mens Fullan mener å implementere noe er å sette programmer, aktiviteter, strukturer og ideer ut til live på samme tid som mottakeren skal oppleve endring. Til slutt mener Stoll og Fink at implementering innebærer å utføre en idé i praksis.

Disse definisjonene har til felles at det er noe som skal omsettes og føre til noe nytt. Å implementere finner vi her betyr å gå fra det abstrakte til det konkrete, fra en idé til praksis (Roland, 2015, s. 21). I denne oppgaven blir dermed implementering definert til hvordan

lærernes forståelser og opplevelser av Kunnskapsløftet 2020 blir omgjort fra en nasjonalgitt idé i form av et læreplanverk, og satt ut i virkelighet gjennom undervisningspraksis.

3.3.2 I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming

Folkehelse og livsmestring er nytt i skolen, og temaet er ganske komplekst i seg selv. I boka «*folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*» viser redaktørene Tjomsland, Viig og Resaland (2021) faglige perspektiver på det tverrfaglige temaet. Det ene av de er at temaet kan behandles på forskjellige måter. I det enkelte fag, i tverrfaglig opplegg der timeplanen oppløses eller ved samarbeid på tvers av fag.

De tverrfaglige temaene i skolen er ment å dra undervisningen ut av klasserommet, og å vise elevene samfunnets sammensetninger. Det kreves derfor en innsats lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og innenfor temaet folkehelse og livsmestring kan problemstillinger tilknyttet temaet kreve lærdom fra flere fag. I begynnelsen av året, når årsplaner legges, kan samarbeid på tvers av fag bidra til å dekke de tverrfaglige temaene være bærekraftig for å ikke stykke opp fag. Viig, Resaland og Tjomsland oppfordrer lærere til å lese læreplaner og kompetansemål i andre fag for å sammen dekke temaene. Men hvis dette skal være produktivt kreves godt samarbeid og en systematisk tilnærming (2021, ss. 23-25). På et høyere nivå kan også skoleledelsen ta ansvar for å dekke noen av områdene, og på den måten blir alle ansatte involvert (Viig, Resaland, & Tjomsland, 2021, ss. 21-24).

Det tverrfaglige arbeidet i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming har innvirkning på religionsfaget. Skal temaene komme til uttrykk *i faget* kan det gjøres gjennom temaene etikk og moral (Viig, Resaland, & Tjomsland, 2021, s. 26) Videre kan vi *på tvers av fag* gjennomføre prosjektarbeid med metodiske tilnærminger der elevene undersøker eller går ut i fra et problem. Videre, hvis man skal oppnå integreringssuksess, bør det tverrfaglige arbeidet omhandle aktuelle temaer og ikke fagenes kompetansemål. Ved valg av riktig tema kan arbeidet oppleves relevant for elevene og sette i gang et engasjement både følelsesmessig og kognitivt (Bolstad, referert i Viig, Resaland & Tjomsland, 2021, s.27). Til slutt er skolen blitt ansvarliggjort mer og mer av dagliglivet til elevene, og *en helhetlig tilnærming* til temaer vil ivareta «hele» eleven. Dette fordrer et langsiktig og systematisk arbeid med utvikling av læringsmiljøet i skolen og pedagogisk praksis der elevene kjenner på en trygghet og blir

utfordret i tillegg til en trygg skolehverdag med gode mellommenneskelige relasjoner (Tjomsland & Viig, 2020).

Også Madsen belyser kritikken rettet mot læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 der det viste seg å befinne flere definisjoner av psykisk helse og livsmestring. Det ble også rettet kritikk fra fagfolk omhandlende kompetansemålene, og mangel på dette om temaet folkehelse og livsmestring. Lærerne har da færre konkrete mål å forholde seg til i møte med folkehelse og livsmestring enn man har med flere andre temaer i skolen. Madsen mener det dermed ikke er så overraskende at det kan være usikkerhet rundt implementeringen av folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020, s. 17).

4 Metode

I et forskningsarbeid er det viktig å kunne begrunne og reflektere over valg som tas, og hvordan disse valgene påvirker kunnskapsutviklingen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 12-13). I dette kapittelet redegjør og drøfter jeg derfor for mine metodiske valg.

4.1 Problemstilling

Essensen av forskning er at man søker vitenskapelige svar på spørsmål man har. Disse spørsmålene gir en vei videre inn i arbeidet, men er ikke fastsatt og justeres ofte underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 33) Problemstillingen i denne oppgaven har blitt justert opp til flere ganger, og i en periode lot jeg den ligge mens jeg arbeidet ut ifra forskningsspørsmålene. Senere, når jeg så hva jeg hadde svart på i oppgaven, ferdigstilte jeg problemstillingen:

Hvordan forstår og implementerer et utvalg religionslærere på Østlandet det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i (religions)undervisningen?

forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?
2. Hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?
3. Hvordan implementerer informantene «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?

I all forskning er det viktig å både fokusere og avgrense i læringsprosessen. Denne forskningen er avgrenset gjennom å være hermeneutisk og fenomenologisk. At forskningen er hermeneutisk vil si at oppgavens deler og helhet påvirker hverandre i et samspill, her gjennom at mine funn fra datamaterialet blir fortolket og drøftet opp mot relevant teori og omvendt. Jeg går frem og tilbake fra datamaterialet og teorien. Oppgaven er også fenomenologisk fordi jeg får innblikk i lærernes opplevelser og forståelser som vi kan kalle individualiserte fenomener. Informantene kommer dermed med forskjellige svar påvirket av deres personligheter og forståelser (Postholm & Jacobsen, 2011). Det jeg ønsker å få innsikt i er informantenes egne personlige opplevelser, forståelser og implementeringer av den nye læreplanen, ikke universelle objektive svar.

4.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg befinner meg også innenfor den fenomenologiske tradisjonen ved at jeg er opptatt av å forstå informantenes ståsted (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 30). Denne veien mot forståelse fant jeg raskt ut kunne skje gjennom å foreta individuelle dybdeintervju med en semi-strukturert intervjuguide. Med hensyn til tidsperspektivet og arbeidet hvert enkelt intervju krever endte jeg opp med fem ungdomsskolelærere fra fire ulike skoler på Østlandet. Antallet informanter lot meg få en viss bredde på min forskning, samtidig som jeg fikk en inngang inn i det praksisnære. Jeg fikk gå i dybden til informantenes komplekse virkeligheter (Krumsvik, 2019, s. 24-25). Det var også intervjuets inngang til dybden i informantenes svar som gjorde at jeg valgte nettopp intervju som metode. Da får informantene være med på å styre kunnskapen, og dermed åpne for det uforutsette. Det skaper en fleksibilitet og åpenhet som kan bidra til å øke kunnskapsutbytte av forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 30-31). Fleksibiliteten brukte jeg blant annet ved å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene, og å hoppe over de spørsmålene informantene uoppfordret svarte på.

Det er et ønske når man driver med forskning å bidra med ny kunnskap. I dette arbeidet er det hensiktsmessig å bruke noen metoder, eller systematiske fremgangsmåter, for å nå dette målet. Om jeg hadde valgt en kvantitativ metode og gjennomført et spørreskjema, måtte jeg ha operasjonalisert konkrete spørsmål ut ifra teoretiske begreper der målet er å være så konkret og fastsatt i spørsmålene som mulig i forkant av innhenting av informantenes svar (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 145-146). Datamaterialet hadde i tilfelle vært fastsatt i mye større grad og gitt færre muligheter for informantene til å påvirke forskningens retning enn ved et kvalitativt intervju. Spørreskjema kunne derimot blitt brukt som et supplement til det kvalitative intervjuet som kunne gitt meg andre, eller flere svar. Innenfor denne oppgavens rammer måtte jeg velge mine metoder, og selv om kvalitativ metode ikke er bedre enn kvantitativ metode, eller omvendt (Krumsvik, 2019, s. 20), er det ofte metoder som er mer hensiktsmessig enn andre innenfor den gitte forskningen. Ord- og tidsbegrensninger ved denne oppgaven gjorde også at jeg måtte velge én metode for å gjennomføre denne på best mulig måte.

Bruker man kvantitative spørreskjema som metode er det klare retningslinjer for gjennomføringen, noe vi finner mindre av når det gjelder kvalitative intervju. Av denne grunn

må intervjueren kjenne forskningens tema godt for å kunne ta gode metodiske valg underveis. Intervjuet er videre ikke helt lukket eller åpent, det kan heller minne om en hverdagslig samtale, men med mer mening. Mine spørsmål er ikke helt objektive, de legger føringer man må være bevisst for å kunne skape rom for informanten til å bidra med hvilken retning intervjuet tar. Hvilken retning informanten tar forteller meg hvilke oppfølgingsspørsmål jeg trenger å stille ut ifra min problemstilling (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 19).

4.3 Rekruttering og utvalg

Da rekrutteringen begynte, visste jeg det kunne bli vanskelig å finne nok informanter, og begynte dermed prosessen så fort jeg kunne. Jeg begynte med å kontakte bekjente ved to ungdomsskoler, for deretter å sende ut epost til rektor og assisterende rektor på ulike ungdomsskoler på Østlandet. Deretter kontaktet jeg to bekjente av meg for å finne de resterende informantene. Informantene jeg til slutt endte med kommer fra fire ulike ungdomsskoler på Østlandet, alle med undervisningstimer i religionsfaget.

I letingen etter informanter er det hensiktsmessig å finne personer som faktisk kan belyse oppgavens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 66-67). I min forskning har jeg relativt få kriterier, men for å avgrense arbeidet og å få et gyldig resultat måtte jeg gå ut fra noen kriterier. Grunnen til at jeg valgte å intervjuere lærere fra Østlandet var på grunn av nærheten til Oslo by, og fordi jeg har bred kjennskap til dette område. Å intervjuere lærere fra samme område kan også være interessant for å vise hva som kan være likt og hva som kan være forskjellig. Det ble naturlig å intervjuere lærere for å få informasjonen jeg trenger om nettopp lærers praksis. Gjennom intervjuene fikk jeg lærerens egne erfaringer fra frontlinjen i implementering av et nytt læreplanverk og tverrfaglige temaer i skolen. Dette arbeidet med implementering av Kunnskapsløftet 2020 ble gradvis satt i gang fra år 2020, og er dermed fortsatt ganske nytt. Av den grunn tenker jeg det er hensiktsmessig å intervjuere lærere om deres erfaringer, i motsetning til elevene i og med at lærerne har ansvar for implementeringen av læreplanen. Det vil derimot ikke si at elevene ikke har tanker om temaet, men som lærer er det forventet av deg å ha klare tanker og begrunnelser for undervisningsvalg. Det var i utgangpunktet også et krav at lærerne hadde jobbet som lærer under både Kunnskapsløftet 2006 og 2020, fordi jeg ville høre deres opplevelser med overgangen fra ett læreplanverk til et annen. Dette kriteriet viste seg vanskelig å oppfylle og jeg endte dermed opp med to lærere som har hatt begge læreplanverkene, og tre lærere som kun har hatt Kunnskapsløftet 2020.

Lærerne som kun har hatt det nye som ble begynt innført i 2020 er altså tre relativt nye lærere. På grunn av dette fikk jeg en interessant sammenligning til jeg kunne utforske; lærere med erfaringer av både gammel og ny og lærere med kun erfaringen med den nye. Dette resulterte i til sammen fem lærere, mens jeg i utgangspunktet søkte å intervju fire lærere. I påvente av svar fra den fjerde informanten fikk jeg tilbud om å intervju en femte informant, noe jeg ser kun på som en berikelse til forskningen. Grunnen til at jeg ville intervju rundt dette antallet lærere var for å innhente nyanser og ulike tanker, men holde antallet til et lavt nok tall for å holde meg innenfor oppgavens rammer og tidsperspektiv. Lærere er, som mennesker ellers, forskjellige, som vil si at risikoen for å få for like innspill til forskningen vil være lave.

I utgangspunktet søkte jeg kun lærere i faget KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk), men det dukket opp en mulighet jeg grep til også å få intervju to lærere i FLR (filosofi, livssyn og religion). Læreplanen i FLR bygger på livssynshumanisme og er altså ikke helt lik læreplanen i KRLE. Det kan være en mulighet for at det er flere elementer ved de to ulike læreplanene som kan gi forskjeller, men for mitt datamateriale og videre analyse har jeg funnet at det er den større vektleggingen av filosofi og kritisk tenkning (gjennom å være åpen og undersøkende) i læreplanen til FLR som gir utslag i svarene til de to informantene det her gjelder. Det skal også sies at kristendommen er i mindre særstilling i læreplanen i FLR enn det er i KRLE. Når jeg har sammenlignet læreplanene finner jeg samme innhold når det gjelder den overordnede delen og temaet folkehelse og livsmestring inn i religionsfaget. Det kommer derimot frem flere eksempler knyttet til filosofi i religionsfaget hos lærerne i FLR i motsetning til hos lærerne i KRLE.

Jeg tok et valg om å ikke sende med intervjuguiden til informantene for å få uretusjerte svar. Når det er sagt sendte jeg noen av hovedspørsmålene i intervjuguiden til noen informanter på forhånd fordi de var usikre på intervjuet eller om hvor mye de hadde å bidra med. Jeg erfarte underveis at jeg med fordel kunne ha sendt ut intervjuguiden på forhånd til alle for at lærerne kunne få friske opp hukommelsen om den nye læreplanen, hva den inneholder og hvordan den er implementert i deres undervisning. Ved ettertids refleksjon finner jeg ikke at informantenes tanker og erfaringer ble, eller kunne blitt endret, i så stor grad at det hadde gitt utslag for analysen innenfor min problemstilling.

4.4 Intervjuguide

Under intervjuet kan en intervjuguide hjelpe forskeren til å holde en viss struktur gjennom intervjuet. Disse spørsmålene i guiden kan være stikkord eller velformulerte spørsmål (Tjora, 2017, s. 153). Jeg arbeidet dermed lenge med intervjuguiden i samarbeid med min veileder for å få inn alle elementene jeg trengte for oppgaven min. I denne prosessen gjennomførte jeg et pilotintervju med en bekjent som er lærer på ungdomsskole som hjalp meg å justere intervjuguiden for å unngå misoppfatninger og å justere intervjutempoet (Krumsvik, 2019, s. 170). Dette resulterte i noen omformuleringer av spørsmål og en liste over mulige oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille hvis jeg måtte grave mer for å få frem informantenes tanker tilknyttet min problemstilling. Jeg forstod da at intervjuene blir til mens de foregår, og at jeg dermed må holde en viss oversikt over informasjonen jeg får inn, og strebe mot å ha både informanten og jeg som forsker til å vise retning. Selv om disse variablene spiller inn, var intervjuene preget av denne strukturen: oppvarmingsspørsmål, spørsmål om Kunnskapsløftet 2020 og de tverrfaglige temaene, spørsmål om implementeringen i religionsundervisningen og til slutt spørsmål om informantene ville legge til noe mer.

Etter å ha gjennomført det første intervjuet forstod jeg at å følge intervjuguiden slavisk ikke vil være hensiktsmessig for å få frem det jeg trengte, men jeg måtte heller høre hva informantene svarte, og justere spørsmålene deretter. Dette var også viktig for å la informantene få fortelle av egen vilje og tempo, og som viste seg å gi meg innhold til analysedelen jeg ikke planla på forhånd. Hva de begynte med å fortelle og hva de vektla i sine svar gav meg en pekepinn på for eksempel hvor mye fokus skolene informantene arbeider ved har jobbet med den nye læreplanen. Har skolen jobbet lite med den nye læreplanen er det ikke så rart at informanten har mindre å komme med under spørsmål som *hvordan* den ble innlemmet i undervisningen.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Når kontakten var opprettet med informantene gikk veien videre mot å planlegge et intervju der informantene på forhånd har godkjent og signert et samtykkeskjema. I og med at min forskning fant sted under koronapandemien ble kun det første intervjuet gjennomført fysisk hjemme hos informanten, mens de fire siste ble gjennomført gjennom nettsjeneren Zoom. Intervjuet hjemme hos den ene informanten ble foretatt der for å gi informanten en trygg og

kjent arena. Under de resterende intervjuene over Zoom prøvde jeg å tilrettelegge for at informantene fortsatt skulle føle seg trygge og avslappede selv om intervjusituasjonen ble noe annerledes enn forutsett. De satt dermed også hjemme hos seg selv eller på sin egen arbeidsplass med sin datamaskin, i trygge og avslappede omgivelser for informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92).

Zoom-intervjuene ble gjennomført ved at jeg opprettet en møtelink jeg delte med informantene på epost, der både lyd og bilde er med. Det å bruke internett som en ressurs innen forskning er omdiskutert, men Aksel Tjora (2017, s. 49) omfavner internett med sin mening om at det nå er en naturlig del av samfunnet som gir oss muligheter innen forskning vi tidligere ikke har hatt tilgang på.

