

# Folkehelse og livsmestring i KRLE

En kvalitativ analyse av et utvalg KRLE-lærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på ungdomsskolen



RELV350

VÅR 2023

Andrine Granstad

Masteroppgave i religionsvitenskap

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

© Andrine Granstad

Masteroppgave i religionsvitenskap, Universitetet i Bergen, 2023

<https://bora.uib.no/>

## Abstract

In august 2020, a new curriculum for the subject Kristendom, religion, livssyn og etikk<sup>1</sup> (KRLE) was introduced in Norwegian schools. This happened as a part of Fagfornyelsen – a school reformation which led to multiple changes in the KRLE-subject. One of the changes was the introduction of the new interdisciplinary topic “public health and life skills”. The purpose of this study is to gain insight into how a selection of teachers in KRLE understand the role of public health and life skills in the KRLE-subject. I have used qualitative interviews as a method and compared my findings to theoretical perspectives in both pedagogy and didactics of the study of religion.

The analysis shows that most of the teachers have worked with the new curriculum before the actual curriculum implementation, which has affected their understanding of public health and life skills in different ways. Through the interviews, it becomes clear that the teachers have mainly two perspectives on public health and life skills: an individual perspective and a societal perspective. Despite being a new element in the curriculum, several teachers claim that the topic cannot be said to be a new part of the KRLE-subject. The teachers also understand the implementation of public health and life skills as an interdisciplinary topic in the KRLE-subject, as something that has created both opportunities and challenges when it comes to teaching.

---

<sup>1</sup> Christianity, religion, philosophy and ethics

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven kan beskrives som en følelsesmessig berg og dalbane bestående av både opp- og nedturer. Arbeidet har på den ene siden vært svært givende, lærerikt og interessant, men det har også vært langt mer utfordrende enn det jeg hadde forestilt meg. Nå er jeg imidlertid i mål, og flere fortjener en stor takk.

Jeg må først og fremst rette en stor takk til veilederen min, Sissel Undheim. Tusen takk for veiledninger fulle av gode råd, beroligende ord, interessante samtaler og for at du alltid hjalp meg med å samle trådene da det virket helt umulig.

Videre vil jeg også takke den flotte gjengen på lesesalen. Tusen takk for at dere alltid har hatt troen på meg, og for de små og store lesepausene der det alltid har vært rom for å uttrykke både glede og frustrasjon. Masterskrivingen hadde blitt trist og tung uten dere. Kristine fortjener imidlertid en ekstra stor takk. Takk for gode råd, støtte og for at du tok deg tid til å korrekturlese.

Jeg må også rette en stor takk til familien. Takk til mamma, pappa og Siril for at dere aldri har gått lei av pratet mitt om masteroppgaven, og takk for gode råd og verdifull støtte i løpet av det siste året.

En siste takk går til de åtte lærerne som har deltatt i prosjektet. Tusen takk for at dere tok dere tid til et intervju i en travel lærerhverdag. Dette prosjektet ville ikke latt seg gjennomføre uten dere.

Bergen, mai 2023

Andrine Granstad

# Innholdsfortegnelse

<b>Abstract .....</b>	<b>ii</b>
<b>Forord .....</b>	<b>iii</b>
<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Oppgavens struktur.....	3
<b>2. Bakgrunn: KRLE, fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring.....</b>	<b>4</b>
2.1 Faghistorisk kontekst.....	4
2.1.1 Fra KRL via RLE til KRLE .....	6
2.2 Fagfornyelsen: En fornyelse av skolen.....	8
2.3 Læreplanen i KRLE, LK20.....	10
2.3.1 Kjerneelementer.....	11
2.3.2 Tverrfaglige temaer.....	12
2.4 Folkehelse og livsmestring i LK20.....	14
2.4.1 Folkehelse og livsmestring i overordnet del av LK20 .....	15
2.4.2 Folkehelse og livsmestring i læreplanen i KRLE .....	16
2.5 Tidligere forskning.....	17
<b>3. Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>20</b>
3.1 Læreplanteori.....	20
3.1.1 Læreplanen som et viktig arbeids- og styringsverktøy .....	20
3.1.2 Goodlads modell for læreplanens fem nivåer .....	21
3.1.3 Møtet mellom læreplan og lærer.....	22
3.1.4 En hermeneutisk tilnærming i læreplantolkningen .....	24
3.2 Religionsdidaktiske perspektiver på religionsfagets formål og innhold.....	25
3.2.1 Lære om eller av religioner og livssyn?.....	25
3.2.2 Skal KRLE-faget føre til en personlig utvikling hos elevene? .....	27
3.2.3 Religionsfaget som et dannelsesfag .....	30
3.3 Ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring i skolen .....	32
<b>4. Metode.....</b>	<b>35</b>
4.1 Valg av kvalitativt semistrukturert intervju som metode.....	35
4.2 Intervjuguide: Utforming og refleksjoner.....	36