Tjora forklarer også om at ved bruk av lydopptaker får vi en trygghet under intervjuet om at alt som blir sagt blir tatt opp, og jeg kan dermed fokusere på å kommunisere godt, og å ha et godt kroppsspråk overfor informanten (2017, s.166). På samme måte som det fysiske intervjuet brukte jeg lydopptaker under intervjuene på Zoom. For å skape en god flyt og naturlighet i intervjuet startet jeg båndopptakeren allerede før vi begynte med hverdagslig prat før selve intervjuet begynte. Dette ble kommunisert tydelig til informantene. Min bekymring om at det ville bli vanskelig å høre informantenes ord tydelig nok på lydopptakeren i og med det ble tatt opp fra datamaskinen, viste seg å ikke bli tilfelle. Kvaliteten på Zoom, datamaskinen og lydopptakeren var såpass god at samspillet mellom dem fungerte godt. Rett etter hvert intervju skrev jeg ned tanker og refleksjoner jeg gjorde under intervjuet for å kunne se dette i sammenheng med lydopptaket. Under et verbalt intervju spiller kroppsspråket fortsatt en stor rolle, og der vi finner motsetninger i ord og kroppsspråk legger vi gjerne større vekt på kroppsspråket. Det er enklere å lyve med ord enn med kroppen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 116).

4.6 Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført startet transkriberingsarbeidet. Jeg transkriberte i separate dokument etter hver informant. Under intervjuene snakket informantene høyt og tydelig, og med velformulerte setninger som gjorde transkriberingsarbeidet lettere. Her tok jeg med særuttrykk og dialektord slik de kom frem i intervjuet. Jeg skrev også i parentes når informantene uttrykte en viss sinnstemning (for eksempel glad/uroelig/stolt) eller latter og

andre lydord. Senere under analysen gikk jeg inn for å se om dette hadde noe betydning for innholdet til informantene. Jeg fant at dette ikke påvirket meningsutbytte og endret dermed dialektord og særuttrykk til noe mer nøytralt. Da jeg begynte prosessen med å legge til sitater i selve oppgaven utelot jeg bevisst disse ordene og lydord for å beholde informantenes anonymitet og for å gi teksten mer flyt. Forholdet mellom anonymiseringen og meningsskapingen ut ifra uttrykte ord i intervjuene gikk dermed greit for seg, noe som ville vært mer krevende hvis det var mer dialekt og lite samstemthet mellom deres ord og kroppsspråk.

4.7 Analysering av datamaterialet

Materialet til oppgaven finnes ikke, klart til å brukes, men konstrueres i arbeidet der også forskerens rolle er med og påvirker (Anker, 2020, s. 64). Måten jeg så det hensiktsmessig å jobbe frem funn på var gjennom å kombinere empiridrevet (induktiv) forskning med teoridrevet (deduktiv) forskning, også kalt abduktiv forskning (Anker, 2020, s. 60). Før jeg gikk inn i datamaterialet fant jeg noe teori som hjalp meg å finne et utgangspunkt for veien videre. For eksempel fant jeg Imenes (2018) og hennes forståelse av forebyggingsarbeid som et samarbeid på tvers av instanser i kommunen, derunder skolen. Med et teoretisk utgangspunkt gikk jeg inn i datamaterialet, og fant koder og kategorier som bekreftet eller avkreftet teorien. Materialet viste at det ikke var like tydelig for alle informantene hva temaet folkehelse og livsmestring gikk ut på, og bidro dermed til at jeg inkluderte Madsen (2020, s. 17) og hans konstruktive innspill på hvordan vi skal møte ungdommenes helse i skolen på best mulig måte. Han gir også andre alternativer til den tverrfaglige metoden. videre fant jeg nye kategorier jeg trakk ut av materialet, og som viste meg veien mot enda mer teori.

Å gå systematisk til verks av empirisk data med begrunnede tolkninger vil bidra til å gi oppgaven en formalisert troverdighet (Tjora, 2017, s. 253). Selve analyseringsprosessen ble delt inn i fire, der analysefase 1 gikk ut på å samle materialet og se på tidligere analyser. I denne fasen foregikk intervjuene etterfulgt av transkribering. Herfra gikk jeg videre til analysefase 2; kondensering, koding og kategorisering fra transkripsjonene. Etter dette arbeidet begynte analysefase 3 og arbeidet med å skrive ut analysen. Til slutt diskuterte jeg med den valgte teorien i analysefase 4, samtidig som jeg samtalte med tidligere forskning på feltet (Anker, 2020). Fase 2 og 3 befant jeg meg i samtidig, fordi jeg fant det best å skrive ut funn med en gang jeg hadde kodene og kategoriene parallelt med å finne nye koder og

kategorier. Dette hjalp meg å unngå å gå i fallgruver som å komme med påfunn eller å gjenfortelle funn, fordi jeg jobbet tett med materialet til enhver tid (Anker, 2020, s. 83). For å gå nærmere inn på arbeidet, ble kodingen og kategoriseringen gjennomført ved å ta utgangspunkt i begreper jeg fant i teorien. Deretter gikk jeg til transkriberingsarbeidet for å lete etter koder i form av ord, setninger, sitater og lignende som var i overenstemmelse eller uenig med valgt teori. Jeg trakk også frem annet jeg fant interessant i ordene til informantene som jeg ikke hadde teori på. Så gikk jeg igjennom neste transkribering for å justere koder og legge til ut ifra det jeg fant helt til jeg hadde kommet igjennom materiale til alle fem informantene (Tjora, 2017, s. 198). Her gikk jeg frem og tilbake i dokumentene for å være sikre på at det jeg fant faktisk var der.

Helt i begynnelsen av prosessen med masteroppgaven leste jeg en diskursanalyse av «Fremtidens skole» (NOU 2015:8), som jeg bestemte meg å ta utgangspunkt i. Hanne Riese, Line Hilt og Gunn Søreide (2020) skriver at «Fremtidens skole» «står på bakgrunn av sin forskningsforankring frem som dette tiårets utdanningspolitiske referansepunkt». Det er med andre ord sentralt å se på med tanke på Kunnskapsløftet 2020. De skriver videre om hvordan disse rapportene ble ulikt mottatt, men at de finner den nyliberale diskursen rådende, og kan oppsummeres godt ved stikkordene «selvregulering» og «nytte» av/i skolen. De tar utgangspunkt i målsettingen om å øke fokuset på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen der de finner «den kompetente og motiverte eleven som aldri slutter å lære». Denne diskursanalysen gav meg en innfallsvinkel inn i min egen forskning, og ble en del av det første intervjuet jeg gjennomførte. Informanten ble spurt om personen var enig i denne diskursanalysen, der jeg fant at denne informanten og mulig de fleste informanter kan være enig i denne analysen. «Den sosiale» og «den faglige eleven» som blir beskrevet går ofte hånd i hånd, og er ikke nytt i skolen med Kunnskapsløftet 2020. Dette gjorde at jeg valgte å gå bort fra teorien og begynte å finne noen andre teorier om blant annet psykologisering i skolen og hvilket ansvar lærerne skal ha for ungdommenes fysiske og psykiske helse. Der fant jeg flere utgangspunkt å gå ut ifra, for videre å inkludere informantenes opplevelser og temaer som dukket opp.

4.8 Ethiske betraktninger

Når man skal gjennomføre forskning er det noen forskningsetiske retningslinjer man må følge. I mine kvalitative intervju brukte jeg en lydopptaker som verktøy til å få med

informantenes ord, men med det kom også sensitiv informasjon som navn og arbeidssted. Før intervjuene søkte jeg derfor Norsk senter for forskningsdata (NSD) om lov til å gjennomføre min forskning. Her beskrev jeg oppgaven min i detalj, og hvordan jeg skulle gjennomføre min forskning, hvilke valg jeg gjorde for å ivareta informantenes anonymitet og andre etiske problemstillinger. Etter at søknaden var godkjent, begynte rekrutteringsprosessen. Da alle informantene var funnet innhentet jeg informert samtykke fra samtlige via epost. Det betyr at informantene selv avgjør om de vil delta i forskningen eller ikke. Hvis informantene sier ja, er dette frivillig, dokumenterbart og informert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Det informerte samtykke betyr at informantene mottok et informasjonsskriv om masteroppgaven og forskningen i tillegg til et samtykkeskjema de måtte signere og sende tilbake til meg før intervjuene kunne finne sted.. De fikk mulighet til å stille spørsmål, og å bli trygge på hva rollen som informant betyr. I informasjonsskrivet ble de informert om at all informasjon om de kun er tilgjengelig for meg og min masterveileder, og alle dokumenter er lagret separat på en kryptert disk som er passord-beskyttet. I tillegg ble all kommunikasjon med informantene slettet rett etter forskningens slutt og oppgaven var levert.

Videre er relasjonen mellom en forsker og informant preget av en skjevhet ved at det er forskeren som sitter på spørsmålene, men informanten som sitter på erfaringene og tankene. Informanten har dermed makt til å dele eller ikke dele. I tillegg tolker forskeren arbeidet, og er dermed aktiv i konstruksjonen av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Jeg kjente ingen av informantene personlig fra før av, men fire av fem hadde jeg et felles bekjentskap med (de som hjalp meg med rekrutteringen). Vi hadde dermed en felles referanse som gav oss et samtaleemne og en inngangsport inn i intervjudelen. Det kan allikevel være informantene ble påvirket av dette bekjentskapet, og at de dermed gav andre svar enn de hadde gitt hvis vi var helt fremmede. Det kan også være de svarte det de trodde jeg ville høre, og ikke turte å gi sine ærlige svar på alle spørsmål for å fremstå som en dyktig lærer. Noen informanter har også samme kjønn som meg, og med noen delte vi felles referanser som samme hjemsted. Å skape en relasjon mellom forsker og informant gir positive ringvirkninger for intervjuet, i tillegg til at kvaliteten på forskningen blir sterkere gjennom refleksjon over forsker og informantens relasjon, og hvordan dette påvirker forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 87-90). Å være bevisst og reflektert rundt alt dette er derfor viktig for forskeren fra start til slutt.

Det kvalitative intervjuet er en spesiell sosial-konstruert kontekst og ingen nøytral arena. Kunnskapen blir konstruert, der forskerens forhold til informanten er med på å påvirke. Informanten må oppleve å være fri og trygg til å kunne prate om personlige opplevelser (Brinkmann & Kvale, 2015, ss. 107-109). Jeg som forsker stilte spørsmål med ulikt tonefall, og omformulerte spørsmål hvis informantene ikke forstod den første gangen. Under intervjuene hjalp lydopptakeren meg til å være til stede under intervjuet, men jeg måtte også formulere oppfølgingsspørsmål på stående fot. Det er en mulighet for at informantene merket de gangene dette skjedde, og ut ifra intervjuene som er gjennomført ble noen informanter mer påvirket av mitt tonefall og tilstedeværelse enn andre. Det var ingen nøytralitet i intervjuene, men det ble konstruert i samspillet mellom meg og informanten og konteksten dette skjedde i. Det at fire av fem intervju ble gjennomført over internett kan ha ført til nye, og kanskje mer ukjente, problemstillinger. Det var jeg som planla møtene inne på Zoom og jeg som hadde makten til å godta eller avslå informantene da de kom inn i det digitale møte. Videre var det jeg som tok avgjørelsen på å foreta intervjuene digitalt over internett, der informantene ikke fikk velge sted for intervjuet. De fikk derimot være med på å bestemme tidspunkt for intervju, og jeg ønsket å imøtekomme informantenes behov underveis under intervjuet og skape en frihet og trygghet for dem. Det skal allikevel nevnes at alle informantene var godt vant med digital kommunikasjon med video siden de under store deler av koronapandemien måtte ha både møter og undervisning digitalt. Det kan dermed være at gjennomføringen av intervjuene digitalt ikke påvirket intervjuene i like stor grad som det kunne gjort hvis dette ikke allerede var en del av deres jobbhverdag.

Til slutt er det viktig at oppgaven er pålitelig. Forskerens kriterier i utvelging av informanter er med på å øke påliteligheten. Siden jeg søkte informasjon fra religionsfaget, var det et kriterium at informantene var lærere i nettopp dette faget. Et annet kriterium var at de underviser i faget per dags dato for å kunne få deres tanker og erfaringer om fagfornyelsen som startet i 2020, og er dermed fortsatt ganske ny i og en prosess som tar tid. Utover dette hadde jeg ikke flere kriterier, nettopp fordi jeg ønsket ulike bidrag fra ulike mennesker. Oppgavens pålitelighet øker også ved at jeg er bevisst at jeg påvirker forskningen ved å foreta en analyse og tolkningsarbeid. To fallgruver jeg her jobbet med å holde meg unna, var derfor å ikke komme med påfunn, eller gjenfortelle for mye (Anker, 2020, s. 83). Datamaterialet får da tale sammen med min respektfulle tolkning. Videre blir oppgavens pålitelighet noe svekket ved at noen av informantene leste seg opp på den overordnede delen og de tverrfaglige temaene rett

før intervjuet fant sted. Deres forståelser av tematikken kan dermed ha blitt påvirket av ordvalg i læreplanverket i større grad enn hvis de kun hente frem det de husket og tenkte om temaet fra eget hode. Informasjonsskrivet jeg sendte ut til informantene i forkant kan også ha svekket oppgavens pålitelighet, i og med at de dermed får noe informasjon om hva tematikken blir senere under intervjuet.

5 Tematisk analyse

I de neste kapitlene vil jeg redegjøre for mine funn fra intervjuene med lærerne. De underviser i religionsfaget KRLE eller FLR på ungdomsskoler på Østlandet. For å opprettholde informantenes anonymitet har jeg valgt å gi de fiktive navn, og de vil derfor bli referert til som Alfred, Karl, Nina, Mathias og Emanuel. Mathias og Nina underviser i FLR (filosofi, livssyn og religion) og Alfred, Karl og Emanuel underviser i KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk). Alle informantene underviser på ungdomsskoler på Østlandet.

I dette arbeidet er det denne problemstillingen som skal besvares: *Hvordan forstår og implementerer et utvalg religionslærere på Østlandet det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i (religions)undervisningen?* For å bryte ned problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmål i dialog med mine funn i datamaterialet. Det er dedikert et eget underkapittel til hvert forskningsspørsmål der relevante funn blir presentert.

Jeg vektlegger spørsmål 1 og 3, for de ligger nærmest problemstillingen. Det er derimot et valg fra min side å inkludere spørsmål 2 for å finne helhetlige opplevelser av Kunnskapsløftet 2020 blant informantene som jeg mener påvirker svarene på de andre spørsmålene. Dette er forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg å besvare problemstillingen:

1. Hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?
2. Hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?
3. Hvordan implementerer informantene «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?

5.1 Hvordan forstår informantene det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring”?

5.1.1 Informantenes definisjoner av temaet folkehelse og livsmestring

5.1.1.1 Materialet viser en usikkerhet blant informantene

Det kommer frem av materialet at informantene har ulike definisjoner på folkehelse og livsmestring. Mens Alfred tenker begrepet *folkehelse* er blitt litt lite definert, tenker Karl at vi trenger en større diskusjon rundt begrepet *livsmestring* og hva det vil si å mestre livet. I materialet fra intervjuene med Nina og Emanuel ser vi eksempler på problemstillinger og løsninger på usikkerheten rundt begrep(ene) folkehelse og livsmestring. I dette sitatet fra Nina får vi hennes opplevelse av at temaet i sin helhet ikke er godt definert, og byr dermed på videre utfordringer:

Ja, fordi, vi kan jo ... Det er jo det, det er jo ikke tydelig for lærerne hva det er. Og det virker heller ikke som at det er så tydelig for de folka som lager disse læreplanene. Når vi ser på hvilke undervisningsprogrammer som har blitt utformet som skal være rettet mot folkehelse og livsmestring så er det jo sånne selvhjelpsprogrammer der man skal se seg selv i speilet der man skal si til seg selv «jeg er bra» bla bla bla. (Nina).

Ser vi dette sitatet i lys av at Nina ikke brukte lang tid før hun kom med sine tanker om hva hun mener temaet inneholder under intervjuet, kan det være Nina savner en større sammenheng mellom hva som forventes av lærerne og hva de klarer å få til i praksis. Dette kan støttes opp med at Nina selv sier hun ikke forstår hvordan lærerne skal få til å fikse elevenes psyke gjennom fag. Ifølge Madsen er det færre kompetansemål tilknyttet temaet folkehelse og livsmestring enn de to andre tverrfaglige temaene i overordnet del (Madsen, 2020, s. 17), og dermed kan det være lærerne finner det vanskelig å finne et konkret nok utgangspunkt for videre arbeid med dette.

Materialet viser videre at informantene har arbeidet med temaet i ulik grad. Nina mener det er lite tydelig for både lærerne og forfatterne av overordnet del hva temaet egentlig skal være, og har i likhet med Mathias jobbet mindre med temaet i felleskap enn de andre informantene har gjort. Mathias begrunner hans mangel på oversikt over Kunnskapsløftet 2020 med at det er kort tid siden det ble innført:

Men jeg tror i hvert fall at det er bra at vi har fått ny læreplan, men den kan og være noe vanskelig å sette seg inn i, og starte med. I hvert fall nå når vi ikke har fått prøvd den så lenge. (Mathias)

For at informantene skal klare å møte kompetansemål og overordnede mål innenfor temaet folkehelse og livsmestring kan det være en fordel å ha en oversikt over læreplanverket, men hvis de opplever læreplanverket utydelig kan det være det viser et behov for en ytterligere konkretisering av temaet. En måte å konkretisere læreplanverket på får vi eksemplifisert av Emanuel som opplever at samarbeidet på skolen er nøkkelen til en felles forståelse av hva temaet innebærer:

Den (overordnede delen) har vi jobbet veldig, veldig med. Og det tror jeg også handler om det å få felles språk om ting. At det er jo hundre begreper, og de er ikke veldig forklart i dybden noen av dem. Så jeg tror det er alfa og omega å bruke tid i det i praksisfellesskapet du er i. Og diskutere hva er det som ligger i det begrepet. (Emanuel)

I løpet av intervjuet med Emanuel kom samarbeid på tvers av skolens arenaer opp ved flere anledninger. Og ut ifra materialet og intervjuet med Emanuel kommer det frem en tanke om at lærere må huske på at man er en del av et større fellesskap: «hvis man sitter på sin tue og gjør sin greie, da går det skikkelig gærent å forholde seg til LK20» (Emanuel). På hans skole brukte de flere ressurser enn kun læreplanverket og fagbøker i arbeidet med å utarbeide en felles forståelse av den overordnede delen og de tverrfaglige temaene. Det er dermed ingen selvfølge at temaet blir arbeidet med i like stor grad blant alle informantene på deres arbeidsplasser. Det er tvert imot et gap mellom de som har arbeidet jevnt og mye med temaet og de som tok det opp i innføringen av Kunnskapsløftet i 2020 for deretter å ha arbeidet mindre med det i ettertid.

5.1.1.2 Forholdet mellom ordene *folkehelse* og *livsmestring*

Det kommer frem av materialet at det finnes et spekter av forståelser om forholdet mellom *folkehelse* og *livsmestring* blant informantene. Selv og jeg kun endte med å spørre rundt halvparten av informantene om hvordan de tolker forholdet mellom folkehelse og livsmestring direkte, viser allikevel materialet om de har én samlet, eller to separate forståelser av temaet.

Materialet viser at fire av fem informanter forstår *folkehelse* som den generelle helsa til folket. Jeg finner derimot en uenighet om hvorvidt det er snakk om både fysisk og psykisk helse,

eller om det kun er snakk om det ene. Karl uttrykker en ganske vid forståelse med kollektiv og individuell forståelse:

Jeg tenker jo at folkehelse handler jo på en måte om, hva skal jeg si, helsa til folk generelt. Men det vil jo på en måte til syvende og sist handle om individuell helse til befolkningen, og da tenker jeg både fysisk helse og psykisk helse og alt som er i midt imellom, egentlig. (Karl)

Materialet viser videre at forholdet mellom *folkehelse* og *livsmestring* kan forstås ulikt, der den ene forståelsen går ut på at de går hånd i hånd, fordi «folkehelse er et resultat av livsmestring» (Nina). På den andre siden har vi Mathias og Emanuel som forstår folkehelse mer uavhengig av livsmestring, fordi folkehelsen til folket er det staten ofte snakker om, mens livsmestring er ungdommenes individuelle mestring av livet:

Folkehelse er jo gjerne det staten snakker om, hvor mye vi skal spise, hvor mye vi skal bevege oss og lignende. Og livsmestring handler kanskje litt mer om det daglige, det menneskelige. Å kunne håndtere psyken sin og samhandle med andre, kanskje. (Mathias)

Vi ser at Mathias viser en tydelig tanke om hva folkehelse er, men er mindre selvsikker i sitt svar om livsmestring. Det virker som Mathias kan være litt usikker selv på hva han mener livsmestring går ut på. Det er dessuten ikke sikkert man har en forståelse av folkehelse i det hele tatt, og fokuserer dermed mer på den andre delen, slik Alfred gjør:

Vet du hva, jeg tenker folkehelse synes jeg kanskje har blitt litt lite definert. Når jeg satt og tenkte på det før du kom, så ... ja, det er et ord jeg ikke har hørt så mye om. Men selv om man ikke vet helt hva det betyr ... men hvert fall livsmestring snakker vi mye om i skolen. (Alfred)

Informantenes forståelser av *folkehelse* viser at temaet kan inneholde flere nivåer, både individuell helse og befolkningens helse totalt sett. Det kan også forstås som et tema som går hånd i hånd med livsmestring eller at de er to mer separate temaer. Det er dermed ikke selvsagt hva *folkehelse* skal være, eller hvilken relasjon det har med *livsmestring*.

Går vi videre til temaets andre del, nemlig *livsmestring*, finner jeg at informantene samlet sett definerer temaet i stor grad ut ifra navnets sammensetning av *liv* og *mestring*: elevene skal lære å mestre sine liv: «det å kunne oppnå målene en har. Mestring av livet» (Nina). Det er derfra ulikt hvilken retning informantene velger når de skal utdype svarene sine.

Mathias og Nina mener livsmestring handler mer om å mestre det daglige og menneskelige, der skolen skal gi elevene verktøy til «å kunne håndtere psyken sin og samhandle med andre» (Mathias). De mener elevene må lære å håndtere problemer som oppstår, og at de må lære å bli fortrolig med sin identitet. Også hos Alfred kommer denne forståelsen opp, men med et økt fokus på elevenes identitet og med en presisering om at det handler om å håndtere livets oppturer og nedturer. Går vi til Emanuel, er vi kommet lengre bort fra at elevene skal få verktøy til å håndtere medgang og motgang, men elevene skal få en opplevelse av folkehelse og livsmestring gjennom blant annet god klasseledelse. I materialet fra Karl, er det derimot ikke uttalt hvilken forståelse han har av livsmestring, fordi han ikke har forstått hva livsmestring går ut på og ønsker en ny debatt rundt tematikken: «når det kommer til livsmestring så synes jeg på en måte det livsmestringsbegrepet er veldig omdiskutert, og jeg savner egentlig en større diskusjon rundt det i flere fag» (Karl).

Elevene det refereres til i denne oppgaven går på ungdomsskolen, og er dermed i pubertetsalderen med de utfordringer og endringer det innebærer. Slik jeg forstår informantene er de enige i at ungdomstiden er en krevende tid, og utforsker dermed hvordan elevene skal mestre denne tiden på best mulig måte. Flere av informantene uttrykker flere utfordringer ved å lære elever å mestre sine liv. Grunnen til dette er fordi det kan oppleves som en stor og krevende oppgave, selv om lærerne ønsker at elevene skal mestre livet. Halvparten av informantene mener ungdommen står overfor mange valg, noe Emanuel mener det kan være ungdommene heller ikke er modne nok til å ta stilling til:

Hvordan mestrer vi livene våre i dag? Og jeg sammenligner jo veldig med min egen barndom, hvor mye «enklere» min barndom var. Hvor mange valg dagens barn og unge står overfor. Som vi aldri har måttet tatt stilling til i det hele tatt. Altså, de bombarderes med valg hele tiden som de må ta. Også er det kanskje ikke, de har ikke modne nok hjerner til å ta de valgene. (Emanuel)

Emanuel viser en genuin omtanke for ungdommen og deres liv. Denne omtanken kan vi si eksemplifiserer Emanuel sin opplevelse av at temaet *folkehelse og livsmestring* gjør krav på ulike strategier for å dekke hele temaet. Emanuel mener deler av temaet ikke skal formidles fra lærer til elev gjennom klasseromsundervisning, men noe skal modelleres gjennom å skape et trygt klassemiljø. Denne flersidige forståelsen av temaet kommer til syne også i ordene til Alfred. Han reflekterer over sin rolle som lærer i møte med elever som er ungdommer på veien mot å skape et godt fundament for livet videre:

Ja, livsmestring, jeg jobber jo med ungdom, jeg jobber jo på ungdomsskolen. Og da er det, for eksempel det å være ungdom, det å være tenåring, mobbing, eller sorg eller forelskelse. Både liksom det positive og det negative som egentlig favner alle mennesker. (Alfred)

... at det er viktig at de blir kjent med seg selv. At de har en trygghet i seg selv og vet at de er ganske sterke og kan få til veldig mye ... de må klare å stå på egne bein og stole på seg selv. (Alfred)

Som en sammenfatning kommer det frem av materialet at folkehelse og livsmestring nødvendigvis ikke forstås som et samlet begrep, men er til stede i skolen på ulike områder og måter. Informantenes definisjoner av folkehelse og livsmestring rommer flere underkategorier, og er relativt åpne teoretisk sett. Jeg ser disse begrepene gå igjen hos informantene: psykisk helse, fysisk helse, å mestre medgang og motgang, å håndtere livet som ungdom i dag, helsen til folk generelt, å gi elevene de verktøyene de trenger og et større samfunnsmandat for lærere. I og med at jeg finner deres definisjoner ganske åpne, tenker jeg at deres opplevelser av hva for eksempel «motgang» er, kan bety at lærerne tar fatt på tematikken ulikt i klasserommet selv om de kan dele den samme forståelsen.

5.1.2 Temaet folkehelse og livsmestring gjennom ulike fortolkningsrammer

Informantenes forståelser av folkehelse og livsmestring, har jeg valgt å kategorisere inn i ulike fortolkningsrammer ut ifra det jeg har funnet i materialet. Med fortolkningsrammer mener jeg hvilke briller informantene bruker i møte med temaet folkehelse og livsmestring, med en forutsetning om at temaet kan tolkes ulikt. Gjennom kodingen av materialet fant jeg at informantene fortolker temaet instrumentelt, kollektivistisk-relasjonelt eller individualistisk-psykologisk. Noen av informantene kan plasseres innenfor flere av kategoriene, men jeg velger å se på de lange linjene og helhetsinntrykket materialet gir meg av de ulike informantene og tar dermed ikke med de mindre funnene. Det er ikke en selvfølge at de informantene som fortolker kollektivistisk også tolker relasjonelt, eller de som tolker individualistisk også tolker psykologisk. Men jeg finner en sammenheng mellom disse begrepsparene i mitt materiale, og velger derfor å samle de. Jeg finner at hvilken fortolkningsramme de plasseres innenfor påvirker hva informantene velger å vektlegge innenfor tematikken, og at det hos flere av de ikke er så tydelig for de selv at de tolker temaet på en viss måte.

Jeg har laget dette skjemaet for å illustrere kategoriseringen av informantenes forståelser av folkehelse og livsmestring:

Fortolkningsramme	Definisjon	Hvem
Instrumentell	Folkehelse og livsmestring oppnås gjennom verktøy elevene lærer seg i skolen	Mathias Nina Karl
Kollektivistisk-relasjonell	Folkehelse og livsmestring oppnås gjennom felleskapet, og relasjoner på tvers er viktig	Alfred Emanuel Karl
Individualistisk-psykologisk	Folkehelse og livsmestring oppnås individuelt og handler om individets psykiske helse	Nina Karl

5.1.2.1 Instrumentell fortolkningsramme

Ut ifra materialet plasserer jeg Mathias, Nina og Karl innenfor den instrumentelle fortolkningsrammen. I denne kategorien forstås temaet folkehelse og livsmestring slik at elevene skal lære seg verktøy de kan bruke i møte med livets oppturer og nedture. Madsen mener vi har gått i retning en mer individualistisk tilnærming på flere områder i samfunnet, der det i skolen nå er elevene som å skape sin egen kontekst i stedet for felleskapet. Dette mener han er en oppgave elevene ikke klarer alene, og ender opp med å trenge hjelp fra andre gjennom blant annet terapi (Madsen, 2020, ss. 72-73). Livsmestring og de verktøyene elevene skal få tilknyttet dette, forklarer Mathias slik:

Det er vel det her å få ... ja, mestre livet. Få verktøyene du trenger for å komme deg igjennom livet på best mulig måte. Både psykisk og fysisk. (Mathias)

At man får ressurser, at de er klar over de ressursene som finnes. Å få informasjon om at man ikke er alene, at det er hjelp å få og at man får informasjon om hva som har fungert for andre. (Mathias)

Vi ser at Mathias opplever folkehelse og livsmestring instrumentelt ved at elevene får kunnskap om hvilke tjenester som er tilgjengelige ved behov i løpet av livet. Det kan være

Mathias mener elevene skal få en «håndbok for livet» som kan regnes som positivt for elevene å ta med seg. Men selv om Mathias uttrykker at han selv ikke har slitt mye i livet, og hatt behov for institusjonell hjelp, opplever jeg likevel at han har forståelse for at vi mennesker kan ha ulike behov, og at livet ikke nødvendigvis er så lett å håndtere. Samtidig når han sier at det blir «ganske viktig for elevene at de faktisk får en lærer som selv mestrer alt det her» når han forteller om alle rollene lærerne skal fylle i skolen, får jeg en opplevelse av at Mathias har en forståelse for hvordan han skal undervise om folkehelse og livsmestring gjennom kunnskapsutvikling. Samtidig er det kanskje ikke like lett å utforme undervisningspraksisen deretter.

Slik vi så i materialet til Nina tidligere forstår hun folkehelse og livsmestring som en arena der elevene skal få de ressurser de trenger i møte med livets medgang og motgang. Nina nevner undervisningsressurser som er blitt utviklet for lærere i møte med temaet, men hun erfarer at alle ressursene handler om det samme. Når Nina forteller om denne erfaringen får jeg en opplevelse av at hun stiller spørsmål ved hvor hensiktsmessig disse programmene er i en prosess hun mener går ut på at elevene skal lære å bygge seg selv opp ved å si «jeg er bra» (Nina). Det kommer frem at Nina forstår folkehelse og livsmestring dithen at det forventes at lærerne trener elevene opp i dette, for det er teknikker de kommer til å få bruk for uansett hvilke liv de former for seg selv videre. Samtidig opplever jeg Nina litt forvirret over hvor stor oppgave dette egentlig er; å lære elevene å møte livet med alt det innebærer.

En annen informant som også forstår temaet dithen at elevene skal lære å mestre livet, er Karl. Det å lære elevene sine å mestre livet er naturligvis noe alle lærere ønsker, men det kan være vanskelig å forstå hvordan man skal hjelpe elevene på veien mot livsmestring:

Jeg synes det (livsmestring) er et begrep som egentlig burde vekke mye mer debatt enn det det egentlig har gjort, da. Fordi man ønsker selvfølgelig at elevene skal mestre livet, men det kan bli veldig instrumentelt også hvis man skal legge opp undervisning etter at alle skal mestre livet 100% hele tiden. (Karl)

Ut ifra sitatet ser vi at det er *livsmestring* Karl mener fort kan bli instrumentelt, noe han ikke uttrykker i forbindelse med *folkehelse*. Jeg får en opplevelse av at Karl mener folkehelse og livsmestring skal være noe mer enn kun å gi elevene en verktøykasse i møte med livet. Videre kan det ligge et ønske der om å bidra til livsmestring hos elevene i materialet fra Karl, men at han søker en mer virkelighetsnær tilnærming fordi det er vanskelig å mestre livet hele tiden.

Når Karl blir spurt senere i intervjuet om hva det forventes av elevene i temaet, svarer han at det forventes at de klarer å søke opp informasjon, og er opplært i en del temaer tilknyttet helse. Dette kan bety Karl mener elevene skal få verktøy og ressurser på skolen til å mestre livet også etter ungdomsskolen. Et interessant element ved materialet til Karl er at jeg finner alle tre fortolkningsrammene til stede i hans uttalelser. Det kan være nettopp derfor Karl opplever at temaet er så bredt og vanskelig å omgjøre til praksis: «du kan på en måte putte ganske mye rart oppi der og komme unna med det».

For å sammenfatte ser vi at det er en samstemthet blant Mathias, Nina og Karl om at folkehelse og livsmestring handler om kunnskapsutvikling om hvilke verktøy som finnes, og kan anvendes i møte med livets oppturer og nedturen. I tillegg kan vi si at de er enige om at selv om de ønsker elevenes beste og mestring av livet, er det vanskelig å få ordentlig tak på hvordan det skal gjøres best mulig.

5.1.2.2 Kollektivistisk-relasjonell fortolkningsramme

Videre finner jeg Karl, Emanuel og Alfred innenfor den kollektivistisk-relasjonelle fortolkningsrammen. Denne kollektivistiske tankegangen finner vi blant annet hos Imenes, der folkehelsen fordrer et samarbeid mellom alle instanser i kommunen og folk generelt (Imenes, 2018, ss. 5-6). Folkehelseloven forplikter kommunene å ta ansvar for den psykiske og fysiske helsen til innbyggerne (Folkehelseloven, 2015, §1-3. Inn i skolens kontekst bekymrer Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017, s. 766) seg for dagens tilnærming til folkehelse og livsmestring der man ifølge de skal undervise om psykisk helse fremfor å bygge relasjoner i klasserommet. Denne relasjonelle tilnærmingen kaller Madsen *relasjonell psykologi* (Madsen, 2020, s. 141). De mener at det er mer hensiktsmessig å øke lærernes kunnskap om styrken til relasjonsbygging enn å la lærerne finne ut av hvordan de skal gjøre det på egen hånd. Hos informantene Karl, Emanuel og Alfred blir temaet folkehelse og livsmestring forstått som et tema skolen sammen må arbeide med, og at relasjonen mellom lærer og elev og elevene imellom bidrar mot målet om en god folkehelse og livsmestring hos elevene.

Det kommer frem av materialet at Karl forstår det slik at skolens styringsdokumenter viser til viktigheten av det han oppsummerer som trivsel på skolen:

Jeg tenker at folkehelse handler jo på en måte om, hva skal jeg si, helsa til folk generelt ... Alt som på en måte har med, ja, kropp, psyke, velvære, mestring, i hverdagen å gjøre. Trivsel, egentlig. Mye av det som egentlig finnes i opplæringsloven og andre styringsdokumenter. (Karl)

Selv om jeg finner den relasjonelle og kollektivistiske fortolkningsrammen mer indirekte i materialet fra Karl enn hos Emanuel og Alfred, mener jeg det helhetsinntrykket Karl gav meg under intervjuet begrunner hans plass her. Karl uttrykker senere i intervjuet at når én klasse kan få undervisning i et undertema av folkehelse og livsmestring, kan det være en annen klasse får undervisning i noe helt annet. Karl kan gi oss et inntrykk av å søke en tydeliggjøring av hva temaet folkehelse og livsmestring skal være, så undervisningen kan korrespondere i større grad, og elevene få samme utbytte uansett hvilken klasse de går i. Det kan videre være Karl mener det ikke skal være opp til den enkelte lærer å velge og vrake temaer og metodevalg, siden temaet er tverrfaglig og «at alle skal få noe ut av det, sånn som skolen er satt opp nå» (Karl). En metode Karl bruker for å få grep om temaet er å samarbeide med kollegaene sine gjennom diskusjoner rundt læreplanverkets begreper. Sammen med resten av personale på skolen har Karl diskutert hva temaet skal være, for han finner det lite tydelig i læreplanverket «hva man bør, eller ikke bør» gjøre, og at man bør få «noe veiledning i hvordan undervise om det» (Karl). Vi kan dermed si, ut ifra dette, at Karl verdsetter samarbeidet på skolen i møte med det nye temaet folkehelse og livsmestring som alle lærere må forholde seg til. Det er et kollektivistisk arbeid for å klare oppgaven gitt til lærere gjennom opplæringsloven og andre styringsdokumenter.

Går vi videre til Emanuel er han tydelig på hvor stor del samarbeid spiller i lærerprofesjonen. Ved spørsmålet om hvem som har ansvar for elevers folkehelse og livsmestring, svarer Emanuel at det først og fremst er foreldrene, men lærerne kan gjøre en stor del:

Når det er sagt, så tror jeg det er mye vi kan gjøre. Og mye av det, altså hvordan vi jobber med gode relasjoner i klasserommet, driver med god klasseledelse. Skaper rom for trygge rammer, skaper godt samarbeid blant elevene og snakker om de begrepene. (Emanuel)

Vi ser at Emanuel nevner både relasjoner og samarbeid i møte med temaet folkehelse og livsmestring. Han får frem at lærerne har mye å bidra med, og det er ikke snakk om én bestemt tilnærming, men flere ulike i samspill. Videre når Emanuel blir spurt om han mener han selv er kvalifisert til å undervise i folkehelse og livsmestring, får vi en fortsettelse av hvilke metoder lærere kan bruke i møte med temaet:

Jeg tror jeg er kvalifisert til å lære dem om, innenfor normalen på en måte For jeg tenker at, sånn som jeg leser læreplanen, så er det det man skal lære bort, det er ikke noe man står og underviser i. Det er på en måte hvordan man legger opp dagen for elevene. (Emanuel)

Her opplever jeg at Emanuel ikke lager sterke skiller mellom det faglige og sosiale ved temaet, og uttrykker derimot viktigheten av et trygt klassemiljø og gode relasjoner. Legger vi sammen Emanuel sine sitater er relasjonsbygging mellom lærer og elever og relasjonsbygging mellom elevene en måte å implementere folkehelse og livsmestring på gjennom modellering. Noe Emanuel mener er tydeliggjort i læreplanverket slik han leser læreplanen.

Videre hos Alfred snakker han om viktigheten av at elevene blir kjent med seg selv. Og i dette arbeidet er det viktig at elevene forstår hvor stort potensiale de har:

... det er veldig viktig at de blir kjent med seg selv. At de har en trygghet i seg selv og vet at de er ganske sterke og kan få til veldig mye ... Jeg må liksom prøve å legge til rette som lærer for at de kan bli bedre kjent med seg selv og trygge i seg selv sånn at de kan mestre livet. (Alfred)

Alfred gjentar her på flere måter betydeligheten av å bli kjent med seg selv. Og han mener læreren spiller en rolle i elevenes arbeid som videre kan bety at læreren må ta dette med i betraktning i planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg opplever at Alfred mener temaet folkehelse og livsmestring er et viktig tema for elevenes liv helt grunnleggende og er enig i at dette faget er et tverrfaglig tema som skal synliggjøres mer enn kun faglig. At elevene må være trygge og sterke i møte med livet og alt det livet innebærer i ungdomsårene så vel som livet videre. Dette inntrykket er det jeg satt igjen med også rett etter intervjuet med Alfred. Han viser en genuin omtanke for elevenes ve og vel, og omfavner temaet folkehelse og livsmestring som et tema omhandlende akkurat dette.

Det kommer frem av materialet at både Emanuel og Alfred mener elevenes relasjon til *seg selv* er viktig i tillegg til relasjoner med andre. Samtidig opplever jeg at også Nina og Mathias mener elevene er i relasjon med seg selv når de *bruker* verktøyene de har lært seg. At å skape en god relasjon med seg selv betyr å bruke de verktøyene de har lært for å takle livets medgang og motgang i møte med verden.

Sammenfattet viser materialet fra Karl, Emanuel og Alfred ulike måter det kollektive i skolen og relasjonsbygging mennesker imellom kan forstås som en måte å oppnå folkehelse og

livsmestring blant elevene. Både Karl og Emanuel fremmer samarbeidet i skolen som løsningen på utfordringen om å gi elevene samme læringsutbytte. Det er videre en mulighet å bygge gode relasjoner mellom lærer og elevene, slik Emanuel fremhever, men folkehelse og livsmestring kan også være å skape en god relasjon med seg selv eksemplifisert med Alfred.

5.1.2.3 Individualistisk-psykologisk fortolkningsramme

Blant informantene finner jeg Nina og Karl innenfor den individualistisk-psykologiske fortolkningsrammen. Forståelsen lagt til grunn her er den der folkehelse og livsmestring oppnås individuelt, for det handler om individets psykiske helse. Tilbake til sitatet fra Nina under den instrumentelle fortolkningen referer hun til verktøy elevene skal lære seg til å håndtere psyken sin: «vi skal gi de psykiske teknikker for å håndtere og mestre livet». I intervjuet med Nina uttrykte hun ved flere anledninger en frustrasjon over valget av tilnærming til temaet i Kunnskapsløftet 2020. Nina mener hun finner «et nytt mandat» for lærerne nå, der de skal være terapeuter eller psykologer i tillegg til alt annet faglig i skolen: «vi er jo ikke psykologer, vi har ikke hatt noe om det». Dette mandatet mener Nina går ut på at lærerne i tillegg til alt annet også skal være personlige terapeuter for elevene. Det å være terapeut eller psykolog er noe vi ofte ikke forbinder med skolevirksomheten, men det å være lærer er allikevel ofte forbundet med oppdragelse og dannelselse av elever, der lærere kan være en god støtte for elever. Det kan være nærliggende å se folkehelse og livsmestring i forbindelse med disse begrepene, men ifølge Nina er temaet folkehelse og livsmestring, eller i hvert fall metodene skolene har valgt å bruke i møte med temaet, preget av noe nytt og ukjent, og noe Nina mener lærere ikke har «ferdigheter nok» til å utføre.

I tillegg til det Nina mener er det styrkede fokuset på psykisk helse, kan vi i sitatet se at det er individet som skal få hjelp til selvhjelp. Individet skal få hjelp til å håndtere sin egen psyke. Dette opplever jeg har en tydelig sammenheng med det nye mandatet Nina mener nå er innført der lærere skal være terapeuter. Men samtidig finner jeg en frustrasjon i Nina sine ord over at hun får en rolle hun ikke kan fylle: «hvis jeg skulle hatt dype samtaler med hver elev om hvordan de skal håndtere følelser, og ha en form for terapitime med de så kan ikke jeg gjøre det», og referer til mangel på ferdigheter.

Også hos Karl finner vi at selv om folkehelse for han betyr den helhetlige helsa til befolkningen, er befolkningen en samling individer. Og det er dermed individets helse det er snakk om:

Jeg tenker at folkehelse handler jo på en måte om, hva skal jeg si, helsa til folk generelt. Men det vil jo på en måte til syvende og sist handle om individuell helse til befolkningen, Og da tenker jeg både fysisk helse og psykisk helse og alt som er midt imellom, egentlig. Alt som på en måte har med, ja, kropp, psyke, velvære, mestring, i hverdagen å gjøre. (Karl)

I sitatet ser vi Karl begynner med den kollektivistiske fortolkningen, og går videre til den individualistiske der han legger frem sin forståelse av helse omhandlende flere deler. Han snakker om hverdagslivet med alt det innebærer. Det kan være Karl likestiller den kollektivistiske og individualistiske fortolkningen fordi elevenes hverdagsliv, og livet til folk generelt er komplekst og dermed må delene forstås i sammenheng med hverandre. Også Karl uttrykker en frustrasjon over mangel på tydeliggjøring av hvilket mandat lærerne skal ha i skolen, for «vi er på en måte først og fremst lærere og ikke helsepersonell heller». Materialet viser derimot ikke at Karl er direkte imot å innføre et nytt mandat for lærerne i skolen, men det kan være han mener han ikke har den kompetansen dette mandatet krever i en skolekontekst der lærerne skal drive med opplæring.

Vi ser at informantenes forståelse av temaet folkehelse og livsmestring kan kategoriseres innunder disse fortolkningsrammene: instrumentell, kollektivistisk-relasjonell eller individualistisk-psykologisk. Jeg opplever at informantene ikke bruker én og samme fortolkningsramme, i tillegg til at hvilken fortolkningsramme jeg plasserer de innunder kan ha sammenheng med deres forståelse, og dermed også deres definisjon av temaet folkehelse og livsmestring. Rammene er likevel nyttige for å vise idealtyper som synliggjør ulike forståelser. Det kan videre være interessant å senere se om informantenes implementeringsarbeid er påvirket av deres definisjoner på temaet.

5.2 Hvordan forstår informantene læreplanverket Kunnskapsløftet 2020?

Når vi skal finne ut av informantenes opplevelser og forståelser av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er det hensiktsmessig å sette temaet inn i kontekst av læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 og den overordnede delen. Temaet folkehelse og

livsmestring er ett av tre temaer vi finner i overordnet del av læreplanverket, der de andre temaene er bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Når vi nå har sett på informantenes forståelse av temaet folkehelse og livsmestring, er det interessant å få et lite innblikk i deres forståelse av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020.

5.2.1 Generelt om læreplanverket og den overordnede delen

Ved innføringen av et nytt læreplanverk kom en overordnet del med redegjørelse av verdier og prinsipper for grunnskolen. Den overordnede delen er nært tilknyttet Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) og annet relevant regelverk (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 1-2), som betyr at lærerne må forholde seg til læreplanverket i like stor grad som Norges lover. Det er dermed ikke valgfritt om lærerne må forholde seg til læreplanverket. *Hvordan* og hva de selv mener om innholdet kan allikevel variere. Videre kommer en presentasjon og tolkning av funn fra informantene tilknyttet Kunnskapsløftet 2020 generelt.

Det kommer frem av datamaterialet at samtlige informanter mener at læreplanverket har en god sammenheng og tydeliggjøring gjennom den overordnede delen som skal gjennomsyre læreplanverket. De fleste av informantene er enige med Alfred når han sier at «verden er jo ikke oppstykket i fag, som den er i skolen». De er også enige i at læreplaner utvikles i takt med samfunnet, der Alfred legger til at «det var på tide» at vi fikk et nytt læreplanverk. Dette opplever jeg betyr at Alfred mener Kunnskapsløftet 2006 er utdatert med tanke på samfunnsutviklingen, og at han er begeistret for «at det er laget en ny overordnet del som kommer inn i fagene, fordi vi så nesten ikke på generell del før». Den overordnede delen er ny med Kunnskapsløftet 2020, og er dermed noe lærerne heller ikke har noen tidligere erfaringer med. Jeg opplever informantene motiverte for den nye tilnærmingen med å gå mer på tvers av fagene, og å ha en overordnet del det er lettere å forholde seg til.

Selv om informantene liker at det har kommet et nytt læreplanverk, opplever flere denne mer idealistisk. Emanuel mener forfatterne av læreplanverket beskriver den ideale skolen og eleven. Under intervjuet med Emanuel reflekterte han over dette, og uttrykte hvilken stor jobb lærerne står overfor i arbeidet med å finne tilbake til noe han opplevde manglet i læreplanverket LK06:

De elevene har blitt avlært det der som ligger i barna at de er utforskere, de er sånne små forskere hele gjengen. Det er blitt borte, og det er erstatta med, «ja, hvis jeg

skumleser den sida der og leser s.1-10 så har jeg gjort jobben min. Da kan jeg gjøre det så kort som mulig, og da er jeg ferdig.» Så jeg tror det at vi har en ganske stor jobb for å finne tilbake til den utforskende eleven. For det må elevene lære på nytt, dessverre ... (Emanuel)

Basert på ordene til Emanuel opplever jeg han mener overgangen fra LK06 til krever mer enn det lærere kan klare å utføre i praksis. Han forteller senere i intervjuet at han arbeider aktivt for å møte elevene og deres interesser for å finne denne utforskende eleven. Men for å få til det må læreren være klar for å legge inn en innsats:

Det er der, du må liksom bare bruke veldig mye tid og energi på å avlære det at de skal bruke tid på å lese og svare på spørsmålene. Det er første stadiet, så skal vi videre og du skal fordype deg. Det er ikke så lett. (Emanuel)

Dette opplever jeg oppsummerer den forståelsen Emanuel har av læreplanverket som gjennomarbeidet, men ambisiøst. To andre informanter som også finner læreplanen ambisiøs er Karl og Mathias. Karl uttrykker en mening om at forfatterne av overordnet del ønsker seg «en samfunnsborger som er autonom», mens Mathias finner «veldig mange store ord» som han mener ikke nødvendigvis samsvarer med det miljøet for læring som han finner i klasserommet. Dette sitatet fra Mathias gir oss et bilde av hans forståelse av læreplanen:

hva skal man si. Jeg tror at tanken bak den er viktig, litt sånn som samfunnet vårt og verden rundt utvikler seg. Men jeg føler jo at det er på en måte for få... føler ikke at man har bygd det godt nok opp, rammene rundt det, kanskje. Læreplanen er bra, men gjennomføringen har på en måte bare kommet. (Mathias)

Mathias ser begrunnelsen for ny læreplan i lys av samfunnsutviklingen, men mener arbeidet med å sette læreplanverket ut i livet kan gjøres bedre. Jeg opplever at Mathias mener lærerne er gitt et nytt læreplanverk de må forholde seg til, men uten god nok hjelp i arbeidet med å utarbeide en felles forståelse for verket.

Går vi nærmere inn på den overordnede delen kommer det frem at informantene har ulike opplevelser av denne. Nina er ærlig på at hun ikke har oversikt over hele den overordnede delen, og går fort inn på kun de tverrfaglige temaene i spørsmålet om å fortelle om sine opplevelser av denne delen av læreplanverket. Emanuel har derimot en viss oversikt, og er positivt innstilt til de nye rammene og sammenhengen den gir som en felles retning for skolen. Videre hos Alfred viser materialet en begeistring over den overordnede delen, en del det viser seg han har god kontroll på hva inneholder:

Jeg synes det nå er en bedre sammenheng. Også synes jeg at det er mer rom for dybdelæring fordi det er færre kompetansemål, og det hjelper oss til å jobbe grundigere. Det er mer sammenheng og det er tydeligere. Det har jo med kjerneelementene å gjøre og. Og fint med noen tverrfaglige temaer. For det hjelper jo oss lærere å samarbeide og se helhet. (Alfred)

Basert på dette ligger den en positivitet i Alfreds møte med den nye overordnede delen. Disse delene sier han korresponderer med hans læringssyn om at elevene må opparbeide en forståelse gjennom dybdelæring og ikke kun overflatekunnskap.

Sammenlagt viser materialet at informantene ikke har en like god oversikt over den overordnede delen, men de er samstemt om at innføringen av en ny overordnet del kommer med positive elementer inn i skolen. Den skal gripe mer inn i lærernes undervisning gjennom blant annet tre tverrfaglige temaer som skal inn i fag og på tvers av fag. I og med at overordnet del er noe nytt ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020, befinner lærerne seg i en ny, og ganske ukjent prosess, med å få oversikt og utarbeide en forståelse. Dette kan forklare informantenes ambivalente opplevelser av den nye læreplanen og den overordnede delen.

5.2.2 Å forstå innholdet i Kunnskapsløftet 2020

Hos alle informantene kommer det videre frem en forståelse av at læreplanens færre kompetansemål gir større rom for pedagogisk skjønn hos lærerne. Utfordringen er å få en oversikt over hvilke rammer som er gitt, og hva det vil si for de i praksis. Alfred uttrykker det slik:

Også tenker jeg at det er større frihet i den læreplanen på mange måter, sånn som jeg ser det. At det er større rom for pedagogisk skjønn. Men da trenger man jo også den samlende faktoren. Også tenker jeg at bruker man den overordnede delen på en god måte kan den være den samlende faktoren. Men det krevet at man jobber med det på skolen og at man har en felles forståelse av det, tror jeg (Alfred).

Karl uttrykker videre at de på hans skole har diskutert den nye læreplanen i en lengre periode, og hva den skal bety for deres praksis. Denne diskusjonen krever mye arbeid, noe Karl ser utfordringer ved å klare å sette av nok tid til. Nina og Mathias opplever det også utfordrende å finne tid til å jobbe ordentlig med Kunnskapsløftet 2020, men jeg finner ikke noe direkte tilknyttet samarbeid de har hatt på skolen om dette i materialet. Dette opplever jeg bør ses i sammenheng med at jeg også fant at de begge hadde mindre oversikt over innholdet i den overordnede delen. Basert på dette kan det være at hvor mye tid skolene har brukt på

innføringen av ny læreplan med nye begreper påvirker kunnskapsnivået deres om læreplanverket med dets ulike deler.

På lik linje med Karl opplever Emanuel diskusjon og samarbeid på skolen som helt nødvendig for å klare å implementere den nye læreplanen. Emanuel uttrykker det slik:

Så jeg tror det er alfa og omega å bruke tid i det praksisfellesskapet du er i. Og diskutere hva er det som ligger i det begrepet. Og hvis ikke får du hundre ulike praksiser på en arbeidsplass, og hundre ulike forståelser. Så det er på en måte *helt* avgjørende at vi setter oss ned og diskuterer; hva er det vi egentlig legger ned i disse begrepene. Ja. Jeg tror det er helt nødvendig. Hvis vi ikke tar inn det at vi lærere faktisk må samarbeide, hvis man sitter på sin tue og gjør sin greie, da går det skikkelig gærent å forholde seg til LK20. (Emanuel)

Emanuel mener det er flere begreper i læreplanverket de må samarbeide om å prøve å forstå. Jeg får en opplevelse av at Emanuel viser til en bekymring i møte med nye elementer inn i skolen. Hvis ikke alle i skolens virksomhet blir med på arbeidet blir det vanskelig å få en helhetlig og samstemt skolegang for alle elevene.

5.2.2.1 Praksiserfaring påvirker informantenes forståelse av læreplanverket

Det kommer tydelig frem av materialet at erfaring spiller inn når det gjelder hva informantene tenker om den nye læreplanen. Nina, Mathias og Karl har alle tre kun vært lærere i skolen med dette læreplanverket. Som ny lærer er det mye å sette seg inn i samtidig, og for disse tre informantene er det et helt nytt læreplanverk å forholde seg til i tillegg til alt annet nytt ved rollen som nyutdannet lærer.

Samtlige av de tre nye lærerne uttrykker et behov for at læreplanverket viser retning og gir innhold til deres undervisning siden de ikke har mye erfaring å jobbe ut ifra. Nina uttrykker at «fordelen er jo når man har de tverrfaglige temaene og kjerneelementene så gjør det jo at vi lærere alltid har noe i bakhodet når vi planlegger undervisning», noe jeg finner Karl og Mathias kan si seg enig i.

Videre forteller Mathias at han selv ikke har vært med på noe tverrfaglig opplegg ennå, men har kjennskap til at det å jobbe tverrfaglig kan by på utfordringer. Når han blir spurt om å fortelle om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring bruker han tid til å tenke seg om, og svarene er ved flere anledninger preget av noe usikkerhet om hva folkehelse og

livsmestring er: «det er vel det her å ... ja, mestre livet». Det er nærliggende å tro at Mathias sin usikkerhet og manglende erfaringer om tverrfaglighet har en sammenheng med hans korte karriere som lærer i skolen. Samtidig uttrykker han et behov for flere ressurser og konkretisering om de tverrfaglige temaene:

Det er jo alltid godt å ha noe å ta utgangspunkt i. I hvert fall når ting er veldig nytt. Og ingen har noen særlig erfaring med det. Selv om de fleste lærere har vel gjennomført noe innenfor tema og tverrfaglig prosjekter hele tida. Så det er noe om at nå er det andre formuleringer på det. Så man kunne gitt litt mer pekepinn på hvor man vil med det. (Mathias)

Jeg opplever at Mathias tenker det er flere fordeler med å få et nytt læreplanverk i skolen, men at han møter på utfordringer, som manglende erfaring og ressurser for å stake ut en kurs for hans undervisning. Mangel på erfaringer er det mulig å tenke er naturlig i møte med nytt arbeid, og trenger nødvendigvis ikke reise noen varselflag. Videre er Karl også ny i lærerjobben, og beskriver arbeidet de legger ned på sin skole i forbindelse med læreplanverket:

Hvis jeg skal være helt ærlig der, da. Og det har jo også jeg og flere kollegaer snakket om, så må jeg få lov til å si det at, å sette seg ned og lese overordnet del, og analysere den, det skjønner jeg nesten ikke når jeg skal få tid til. For det er ganske mye arbeid ... Det favner såpass bredt ... og på en måte vanskelig å bryte ned, da. (Karl)

Det kommer frem av materialet at Karl er tydelig på at å begynne i lærerjobben med et nytt læreplanverk, samtidig som alt annet nytt ved lærerjobben, er krevende. Det er mye diskusjon, og jeg opplever Karl som en person som bidrar inn i disse diskusjonene. Karl er glad for de tverrfaglige temaene, for det er med dem tydeliggjort hva lærerne skal fokusere på. Men det kreves fortsatt en del samarbeid for å gripe alt. Videre trekker både Nina og Karl frem at mangel på studiepoeng gjennom lærerutdanningen sin i temaer som psykologi, gir de dårligere utgangspunkt i møte med dette læreplanverket de mener gir de et nytt mandat om å være terapeuter også.

Videre kommer det tydelig frem av materialet at Karl fortsatt utforsker hva det vil si å jobbe med læreplanen, og hva det vil si å undervise i KRLE-faget. Han fortsetter med å si at «det har nok noe å si for hvordan jeg jobber, mot kollegaene mine som har 20 års erfaring». Jeg opplever det slik at Karl er reflektert over det faktum at praksiserfaring kan hjelpe i møte med

et nytt læreplanverk, og ved mangel på dette kan arbeide være noe mer tidkrevende. Vi finner dermed flere utfordringer i møte med Kunnskapsløftet 2020 for disse tre lærerne som også er ny i jobben som lærer generelt.

Til forskjell fra de tre «ferske» informantene har vi Alfred og Emanuel, som begge har jobbet flere år i skolen og dermed har en del erfaring å bygge på i møte med nytt læreplanverk. Kunnskapsløftet 2020 var også nytt for lærere med lengre fartstid i skolen, som vil si at implementeringsarbeidet med nytt læreplanverk er en prosess de alle går igjennom. Når Alfred blir spurt om i hvor stor grad han selv mener han er kvalifisert til å undervise i folkehelse og livsmestring, svarer han at «jeg har ikke noe etterutdanning i temaet, men velger likevel å svare i høy grad» og begrunner dette med at han har mye livserfaring etter å ha levd i en del år, i tillegg til sine 60 studiepoeng i religion. Det er interessant å se dette opp mot Karl og Nina som også referer til manglende etterutdanning i temaet, men ikke ser livserfaring relevant i like stor grad som Alfred gjør.

Begge ble også spurt om når de begynte å innføre folkehelse og livsmestring i religionsundervisningen, der det kom frem at de mener de har drevet med dette i flere år. Emanuel forteller at de i mange år har hatt en sosial læreplan på skolen som tar opp mange av de samme temaene, men at det nå er i større grad konkretisert:

Så det har kanskje blitt lettere å integrere det mot fag, og vi har kanskje blitt mer bevisst på det. Men vi jobba vel like mye med det, og like systematisk som før. Men som sagt mer inn mot fagene nå (Emanuel).

Det materialet viser her opplever jeg betyr at læreplanverket hjelper de nye lærerne i deres praksis som lærere, og i kanskje større grad når de har begrenset med praksiserfaring. På samme måte opplever jeg at informantene med mer erfaring bruker nettopp erfaringene i møte med det nye læreplanverket.

5.2.3 Tverrfaglige temaer inn i skolen – nytt samfunnsmandat?

Materialet viser at det finnes en gjennomgående forståelse blant informantene om at det nye læreplanverket kommer med nye rammer og innhold for skolens samfunnsmandat. Når Nina blir spurt om sine tanker rundt de tverrfaglige temaene ser hun demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling nært tilknyttet den faglige retningen i skolen. Men når det kommer til

folkehelse og livsmestring mener hun skolen er gitt et nytt mandat der lærere også skal være terapeuter i tillegg til å undervise i «det faglige». Nina forteller at hun sier seg enig i det Ole Jacob Madsen (2020) forteller om tverrfaglige temaer i skolen er veien å gå og kommer med alternativer til andre måter å implementere psykisk helse i skolen på. I dette åpner Nina en mulighet for at skolen kan møte samfunnets behov for læring på en annen måte enn den som nå er satt. Videre utdyper Nina om sin ulike forståelse av de tverrfaglige temaene:

Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, de har veldig sånn faglig retning. Det er litt mer tydelig hva man kan knytte til det faglige, i hvert fall til norsk og samfunnsfag, FLR òg for så vidt. Men siden vi snakker her om folkehelse og livsmestring, så har det en litt annen vinkling enn de andre tverrfaglige temaene der det virker som er mer rettet mot enkeltelevens syn på seg selv. Altså psykiske helse, og det gjør jo det tverrfaglige temaet mye vanskeligere fordi; er dette noe faglig eller er det et terapirom? Skal vi være terapeuter? (Nina)

Det at Nina forstår de to andre tverrfaglige temaene annerledes enn folkehelse og livsmestring viser til Ninas forståelse av hvor mye faglig innhold hun opplever temaene inneholder. Det kan bety at Nina mener de to andre tverrfaglige temaene ligner mer på skolens faglige innhold som allerede er på agendaen i skolen, men er nå konkretisert ytterligere. Videre er det en mulighet at dette betyr at folkehelse og livsmestring, ifølge Nina, ikke har en like tydelig faglig tilnærming som de to andre, og at Nina mener faglig undervisning er rettet mot felleskapet av elever og ikke like mye mot elevene enkeltvis. Samtidig har Nina en tanke om at det heller ikke er godt nok forklart i overordnet del hvordan folkehelse og livsmestring skal innlemmes i skolen. Den samme opplevelsen av endring av skolens samfunnsmandat finner vi hos Emanuel og Karl. Emanuel mener at implementeringen av de tre tverrfaglige temaene i skolen er blitt gjort fordi skolen tidligere ikke har klart å oppfylle sitt samfunnsmandat. Materialet viser videre at Emanuel mener vi på denne måten prøver «å linke skolen til samfunnet på en tettere måte». Videre forteller Karl om hvordan han møter de tverrfaglige temaene:

Det gjør at, det blir også tydelig, liksom, når du står i klasserommet eller planlegger undervisning, så blir det på en måte tydelig at, du kan mye lettere trekke linjer med de nye tverrfaglige temaene når du får det så konkret. At du får for eksempel, bærekraft, Okey, hvordan synes bærekraft i min undervisning og hvordan håndterer jeg det temaet, liksom. Så det tvinger deg til å gjøre noen refleksjoner. (Karl)

Vi ser at Karl oppfatter at de tverrfaglige temaene skal få en mer aktiv del i undervisningen heretter. Det kan være Karl kjenner på et ansvar for å klare å utføre dette i praksis fordi det er

så tydeliggjort i overordnet del. Alfred er enig i at temaene er tydeliggjort ved at «de er satt på agendaen». Samfunnsmandatet er dermed ifølge Alfred ikke endret, kun endringer i fremgangsmåten for å oppnå mandatet.

Sammenfattet kan vi si at Nina på den ene siden finner det lite spesifisert i læreplanverket hvordan folkehelse og livsmestring skal forstås, men på lik linje med Karl og Emanuel mener hun at de nå har blitt gitt et nytt samfunnsmandat. Samtidig finner vi at Karl og Alfred mener temaene nå er tydeliggjort, men Alfred uttrykker ikke tydelige tanker om at han mener samfunnsmandatet er endret i like stor grad som de andre informantene mener. Alle fire informantene er derimot enige i at lærerne nå blir mer ansvarliggjort og må ta hensyn til de tverrfaglige temaene i planlegging og gjennomføring av undervisning.

5.3 Hvordan implementerer informantene «folkehelse og livsmestring» i sin (religions)undervisning?

5.3.1 Folkehelse og livsmestring sin inntreden i skolen

Når informantene blir spurt om deres tanker om læreplanverket, kommer det frem hos noen eksplisitt, og hos andre implisitt, at utfordringer som koronapandemien har gjort det vanskeligere å samarbeide om implementeringen i skolen. Uppfordret trakk tre av fem informanter frem koronapandemien som en fartsbrems på implementeringsarbeidet. Karl uttrykker det slik:

Men jeg må få lov til å si at det hele ble veldig amputert av korona. Og at først de siste månedene at vi har fått tid til å, ja, se litt nærmere på det som et dokument. Hva det vil si å liksom implementere noe av det i praksis, da (Karl).

Koronapandemien førte til unntakstilstand i det norske samfunnet, også i skolen. Hverdagen ble annerledes for både lærere og elever, og det kan dermed antas at vi i en normaltilstand hadde kommet lengre med implementeringsarbeidet enn vi nå har klart.

Emanuel og Alfred var lærere i KRLE også før implementeringen av ny læreplan, og har dermed undervist i både Kunnskapsløftet 2006 og 2020. Når de blir spurt om *når* de begynte å innføre folkehelse og livsmestring i skolen, synes det å ha vært til stede allerede før Kunnskapsløftet 2020 ble innført, men er nå blitt tydeliggjort gjennom den overordnede delen:

Vi har jo alltid hatt om livet i KRLE, og det med livets begynnelse og død. Og det handler jo også litt om det å mestre de overgangsritualene også innenfor religionene. Så vi har egentlig alltid hatt det. Men vi har kanskje utvidet begrepet nå. At det er videre nå enn det var. Det er definert, og det er satt en agenda. Så kanskje, nå er det ikke så mye opp til meg, lenger (Alfred).

Selv om Mathias og Nina begynte i lærerjobben samtidig som implementeringen av det nye læreplanverket startet, har de gjort seg opp noen tanker om *hvorfor* folkehelse og livsmestring har kommet inn i læreplanverket. Mathias har lagt merke til at det er flere ungdommer som får psykiske problemer i samfunnet i dag, og at det dermed er viktig å gi ungdommene et nøkternt bilde av hvordan livet faktisk er. Denne tendensen blant ungdom snakker Nina også om, og refererer til temaet som et tiltak i skolen for å møte problemet:

Det er naturlig å knytte folkehelse og livsmestring som et tiltak for å motvirke økte psykiske sykdommer i samfunnet man ser blant ungdom. Det er flere og flere ungdommer som rapporterer at de ikke har håp om fremtiden og mangler motivasjon og så videre (Nina).

I sammenheng med at vi tidligere har sett at Nina ser folkehelse og livsmestring som et nytt mandat i skolen, får jeg inntrykk av at Nina mener dagens helsesituasjon blant ungdommer (som går nedover) er til stede i den offentlige diskurs i så stor grad at det blir nødvendig å ta det inn i skolen. Og at dette er temaer vi nå har i skolen i langt større grad enn tidligere. Vi har dermed lærere som mener folkehelse og livsmestring har vært i skolen i lang tid, og lærere som mener dette er nytt i skolen.

5.3.2 Hvilken plass får temaet i religionsfaget?

Det kommer frem av materialet at informantene ser ulikt på hvilken plass folkehelse og livsmestring skal ha i religionsfaget. Mathias og Nina, som er lærere i FLR, viser til eksempler i filosofitimen, der de gir elevene en oversikt over ulike måter å se verden på. Uansett om de er religiøse eller ikke. I tillegg trekker de frem det å håndtere følelser og livet, uten at det blir konkretisert ved eksempler. I spørsmålet om det forventes noe av elevene gjennom temaet folkehelse og livsmestring svarer Mathias at «det handler veldig om å gi de en oversikt og at de er litt forberedt på hva som kan komme og vet hva de skal gjøre hvis ting skjer». Det forventes at elevene skal tilegne seg kunnskap de kan anvende, ifølge Mathias. Denne tankegangen finner vi ikke hos Nina. Ifølge henne er det lærerne som skal hjelpe elevene:

Jeg har jo tolket det her som et tverrfaglig tema hvor det ikke forventes noe av elevene, men det at det er en måte vi lærere skal rette undervisningen på som skal støtte de opp psykisk. (Nina)

Nina sier videre i intervjuet at hun rett og slett ikke implementerer folkehelse og livsmestring i sin religionsundervisning, fordi hun ikke har tid, eller sliter med å forstå hvordan det skal gjøres. Men det «å kunne ha undervisning som er med på å bygge opp livsmestringa» uttrykker Nina er vanskelig å få til i et skolevesen med stort faglig fokus. Det må legges til her at Nina påpeker at vi *ikke* skal påvirke elevenes psykiske helse fordi religionsundervisningen skal være objektiv, og ikke-forkynnende på noen som helst måte:

Folkehelse og livsmestring blir litt mer personlig å snakke om, og IKKE MINST når man snakker om religionsfaget når man snakker om dette med forkynnelse og kommer for nær. Det er jo et problem med religionsfaget, at det ikke skal være noe form for praktisering av religion er noe sånt som at elevene skal aktivt gå inn i en religion. Hvis meninga er at faget skal kunne hjelpe de psykisk så kan det være et problem i religionsundervisning fordi det ikke skal påvirke de psykisk. (Nina)

Nina snakker her om hvordan undervisning tilknyttet temaet folkehelse og livsmestring skiller seg mer ut enn demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Det førstnevnte søker det personlige hos elevene i større grad, men som vi har sett tidligere er dette et område Nina finner mer i psykologien enn i faglig klasseromsundervisning.

På den andre siden har vi Karl og Alfred som finner en naturlig inngang inn i det tverrfaglige temaet gjennom undervisning om livet og døden i religioner og livssyn i religionsfaget. Karl uttrykker at de ulike fagene «dekker ulike områder av det tverrfaglige temaet». Alfred går enda lengre enn Karl ved å si at folkehelse og livsmestring griper inn i hele religionsfaget, og ikke kun under den ene tematikken:

Å håndtere livet kan jo se ganske annerledes ut hvis man tror på noe mer enn seg selv ... Ellers opplever jeg at man har noe bedre tid til å ha fokus på det tverrfaglige temaet, nettopp fordi det er et sentralt tema som griper inn i flere sider ved faget. For eksempel sentrale trekk ved religioner, om identitet, mangfold, menneskeverd, kjønn og seksualitet (Alfred).

På samme måte mener Mathias at folkehelse og livsmestring «er litt med oss hele tiden» i religionsfaget. Han mener videre temaet tilknyttet «identitet og sin plass i verden» er «ofte det religionsundervisningen handler om». Her ser vi at både Mathias og Alfred knytter temaet

identitet i religionsfaget sammen med det tverrfaglige temaet. Det kan også være nærliggende å si at også Karl kan være enig i dette, i og med at temaet livet og døden er et bredt tema og dermed kan inkludere menneskets identitet. Hos den siste informant, Emanuel, viser materialet at han mener faget har en naturlig plass og allerede er integrert i faget: «Det har jo alltid vært en viktig del av religionsundervisningen, har det ikke det?».

Sammenfattet kan vi si at Nina befinner seg på den ene siden, og de andre informantene på den andre ved spørsmålet om hvilken plass folkehelse og livsmestring skal ha i religionsfaget. Nina har en oppfatning av at folkehelse og livsmestring ikke skal påvirke elevene og deres personlige liv, mens vi på andre siden har resten av informantene som på hver sin måte forteller hvordan temaet trekker inn i det personlige livet til elevene.

5.3.3 Lære om, gjennom eller til folkehelse og livsmestring?

I møte med temaet folkehelse og livsmestring viser materialet at informantene lærer elevene *om, gjennom* og/eller *til* folkehelse og livsmestring i ulik grad. I boka *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvert av fag og som en helhetlig tilnærming* finner vi at «Det handler ikke kun om å undervise i folkehelse og livsmestring. Elevene skal også få oppleve helse og livsmestring gjennom måten de arbeider på og blir møtt på i skolen» (Viig, Resaland, & Tjomsland, 2021, s. 13). Vi har dermed flere tilnæringsmåter vi kan velge mellom i møte med temaet folkehelse og livsmestring.

Mathias sier seg enig i at det er en sammenheng mellom begrepene toleranse og respekt i religionsfaget med temaet folkehelse og livsmestring. Men elevenes kunnskapsbygging i skolen må suppleres med mer:

Litt vanskelig å lære bort, kanskje. Det er jo ofte sånn at det ikke er nok det man lærer i klasserommet. Men man kan jo i hvert fall prøve. (Mathias)

Mathias sier her at elevene skal lære *om* folkehelse og livsmestring gjennom religionsundervisningen i skolen, men samtidig at det ikke holder med kun dette. Allikevel ønsker han å bidra med det han kan. Vi har fra før av funnet en instrumentell forståelse av det tverrfaglige temaet i materialet fra Mathias, der elevene skal få verktøy til å håndtere livet sitt. Om han mener elevene bør lære *gjennom* og *til* temaet gjennom andre arenaer i livet, er

vanskelig å si ut ifra materialet. Allikevel, når han blir spurt om hvordan religionsundervisningen kan hjelpe elevene til å ta del i samfunnet, svarer han at elevene kan få med seg «verktøy for å kunne ta det beste valget for en selv». Å ta valg for seg selv kan være praktisering av kunnskapen *om* folkehelse og livsmestring, og dermed blitt videreført til også å handle om å lære *til* folkehelse og livsmestring.

Videre i materialet fra intervjuet med Emanuel finner vi også at elevene skal lære *om* folkehelse og livsmestring:

Jeg tror jeg er kvalifisert til å lære dem om, innenfor normalen på en måte. Men når det kommer til disse elevene som faktisk har store utfordringer, da. Men det inngår på en måte ikke i hva jeg skal lære bort. For jeg tenker at, sånn som jeg leser læreplanen, så er det det man skal lære bort, det er ikke noe man står og underviser i. Det er på en måte hvordan man legger opp dagen til elevene. (Emanuel)

Vi ser at Emanuel er tydelig på at han ikke legger opp undervisningen etter det tverrfaglige temaet, men innlemmer det tverrfaglige inn under det tema skolen har for den gitte perioden. Dette mener han bidrar til «en større forståelse» hos elevene, enn å gå inn på én og én religion og lese tekster og svare på spørsmål til teksten. Dette kan ses i sammenheng med at Emanuel mener temaet krever ulike tilnæringsmåter, der temaer som personlig økonomi kan dekkes gjennom klasseromsundervisning, mens andre temaer kan dekkes gjennom «hvordan vi jobber med gode relasjoner i klasserommet» og «driver med god klasseledelse». Vi kan dermed si at Emanuel ikke kun underviser om ved klasseromsundervisning, men også *gjennom* ved å bygge gode relasjoner og god klasseledelse og *til* ved å skape trygge klasserom og hvordan han legger opp dagene for elevene.

Vi så tidligere at Nina trekker frem debatten om hvilken påvirkning religionsfaget skal ha på elevene personlig. Basert på dette kan det være Nina mener elevene ikke skal lære *gjennom* eller *til* folkehelse og livsmestring, men kun lære *om* folkehelse og livsmestring for å trekke en klar grense mellom kunnskapsutvikling og personlig utvikling. Hvis vi retter oppmerksomheten mot religioner og livssyn, kan det dermed være Nina har en forståelse av at elevene skal lære *om*, og ikke *av* religioner og livssyn. I materialet kommer det også frem at Nina mener elevene ikke skal vurderes i temaet folkehelse og livsmestring, men at de kun skal få ressurser de kan bruke for å håndtere helsen sin. Slår vi dette sammen med Ninas forståelse

av endring av samfunnsmandatet til skolen, kan Nina sine assosiasjoner til terapien være forståelig. Hos en terapeut kan man få veiledning og verktøy til å håndtere sin egen helse.

Karl ble også plassert innenfor den instrumentelle fortolkningsrammen da vi undersøkte hvilken forståelse informantene har av temaet. Ser vi dette i sammenheng med spørsmålet om elevene skal lære *av*, *gjennom* eller *til* folkehelse og livsmestring, er det nærliggende å konkludere med at Karl mener at å lære *om* er det riktige. Men når Karl blir spurt om hva hans tanker om de tverrfaglige temaene er, forteller han at lærerne må ta temaene på alvor og undersøke om temaene kommer til syne i undervisningen. Karl spør seg: «hvordan synes bærekraft i min undervisning, og hvordan håndterer jeg det temaet, liksom. Så det tvinger deg til å gjøre noen refleksjoner. Så det tenker jeg kan være bra». Når han spør seg hvordan det «synes» og hvordan han «håndterer» temaene sier han ikke eksplisitt at elevene kun kan lære om, men åpner også for muligheten om å lære *gjennom* og *til* temaene.

I materialet fra intervjuet med Alfred kommer det frem at han mener det er viktig at elevene «blir kjent med seg selv». Når det gjelder religionsfaget spesifikt mener han temaet «alltid har vært aktuelt i faget». Spesielt innenfor etikk og inn i de ulike religionene og livssynene trekker Alfred temaet folkehelse og livsmestring inn. Her får vi et innblikk i hvordan hans elever responderer på metodevalgene hans:

Jeg bruker gjerne fortellinger fra andres eller eget liv som eksempler i klasserommet, og jeg opplever da at elevene også tør å snakke mer åpent om det som er utfordrende i livet. Slik sett er man en rollemodell. (Alfred)

På den ene siden kan vi si at Alfred underviser *om* folkehelse og livssyn eksempelvis gjennom etiske temaer og fortellinger fra eget liv. Men på den andre siden kan vi si at måten elevene får innblikk i Alfreds liv, gjennom å fortelle om sitt eget liv og erfaringer, kan elevene lære *gjennom* folkehelse og livsmestring. De kan også lære *til* folkehelse og livsmestring ved at Alfred bygger relasjoner med elevene og støtter de i arbeidet med å få en god relasjon med seg selv siden det tidligere ble funnet en relasjonell fortolkningsramme i materialet.

I møte med temaet folkehelse og livsmestring i religionsfaget er det flere tilnæringsmåter man kan velge mellom. I materialet finner jeg at informantene underviser *om*, *gjennom* og/eller *til* folkehelse og livsmestring. Både hos Mathias og Karl finner jeg en tilnærming av

den sort der temaet folkehelse og livsmestring skal læres *om*. Samtidig er det en mulighet for at de forstår det slik at temaet også kan undervises *gjennom* eller *til*. To informanter som mener temaet åpner for alle tre tilnærmingene er de lærerne med mest erfaring i læreryrket, nemlig Emanuel og Alfred. De innehar en helhetlig forståelse av temaet som krever ulike tilnærminger for å dekke alle områdene. Til slutt finner vi Nina som mener temaet kun skal undervises *om*, fordi elevene tvert imot ikke skal bli påvirket personlig, spesielt ikke i religionsfaget der vi har en historie med for lite objektiv undervisning.

6 Drøfting og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere utvalgte funn fra materialet som bidrar spesielt til å svare på oppgavens problemstilling. Forskningsspørsmålene har hjulpet i arbeidet med å kategorisere materialet fra informantene for å svare på problemstillingen. I denne delen vil ikke forskningsspørsmålene styre drøftingens retning i like stor grad, men funn tilknyttet spørsmålene blir sett nærmere på i lys av utvalgt teori redegjort for i kapittel 3.

6.1.1 Skolens bidrag i det helsefremmende arbeidet

I folkehelseloven er det redegjort for hvordan, og hvilke deler av kommunen og fylkeskommunen, som skal jobbe med forebyggende arbeid for befolkningen. Begrunnelsen for dette arbeidet er å ta vare på befolkningens helse og trivsel, noe som krever systematisk og langsiktig arbeid (folkehelseloven, 2015, §1-3). Psykolog og spesialist Anne-Kristin Imenes går systematisk til verks i arbeidet med å fordele hvilke deler av samfunnet som jobber med hva for å ta vare på befolkningens helse. Imenes søker å formidle hvor viktig det er å se og forstå de sammenhenger som finnes mellom ulike tiltak i forebyggingsarbeidet hun opplever trenger å bli styrket. Kommunens arbeid fordeler Imenes på tre illustrative etasjer i et hus, der skolen befinner seg i første etasje; den etasjen som inkluderer hele befolkningen. Når det gjelder skolen spesifikt, fremmer Folkehelseinstituttet tanken om at hvis skolene innehar god kompetanse blant de ansatte, er det lettere å drive med forebyggende arbeid mot mobbing, og det kan heller bli rom for trivsel, helse og læring for elevene (Folkehelseinstituttet, 2011). Funn fra mine informanter viser at noen av de mener temaet folkehelse og livsmestring kan være en konsekvens av denne tankegangen om forebyggingsarbeid samfunnet har behov for.

Analysens resultater viser at Nina, Mathias og Karl mener elevene skal få verktøy til å håndtere livets oppturer og nedturen nå og senere i livet gjennom folkehelse og livsmestring. Tilknyttet dette viser informantene at deres fortolkningsrammer påvirker deres metodevalg i implementeringsarbeidet, som vil si at de nevner informantene underviser *om*, fremfor å undervise *gjennom* eller *til* folkehelse og livsmestring. Elevene skal lære om verktøy og teknikker de kan bruke i livet for å bedre sin helse. Vi kan si at informantene mener de tar del i det Imenes kaller et forebyggingsarbeid i kommunen med mål om å bedre befolkningens helse (2018, s. 38-40). Hvis lærerne bidrar med å hjelpe ungdommene i første etasje ved å gi elevene forebyggende verktøy, kan det være de slipper å møte større utfordringer i livet, og

finne behovet for videre hjelp hos for eksempel skolehelsetjenesten i andre etasje eller psykologhjelp i tredje etasje (Imenes, 2018, s. 40). Også temaet folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen kan sies å være et konkret forebyggende tiltak for å ta vare på ungdommenes helse, en gruppering blant flere som til sammen utgjør befolkningen. Går vi til skolens læreplanverk Kunnskapsløftet 2020, står det tydelig at skolen skal arbeide forebyggende mot mobbing, og aktivt fremme trivsel, læring og helse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Uavhengig om Nina, Mathias og Karl er bevisst det eller ikke, kan deres forståelse av temaet folkehelse og livsmestring være nettopp den forståelsen lærerne ønskes å ha ut ifra Kunnskapsløftet 2020.

Samtidig er Nina, Mathias og Karl relativt nye i rollen som lærer, og analysen viser at de støtter seg på ordleggingen i Kunnskapsløftet 2020 i sin forståelse av folkehelse og livsmestring i større grad enn Emanuel og Alfred som har mer erfaring i læreryrket. De inkluderer sine egne erfaringer i arbeidet med å forstå læreplanverket, og analysen viser at disse informantene også underviser *til og gjennom* folkehelse og livsmestring. Vi kan basert på dette si at ferske lærere kan forstå temaet folkehelse og livsmestring som et kunnskapsgivende tema gjennom klasseromsundervisning, mens de lærere med mer erfaring mulig har en bredere forståelse av temaet, og implementerer det dermed gjennom flere metoder. Det trenger allikevel ikke utelukke flere forståelser av temaet folkehelse og livsmestring hvis vi ser på andre variabler utover hva gjelder grad av praksiserfaring.

6.1.2 Er et nytt samfunnsmandat løsningen på økende uhelse?

Videre hos Imenes leser vi om det hun mener er et økende behov for tettere tilstedeværelse av helsetjenester for å kunne gi et godt nok tjenestetilbud for alle i alle aldre. Dagens tilbud er ifølge Imenes ikke i nærheten av så godt som det burde være (Imenes, 2018, s. 43). Det kan diskuteres om skolen skal regnes som en helsetjeneste, men ifølge Folkehelseloven er allikevel alle deler av kommunen forpliktet i samarbeidet om befolkningens helse og må forstå hvordan forskjellige tiltak samspiller (Folkehelseloven, 2015, §1-3). I funn fra analysen kommer det frem at noen av informantene har den oppfatning at skolen pålegges et nytt samfunnsmandat med innføringen av folkehelse og livsmestring, der lærere også skal være personlige terapeuter for ungdommene. Nina sier implementeringen av de tverrfaglige

temaene i skolen har sammenheng med samfunnets utvikling og ungdommenes dalende helse, spesielt den psykiske helsen.

Analysen viser at noen av informantene nettopp forstår temaet folkehelse og livsmestring som en løsning på utfordringen ved å tilby et godt nok tjenestetilbud for en ungdom de opplever sliter mer psykisk nå enn før. Nina uttrykker at «det er naturlig å knytte folkehelse og livsmestring som et tiltak for å motvirke økte psykiske sykdommer i samfunnet man ser blant ungdom». Videre viser analysen at Karl mener det han tolker som et nytt samfunnsmandat kommer i tillegg til det han opplever lærerjobben innebærer: «vi er først og fremst lærere og ikke helsepersonell heller». Hvis det er slik at ungdommenes psykiske helse forverres, er innføringen av et tverrfaglig tema i læreplanverket kun ett av flere alternativer.

Madsen problematiserer denne måten å møte ungdommenes helse på, der klasseromsundervisning rettes mot elevene og de blir ansvarliggjort samfunnets systematiske problemer. De får verktøy de kan bruke for å takle livet på egen hånd. Han ser dette i sammenheng med at vi lever i individualismens ånd, der enkeltmennesket er i større fokus enn felleskapet (2020, s. 125). Madsen kaller denne trenden en *kognitiv individorientert psykologi* (Madsen, 2020, s. 141). I oppgavens analyse finner vi igjen tanken om individualismen i forståelsen til noen av informantene. Disse informantene bekymrer seg i tillegg over å ikke ha kompetansen de mener de behøver hvis lærerne skal være elevenes terapeuter i tillegg til å undervise i fagkunnskap. Samtidig mener andre informanter, for eksempel Alfred, at hans livserfaring han deler med elevene gjennom historier fra eget liv er kompetansen han trenger for å hjelpe enkelteleven til livsmestring. Vi finner dermed lærere i ungdomsskolen som mener de innehar kompetanse til å møte enkeltindividet i form av livserfaring, og andre lærere igjen som mener dette fordrer kompetanseheving eller endring av metode for å kunne gi elevene det de trenger. Empiri støtter dermed tanken Madsen fremmer om at et tverrfaglig tema er ett av flere alternativer, og at det fins lærere som er enige i at vi nå har en individualisering av ansvar.

Når det gjelder hvilket samfunnsmandat de tverrfaglige temaene gir skolen, fant Jespersen (2020) i sin masteroppgave ut at lærerne mener samfunnsmandatet tilknyttet demokrati og medborgerskap betyr at lærerne må samarbeide og sammen danne gode samfunnsborgere. Sagranden (2020) fant også at samarbeid på tvers av instanser i samfunnet vil gagne

ungdommene. Blant mine informanter ser vi samfunnsmandatet kan oppleves utvidet, der skolen skal bidra i større grad i det vi her også kan kalle arbeidet mot å skape gode samfunnsborgere. Det er noen av informantene som er kritiske til innføringen av terapien i skolen, som kan være en reaksjon på det samarbeidet Sagranden mener vil være godt for ungdommene. Det kan være mine informanter gir et eksempel på en reaksjon på tiltak igangsatt i skolen som en av samfunnets arenaer for å styrke ungdommenes folkehelse og livsmestring. Går vi videre til Ungdata sin undersøkelse i 2020 fant de at de elevene som rapportere psykisk uhelse er jenter i større grad enn gutter, og uhelsen er rapportert å være stress-symptomer, søvnproblemer, at ting kan være et slit, og en opplevelse av å være nedstemt (Bakken, 2020) I Bjerkeng Nielsen (2021) sin masteroppgave finner han informanter som opplever nettopp denne tendensen blant elevene, men i likhet med meg fant han at noen av informantene mener psykisk helsearbeid ikke er noe læreren skal stå for når de ikke er helsepersonell.

6.1.2.1 Andre alternativer

Madsen fortsetter med spørsmålet om vi ønsker å gjøre det enkle, eller det rette for å gjøre skolen helsefremmende for elevene. Han kommer med alternativene *relasjonell psykologi* og *samfunnspsykologisk tilnærming* som en motsetning til individualiseringen av ansvar gjennom *kognitiv individorientert psykologi* (Madsen, 2020, s. 141-143).

Noen av informantene i denne oppgaven finner folkehelse og livsmestring som enda et fag elevene skal mestre, men Emanuel og Alfred har en helhetlig tilnærming til tematikken ut ifra tanken om at elevene er sammensatte mennesker som gjør krav på ulike metoder. Alfred mener elevene trenger en god og sunn relasjon meg seg selv i møte med livet, og Emanuel fremmer arbeidet med relasjonsbygging mellom lærer og elever, og elevene imellom. Også Gramsett (2020) fant i forbindelse med sin masteroppgave at informantene mener det er viktig for elevene å få en god relasjon med seg selv. På denne måten blir temaet folkehelse og livsmestring dekket med styrking av elevenes helse som mål. Vi ser at forståelsen av at en relasjonell psykologi kan bidra til god helse blant ungdommene er til stede hos noen av informantene. Madsen henter mye av tankegangen om relasjonsbygging fra Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad De mener lærerne samlet må få økt relasjonell kompetanse slik at det ikke blir opp til den enkelte lærers skjønn. Elevene trenger kunnskap for livet videre, men det er langt viktigere å styrke lærernes kompetanse i dette arbeidet (2017, s. 766).

Det andre alternativet, samfunnspsykologisk tilnærming, gjør krav på endringer på et høyere nivå enn den enkelte skole. Kommunen kan innføre gratis skolemat og skoleledelsen kan sette færre elever inn i én og samme klasse. Videre kan kommunen også arbeide for sosial utjevning på et overordnet nivå som kan gagne ungdommene (Madsen, 2020, s. 142-143). Denne tankegangen finner vi igjen hos Imenes, der kommunen arbeider forebyggende så færre får behov for mer inngripende behandling av fysisk og psykisk helse (Imenes, 2018, s. 38-42). I analysen finner vi at nesten alle informantene mener folkehelse handler om den samlede helse til folket, og livsmestring handler mer om den enkeltes mestring av sitt eget liv. Denne inndelingen fant også Gramsett i sin masteroppgave, men der mente informantene at det innenfor livsmestring alene er en individorientering *eller* samfunnsorientering. Uansett om det er mellom begrepene eller innen kun det ene, kan en begrunnelse for denne delte forståelsen av temaet være at arbeidet med folkehelse og livsmestring inkluderer mer enn arbeid i skolen. På den måten blir skolen delaktig i et større arbeid på tvers, enn å være den arenaen barn og unge får sin utdanning.

I overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 står det at de tverrfaglige temaene vi finner i denne delen «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Temaet folkehelse og livsmestring er ifølge dette et samarbeidsområde på tvers av flere instanser, som kan gjøre det naturlig at informantene viser til et spekter av tilnærminger til temaet.

6.1.3 Skal religionsundervisningen påvirke elevene personlig?

Om det er tilfelle at temaet folkehelse og livsmestring skal påvirke elevene til å klare å mestre sine liv, er det nødvendigvis ikke enkelt å forstå hvordan dette skal gjøres i religionsfaget. I dette faget har debatten om elevene skal lære *av* eller *om* religioner og livssyn pågått i lang tid, der vi finner et mangfold av meninger (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 18-19). Om folkehelse og livsmestring skal implementeres inn i det faglige innholdet, kan grensene mellom å lære *av* eller lære *om* ende med å bli enda svakere og vanskelig å navigere mellom for lærerne.

Grimmit (1987, s. 225) sier at det å lære *av* religioner er det elevene lærer om seg selv i møte med kunnskapen *om* religioner. Disse pedagogiske strategiene finner vi at flere

religionsdidaktikere stiller spørsmål ved. Andreassen (2016, s. 123-128) mener vi i lys av at religionsfaget i Norge tidligere er dømt for å drive med forkynnelse bør holde avstand til det å lære om religioner og livssyn. Videre stiller Skeie spørsmålet om religionsundervisningen faktisk kan påvirke elevene personlig, i og med at Norge har valgt å ha et felles religionsfag for alle. Skeie spør seg videre om en forståelse overfor religioner og livssyn kan utarbeides uten forståelse for seg selv og sitt liv. I dette ligger det en kobling mellom nettopp det lære om og av religioner (Skeie, 2017, s. 124-127).

I analysen finner vi Nina og Mathias, som begge mener folkehelse og livsmestring i FLR kan læres *om* under temaene filosofi og etikk. Vi så videre at de begge mener temaet skal undervises *om*. Legger vi til at Nina under intervjuet presiserer at elevene ikke skal påvirkes personlig, gis det et uttrykk av at det ikke er rom for å lære *om* i det hele tatt. Ser vi dette videre i lys av at Nina mener folkehelse og livsmestring bringer med seg et nytt samfunnsmandat, kan det være Nina mener at det med det nye læreplanverket åpnes for å lære av innholdet i religionsfaget. Ser vi til analysen er det lett å få inntrykk av at dette er en retning Nina ikke mener er den riktige å ta: «det er jo et problem med religionsfaget, at det ikke skal være noe form for praktisering». Nina deler ut ifra dette samme synspunkt som Andreassen (2016): i religionsfaget skal elevene lære *om* og ikke *til* religioner og livssyn. Men hvis det er slik at elever ikke kan lære *om* religioner og livssyn uten å ha en forståelse av seg selv i møte med kunnskapen (Skeie, 2017, s. 124-127), kan det fortsatt være elevene lærer *av* kunnskapen uten at Nina er klar over det. På den andre siden har vi Alfred som mener elevene skal lære *om* (kunnskap) og lære *av* (dybdeløring). Han ser de pedagogiske tilnærmingene i sammenheng, og gir ved det et eksempel på at det ikke nødvendigvis er så tydelige linjer mellom tilnærmingene. Om elevenes dybdeløring, som Alfred snakker om, fører til at elevene forstår seg selv i relasjon med den lærte kunnskapen, kan vi si at Alfred bekrefter Skeie (2017, s. 124-127) som hevder elevene trenger å forstå seg selv i møte med kunnskapen.

I tillegg til de pedagogiske problemstillingene om elevene skal lære *om* eller *av* i religionsfaget, kan det også være man skal stille seg spørsmålet om elevene kan lære *gjennom*, eller i et *reflekterende møte med* undervisningen. Vestøl (2017, 130-138) spør seg om religionsundervisningen skal inkludere elevenes livssynsbakgrunn, og fremmer det at elevene blir utfordret på sin egen bakgrunn i møte med mangfoldet av innhold i dagens

religionsundervisning. Vestøl presiserer at lærerne kan åpne for at elevene selv kan velge å reflektere over eget liv hvis de vil, uten å bli tvunget i noe grad. I dette mener han det ligger en åpenhet i undervisningen vi mulig må kategorisere som noe annet enn det å lære *om* religioner og livssyn. Går vi til analysen, er det informanter som mener det er rom for nettopp dette personlige møte med undervisningen. På lik linje som elevene kan møte undervisningen personlig, er det ifølge alle informantene snakk om elevenes personlige liv i temaet folkehelse og livsmestring. Alfred uttrykker at det «å håndtere livet kan jo se ganske annerledes ut hvis man tror på noe mer enn seg selv». Videre mener alle informantene utenom Nina at folkehelse og livsmestring griper inn i elevenes personlige liv på en eller annen måte. Det kan være Alfred mener elevene kan lære *gjennom* religionsundervisningen, fordi han ser en sammenheng mellom det å håndtere sitt eget liv og hvilken livssynsbakgrunn man har. Det er også ikke utelukkende at alle informantene utenom Nina mener elevene kan ha et *reflekterende møte* med undervisningen hvis folkehelse og livsmestring både skal implementeres i religionsundervisningen, og påvirke elevene personlig. Gjennom dette får vi eksemplifisert en mulig gråsoner mellom ulike pedagogiske tilnærminger i møte med elevenes personlige liv. Går vi til masteroppgaver skrevet om de tverrfaglige temaene fant Vik (2020) ut at hennes informanter også underviser i folkehelse og livsmestring enten om, til eller gjennom. Det kan dermed være en trend blant flere lærere i Norge utover de jeg har intervjuet.

Et spørsmål vi videre kan stille oss er hvilken påvirkning det har på elevene dersom undervisningen ikke gjøres personlig. Flere forskere problematiserer det å gjøre religionsundervisningen mindre personlig, i og med at det kan påvirke elevenes motivasjon for faget. Da religionsfaget i Norge ble dømt for å ha forkynnende undervisning, ble det i større grad enn før en distansering fra opplæringsperspektivet. Undervisningen skulle videre være mer objektiv og pluralistisk (Skrefsrud, 2012, s. 205-206; Domaas, 2014, s. 132), som har ført til det Fuglseth kaller en *indirektisering* av undervisningen. Når undervisningen er indirektisert, eller mer indirekte, blir undervisningen distansert elevenes hverdagsliv i større grad (2014, s. 63-64). Analysen viser at informantene er enige i at ungdomstiden er en krevende tid, der de står overfor mange valg og endringer over en kort periode. Spesielt Emanuel og Alfred uttrykker stor omtanke overfor ungdommene i dette, og jobber for å møte ungdommene med det de trenger. Temaer som mobbing, og hva det innebærer å være tenåring tar lærerne opp med elevene, i tillegg til temaet identitet de også mener er en del av religionsfagets undertemaer. Emanuel og Alfred ser også disse temaene som en naturlig del av

temaet folkehelse og livsmestring. Vi kan ut ifra dette si at Emanuel og Alfred viser hvordan religionsundervisningen kan gjøres personlig uten å gå inn på spesifikke religioner og livssyn.

Legger vi til elevperspektivet viser Stokke og Rodrigues (2020, 142-143) til forskning som er gjennomført for å høre hva elevene vil ha ut av skolegangen sin. I Forandringsfabrikkens livsmestringsopplegg «*timen LIVET*» leser vi at elevene ønsker seg en undervisning som er livsnær. De vil lære om temaer som gir en personlig dimensjon i religionsfaget og å oppleve en sterk tilstedeværelse av livsmestring. De oppgir også å ville snakke om relasjoner og følelser (Bråten 2009; Nesbitt 2004; Wintersgill 2009). Setter vi disse elevenes ønsker opp mot Emanuel og Alfred sine metoder for å møte ungdommene, ser vi at både lærerne og elevene er samstemte; det er rom for den personlige dimensjonen i religionsundervisningen.

I Ungdata sine undersøkelser fra 2020 ser vi at ungdommene ikke rapporterer inn en nedgang fra året før. Det kan bety en utjevning i ungdommenes helse (Bakken, 2020) som kan gjøre det lettere for informantene å hjelpe ungdommene systematisk. I sin masteroppgave skriver Thorkildsen (2021) at hun fant ulike definisjoner på folkehelse og livsmestring blant hennes informanter, men i likhet med Bjerkeng Nielsen (2021) og informantene i denne oppgaven blir psykisk helse viet stor plass. Om elevenes psykiske helse skal være et tema i religionsundervisningen kan det bli vanskelig å komme bort fra at elevene blir påvirket personlig.

6.1.4 Muligheter og utfordringer ved implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring

Blant informantene kommer tidsperspektivet inn som en utfordrende faktor i implementeringsarbeidet tilknyttet de tverrfaglige temaene. Dette kan tenkes er en gyldig utfordring når det er et helt læreplanverk som skal implementeres. Hvis det ikke blir satt av tid til dette arbeidet, som det er tydelig formulert at skal favne hele skolevirksomheten, kan utfallet bli flere ulike praksiser i langt større grad enn det pedagogiske skjønn lærerne blir gitt innenfor læreplanverket. Hvis vi videre ser folkehelse og livsmestring i sammenheng med de andre tverrfaglige teamene er det ifølge Madsen (2020, s. 17) ikke like mange kompetansemål tilknyttet førstnevnte tema som de to andre i læreplanen i religionsfaget. I *Fremtidens skole* står det skrevet at folkehelse og livsmestringsperspektivet skal inn «i fag der det er relevant og hensiktsmessig» (NOU 2015:8, s. 50). Videre oppfordrer Viig, Resaland og Tjomsland (2021,

s. 23-25) lærere til å samarbeide om å dekke alle områder av temaet på tvers av fag. På denne måten mener de skolene kan drive med systematisk arbeid.

Analysen viser at alle informantene utenom Nina ser en tydelig sammenheng mellom religionsfaget og folkehelse og livsmestring: «det er litt med oss hele tiden». Basert på dette kan det stilles spørsmålsteget ved hvorfor det kan være færre kompetansemål tilknyttet folkehelse og livsmestring i religionsfaget, når informantene kommer med flere eksempler på både tematikk og metodevalg for å dekke temaet. Men arbeider lærerne slik Viig, Resaland og Tjomsland (2021, s. 21-25) oppfordrer de til å arbeide, kan det være de manglende kompetansemålene i religionsfaget har fått en mer naturlig plass i andre fag.

Sammenligner vi videre implementeringen av demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, kan begge temaene være like mye til stede. Elevene kan lære om og til egen identitet i tillegg til hvordan de tar gode valg for seg selv. De kan også lære å vise respekt og være tolerante mens de er aktive medborgere i samfunnet. Hvis vi leser om hvordan temaet folkehelse og livsmestring skal inn i religionsfaget utenom å se på kompetansemålene, kan vi allikevel finne tydelige føringer for hvordan det kan gjøres i religionsfaget. Også i analysen finner vi at Alfred og Emanuel uttrykker at de er fornøyde med flere av undertemaene innen folkehelse og livsmestring og forstår hvordan de kan komme til syne for elevene. I læreplanene til både KRLE og FLR står det at temaet kommer frem i undervisning om og rundt eksistensielle spørsmål og svar, og temaer som identitet, psykisk helse og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 3-4; lokal læreplan, 2020, s. 3). Det trenger dermed ikke bety at det trenger å være utydelig for lærerne hvordan temaet folkehelse og livsmestring kan synliggjøres i religionsfaget, selv om noen lærere opplever det slik. Det kan også være andre variabler innenfor implementeringsarbeidet som påvirker enkeltlærernes arbeid i de enkelte fagene.

Thorkildsen (2021) skriver i sin masteroppgave at hennes informanter opplever temaet folkehelse og livsmestring sin inntreden i skolen som positiv. De finner det derimot vanskelig å vite hvordan det skal implementeres i praksis. Det samme finner vi blant mine informanter. Noen av informantene i min oppgave sier at de finner de tverrfaglige temaene konkrete, men samtidig vanskelig å implementere. Dette kan vi se igjen i de ulike måtene, og grad av implementering informantene gjennomfører. I NIFU sin rapport (Holen & Waagene, 2014)

finder vi at det er en vilje blant lærerne til å hjelpe elever som har psykiske plager, og en samstemthet om at hvis elevene har en god helse blir det større rom for læring i skolen.

7 Avslutning

Problemstillingen i denne oppgaven har vært å finne ut hvordan et utvalg religionslærere på ungdomsskoler på Østlandet forstår og implementerer det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin undervisning, med et spesielt fokus på religionsfaget. For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål for lettere å analysere materialet fra intervju med informantene. Under det første spørsmålet undersøkte jeg hvilken forståelse informantene har av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre under det andre spørsmålet gikk jeg inn på det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, der jeg søkte å finne informantenes forståelse og tanker rundt dette. Under det siste spørsmålet gikk jeg nærmere inn på informantenes implementeringsarbeid tilknyttet temaet folkehelse og livsmestring, særlig i sammenheng med religionsfagets egenart.

7.1 Hovedfunn

Mine funn viser at informantene har ulike forståelser av temaet folkehelse og livsmestring, og kan kategoriseres innenfor tre fortolkningsrammer: instrumentell, kollektivistisk-relasjonell og individualistisk-psykologisk. Videre fant jeg at informantene er ambivalente i arbeidet med nytt læreplanverk, og implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring. De er positive til innføringen av et nytt læreplanverk for å møte samfunnets behov, i tillegg til det økte fokuset på å se sammenhenger mellom fag og koble alt sammen med en overordnet del. Hvor godt samarbeidet, og det generelle arbeidet for å forstå og implementere folkehelse og livsmestring i skolen, er derimot ulikt hos informantene. Noen har arbeidet mye med dette, andre ikke. Hvor mye praksiserfaring informantene har i skolen, påvirker også deres forståelse av temaet, der de med mye erfaring forstår temaet mer helhetlig og implementerer det gjennom flere metoder enn de «ferske» lærerne. Videre viser funn at informantene også er uenige om folkehelse og livsmestring kommer med et nytt samfunnsmandat, eller om det har en naturlig plass i religionsfaget. I sammenheng med religionsfaget blir en ny problemstilling reist: hvordan kan elevene få styrket sin folkehelse og livsmestring hvis undervisningen ikke skal være forkynnende. Her finner jeg at fire av fem informanter mener elevene kan påvirkes personlig innenfor trygge rammer i religionsundervisningen, mens den siste informanten mener vi da nærmer oss forkynnelse i stor grad.

7.2 Hvor går vi herfra?

Denne studien har vist hvordan religionslærere på ungdomsskolen forstår temaet folkehelse og livsmestring, og hvilke valg og tanker de har rundt implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring. Studien viser også hvilke implikasjoner temaet folkehelse og livsmestring har for religionsfaget. Gjennom mitt valg av informanter fra ungdomsskoler på Østlandet, bidrar jeg i arbeidet med å skaffe empiri om hvordan Kunnskapsløftet 2020 er mottatt, med muligheter og utfordringer det bringer med seg. Ved at jeg gikk inn i religionsfaget spesielt bidrar denne forskningen i debatten om hvordan vi kan snakke om personlig påvirkning i et fag der diskusjonene er opphetet, og meningene mange.

Det denne studien ikke har utforsket, er om informantenes forståelser av temaet folkehelse og livsmestring henger sammen med hvordan de utfører dette i praksis. Denne studien har tatt utgangspunkt i kvalitative intervjuer, der informantene har fortalt med sine egne ord. Det kan dermed videre være interessant å undersøke hvordan læreres praksis tilknyttet folkehelse og livsmestring faktisk er i virkelighet gjennom observasjon. Hvis dette blir undersøkt i sammenheng med intervju gjort av lærere kan man se om det de rapporterer har rot i deres praksis.

Det kan videre være interessant å undersøke fra et elevperspektiv hvordan implementeringen av temaet folkehelse og livsmestring i religionsundervisningen oppleves. Det kan være spesielt interessant å undersøke om de opplever å bli personlig påvirket gjennom undervisningen.

Et siste interessant element kan være å undersøke om det med innføringen av folkehelse og livsmestring er snakk om en tilbakeføring av det å lære av i religionsfaget, slik det var mer av før faget ble dømt for å være forkynnende.

8 Litteratur

- Anonymisert (2020). *Om faget*. Utgiver anonymiser.
- Andreassen, B. -O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), 766-767.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. India: SAGE Publications.
- Bråten, O. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* [Doktorgradsavhandling, University of Warwick]. Wrap. http://wrap.warwick.ac.uk/3122/1/WRAP_THESIS_Braten_2009.pdf
- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (red.), *RLE i klemme* (ss. 119-134). Fagbokforlaget.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: Møtet mellom læreplan og skole*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2770333/Fluge.pdf?sequence=1>
- Folkehelseloven. (2015). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL_6
- Forandringsfabrikken. (2019). *Timen LIVET: elevers forslag til livsmestring*. [Hefte]. <https://forandringsfabrikken.no/verktoy-timen-livet-2019/>
- Fuglseth, K. (2014). Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. (s. 63-83). Akademika.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Gloppen, B. H. (2009, 11 19). Kollektiv implementering av en arbeidsmoral i skolen: kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), s. 341-355.
- Gramsett, H. (2020). *Livsmestring i KRLE: Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere livsmestring, og hvilke sammenhenger ser de mellom livsmestring og KRLE?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79828>
- Grimmit, M. (1987). *Religious education and humn development: The relationship beteen studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.
- Grimmit, M. & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in RE*. Great Wakering, Essex: Mayhew.
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2005). *The Spiritual Revolution - why religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.
- Helsedirektoratet. (2018). *Anbefalte tiltak mot sosial ulikhet i helse: Fagrådet for sosial ulikhet i helse*. Helsedirektoratet, Fagrådet for sosial ulikhet i helse. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 6. desember 2021 fra Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/anbefalte-tiltak-mot-sosial-ulikhet-i-helse/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf/> /attachme nt/inline/61dc43e0-cdc6-43a7-97aa-033087123180:16c32d7c42b3ed5a8fbafac35742e986133a0749/Anbefalte%
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Utdanningsdirektoratet. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Imenes, A.-K. (2018). *Allmennpsykologi: psykisk helsehjelp i kommunen*. Gyldendal Akademisk.
- Jespersen, M. L. (2020). *Demokratisk medborgerskap i KRLE: KRLE-læreres perspektiver på skolens samfunnsmandat om opplæring til demokratisk medborgerskap* [Masteroppgave, MF vitenskapelige høyskole]. MF Open. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2683241>
- Jordal, B. (2021). *Psykisk helse i skolen: En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*. [Masteroppgave, NLA Høgskulen]. NLA Brage. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2829478/Brita%20Jordal-%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020, rapport 1). <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (KRLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Larsen, B. L. (2021). *Implementeringen av fagfornyelsen: En kvalitativ studie av et utvalg KRLE-læreres opplevelser av prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen* [masteroppgave, MF vitenskapelige høyskole]. MF Open. https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2770080/5517_Larsen%2c%20Lars%20Brede.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose S., Rognerud, M., Aarø, L. E., (2011). *Bedre føre var - Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport 1). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midthassel, U.V. & Støen, J. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I P. Roland, & E. Westergård (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis* (s. 72-85). Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. B. (2021). *Psykisk helse i skolen: hvordan forholder et utvalg KRLE-lærere seg til arbeid og undervisning om psykisk helse i skolen?* [Masteroppgave, MF vitenskapelige høyskole]. MF Open. HYPERLINK "https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2770008" <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2770008>
- Nesbitt, E. (2004). *Intercultural Education: Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton, Sussex: Academic Press.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- 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>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Høyskoleforlaget.
- Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i ""Fremtidens skole". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, ss. 176-190.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland, & E. Westergård (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis* (s.19-39). Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Sagranden, L. M. R. (2020). *Livsmestring, psykisk helse og ungdom: En vanskelig debatt?* [Masteroppgave, VID vitenskapelige høyskole og MF vitenskapelige høyskole]. MF Open. https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2681243/7099_Sagranden%2c%20Larisa%20Margrethe%20Ross.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M. von der Lippe, & S. Undheim (red.) , *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions-og livssynsfaget* (ss. 117-129). Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T-. A. (2012). *Å være lærer i interkulturell kontekst: om dialogens betydning for lærerkompetansen*[Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/242897/517668_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stokke, C., & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE: tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift*, ss. 137-148.
- Thorkildsen, S. (2021). *Læreren oppfatning av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring* [Masteroppgave, Høyskolen på Vestlandet.]. HVL Open.

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2780785/Thorkildsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2020). Skole og folkehelse. I E. Å. Holthe, E. K. Aasland og N. G. Viig (Red.), *Folkehelse: En tverrfaglig grunnbok*. (s. 91-114). Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130-141). Universitetsforlaget.
- Vik, M. K. (2020). *Drama som læringsform i fagfornyelsen: Om å styrke elevers dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene "demokrati og medborgerskap", "folkehelse og livsmestring" og "bærekraftig utvikling"* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9075/vik_mest2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2019a, 11. mai). *Film: Hva er overordnet del?* [Video]. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, september 22). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-blelæreplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet (2019c, 18. november) *Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I N. G. Viig, G. K. Resaland, H. E. Tjomsland, H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (ss. 13-33). Fagbokforlaget.

- von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et religionsfag i skolen? I M. von der Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 11-22). Universitetsforlaget.
- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotions*. Hentet 6. desember 2021 fra https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
- Wintersgill, B. (2009). Andrew Wright's Critical Radicalism, Clive Erricker's Radical Postmodernism and Teenage PEceptions of Spirituality. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, 21, 259-276. <https://doi.org/10.30674/scripta.67355>
- Woodhead, L. (2010). Real Religion and Fuzzy Spirituality. I S. Aupers & D. Houtman. (Red.). *Religions of Modernity*. (s. 31-48). Leiden: Brill.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Hvor mange år har du undervist i KRLE?

Tverrfaglige temaene

4. Hva er dine tanker om den nye læreplanen?
 - a. Overordnet del?
 - b. Har skolen deres satt av tid til å gå igjennom den nye læreplanen? Tverrfaglige temaene?
 - c. Får du som lærer tilbud eller påbud om kompetanseheving innen alt som er nytt i ny læreplan?
5. Hva synes du om å ha tverrfaglige temaer i skolen?
 - a. Er det noen klare fordeler?
 - b. Er det noen klare ulemper?
6. Fortell med dine egne ord hva du legger i temaet «folkehelse og livsmestring»
 - a. Hvordan har du kommet frem til denne definisjonen?
 - b. Vet du like mye om innholdet i begrepet «folkehelse» som begrepet «livsmestring»?
7. Hvem sitt ansvar er ungdommenes folkehelse og livsmestring?
 - a. Helsetjenesten? Hele samfunnet? Hjem og skole?
 - b. I hvor stor grad vil du si du er kvalifisert som lærer å lære bort dette til elevene?
8. Hva slags *elev* tror du forfatterne av overordnet del i læreplanverket så for seg i arbeidet med denne delen?
 - a. Ser du en overensstemmelse i læreplanen og i klasserommet?
9. Ser du en endring i hvem *elev* i skolen er i ny læreplan? Idealistisk læreplan?
10. Hvis du må generalisere; hva forventes det at elevene skal klare i skolen ut i fra temaet «folkehelse og livsmestring»?
 - a. For eksempel: reflektere/jobbe selvstendig/elevmedvirkning
11. Når begynte du å innføre «folkehelse og livsmestring» i religionsundervisningen?
 - a. Skiller det seg ut fra hvordan du jobber med temaet i andre fag?
12. Har det nye tverrfaglige temaet endret din undervisning på noen måte?
 - a. I så fall; har det endret måten du ser elevene på?
13. På hvilke måter får du inn temaet «folkehelse og livsmestring» i din religionsundervisning?

- a. Ser du en kobling mellom begreper som respekt og toleranse og «folkehelse og livsmestring»? (eksistensielle spørsmål, identitet)
14. Sammen med temaet «folkehelse og livsmestring» har også temaene «bærekraftig utvikling» og «demokrati og medborgerskap» kommet inn i overordnet del i læreplanen
- a. På hvilke måter får du inn «bærekraftig utvikling» i din undervisning?
 - b. På hvilke måter får du inn «demokrati og medborgerskap» i din undervisning?
15. Opplever du at det er mangel på ressurser om de tverrfaglige temaene?
- a. Videre debatt om nødvendigheten? /mer fra UDIR?/ få praktiske eksempler?

Religionsundervisningen og elevsyn

16. Opplever du at elevene dine liker religionsfaget?
- a. Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Har du noen strategier for å dekke både det sosiale og det faglige utbytte elevene skal ha i religionsundervisningen?
- a. Hvis ja; fortell gjerne om noen eksempler
18. Har du et eksempel på hvordan du jobber aktivt med kritisk tenkning i religionsundervisningen?
19. Har du et eksempel på en læringssituasjon der elevene får regulere selv/selvregulering?
- a. For eksempel: Arbeidsoppgaver/vurdering/individuell/gruppe
20. Har du et eksempel på hvordan elevene får jobbet kreativt? Skape noe?
21. Har du et eksempel der elevene får brukt sosiale ferdigheter? Demokratiske ferdigheter?
22. På hvilke måter blir elevene dine utdannet til et liv i det norske samfunnet gjennom religionsundervisningen?
- a. Som et individ og som en del av et samfunn
23. Hvordan kommer elevene dine sin personlige identitet til syne i religionsundervisningen?

Avslutning

24. Er det noe mer du vil legge til?

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne hvilket elevsyn som ligger til grunn i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i min masteroppgave på lektorprogrammet i samfunnsfag og religion ved MF vitenskapelige høyskole. Veilederen min i arbeidet er førsteamanuensis i religionsvitenskap, Audun Toft.

I masteroppgaven vil jeg svare på problemstillingen «Hvilket elevsyn ligger til grunn i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i følge et utvalg religionslærere på ungdomsskoler på Østlandet?». Dette skal jeg svare på gjennom å intervjuere lærere om deres egen praksis og analysere svarene med teori som sier noe om elevsyn og teori om tverrfaglig tema. Temaet folkehelse og livsmestring er ett av tre ganske nye tverrfaglige temaer i skolen, som vil si at dette feltet er lite utforsket der denne oppgaven kan gi et lite bidrag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i religion ved en ungdomsskole på Østlandet. Forespørselen er sendt ut til flere ungdomsskoler på Østlandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det et intervju på 30-60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak gjennom Universitetet i Oslo sin diktafon-app. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om dine tanker rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vil også stille spørsmål mer rettet mot religionsundervisningen og elevene i klassen. Her er jeg kun ute etter å høre om dine erfaringer og tanker og ikke ute etter å endre på din praksis på noen måte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder Audun Toft som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak som blir gjort under intervju blir med godkjennelse av deg, og er kun tilgjengelig for meg. Lydopptakene vil bli gjennomført med Universitetet i Oslo sin diktafon-app, der kun jeg har tilgang gjennom et nettskjema. Transkribering av lydopptakene og øvrige notater vil bli lagret i separate dokument og sikres med kryptering. Dine opplysninger vil anonymiseres i transkriberingen og i masteroppgaven.

Det som vil bli publisert er ditt kjønn og at du er en religionslærer på en ungdomsskole på Østlandet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Lydopptak og transkribering blir slettet ved prosjektets avslutning. Det vil ikke bli gjort noen kopier til bruk for andre personer eller legges ut på internett.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Studentinformasjon: anonymisert
- Audun Toft, e-post: Audun.Toft@mf.no
- Vårt personvernombud: Hilde Brekke Møller, e-post: Hilde.B.Moller@mf.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Folkehelse og livsmestring i religionsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Referansenummer: 406112

Melding 14.10.2021 15:29

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet.

Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvern for ordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!