4.3 Utvalg og rekruttering .....	37
4.4 Forskningsetiske betraktninger.....	40
4.5 Presentasjon av informantene.....	42
4.6 Gjennomføring av intervjuene .....	43
4.7 Transkripsjon og analyse av intervjuene .....	46
4.7.1 Transkripsjon.....	46
4.7.2 Analyse.....	47
4.8 Prosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	49
<b>5. Analyse I: KRLE-lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring.....</b>	<b>52</b>
5.1 Det lokale læreplanarbeidets betydning for tolkningen av folkehelse og livsmestring .....	52
5.2 Ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring i KRLE.....	57
5.2.1 Et individperspektiv på folkehelse og livsmestring .....	58
5.2.2 Et samfunnsperspektiv på folkehelse og livsmestring .....	65
5.3 Forholdet mellom «folkehelse» og «livsmestring» .....	69
5.4 Ikke noe nytt i KRLE .....	70
5.4.1 En innholdsmessig likhet .....	70
5.4.2 Folkehelse og livsmestring, KRLE-faget og dannings.....	72
<b>6. Analyse II: KRLE-lærernes refleksjoner rundt muligheter og utfordringer med folkehelse og livsmestring .....</b>	<b>74</b>
6.1 Et tema med positiv betydning for faget .....	74
6.2 Nye undervisningsmetoder og opplegg– en mulighet eller en utfordring?.....	76
6.3 Kunnskap, ansvar og en sensitiv undervisning.....	80
6.4 Elevenes faglige utbytte .....	83
<b>7. Diskusjon.....</b>	<b>85</b>
7.1 Folkehelse og livsmestring i KR-LE .....	85
7.2 Folkehelse og livsmestring og personlig utvikling .....	87
7.3 KRLE og psykisk helse.....	90
<b>8. Avslutning .....</b>	<b>92</b>
8.1 Hvordan har lærerne arbeidet med LK20 i forkant av læreplanimplementeringen? .....	92
8.2 Hvordan tolker lærerne folkehelse og livsmestring i KRLE? .....	93
8.3 Ser lærerne noen muligheter eller utfordringer tilknyttet folkehelse og livsmestring i skolen og KRLE? ..	95

<i>8.4 Videre forskning</i> .....	96
<b>Referanseliste</b> .....	<b>ix</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>xviii</b>
<i>Vedlegg 1. Intervjuguide</i> .....	<i>xviii</i>
<i>Vedlegg 2. Samtykkeerklæring</i> .....	<i>xxi</i>





# 1. Introduksjon

Høsten 2017 startet et omfattende arbeid med å fornye skolens læreplanverk. Prosessen kalles fagfornyelsen, og resulterte i at alle fagene i skolen – både på grunnskolen og i videregående skole, fikk nye læreplaner gjennom innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (også kalt LK20).<sup>2</sup> Læreplanene ble innført gradvis, der vg1 og 1-9. trinn var først ut høsten 2020, deretter vg2 og 10. trinn høsten 2021 og til slutt vg3 høsten 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Et sentralt mål med fagfornyelsen har vært å skape en grunnopplæring som legger til rette for dybdelæring, og som i størst mulig grad fremmer kunnskap og kompetanser elevene vil trenge for å håndtere utfordringer de kan møte på i fremtiden (NOU 2015:8, s. 8, 12). For å oppnå dette ble blant annet tre nye tverrfaglige temaer innført i skolen: 1) folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap og 3) bærekraftig utvikling.

Denne masteroppgaven undersøker ett av disse temaene i en KRLE-faglig kontekst – nærmere bestemt folkehelse og livsmestring.<sup>3</sup> Temaet utgjør et helt nytt element i skolens læreplanverk, der målet med innføringen er at det skal «gi elevene kompetanser som fremmer en god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det faktum at folkehelse og livsmestring har fått en konkret plass i læreplanverket må sees i lys av økende helseutfordringer hos unge i dag. Forskning viser blant annet at ungdom i økende grad har slitt psykisk de siste ti årene (Uthus, 2022, s. 23). Innføringen av temaet i skolen er dermed ment som et svar på denne samfunnsutfordringen, og skal bidra til å gjøre elevene i stand til å møte og mestre ulike utfordringer de kan møte på i livet (Klomstén, 2022, s. 251-252).

Et økt fokus på livsmestring i skolen har imidlertid mottatt kritikk. Ole Jacob Madsen – professor i psykologi ved Universitetet i Oslo, spør hvorvidt det egentlig er mulig å lære å mestre livet. Han er også spørrende til hvorvidt lærere har den rette kompetansen til å lære bort dette til elevene (Madsen, 2020, s. 7-8). Sosiolog Lars Laird Iversen (2023) er også

---

<sup>2</sup> I faglitteraturen blir både «LK20», «læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» og «fagfornyelsen» brukt for å beskrive det fornyede læreplanverket. Videre vil «LK20», «læreplanverket» og «læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» brukes når jeg henviser direkte til læreplanverket, mens «fagfornyelsen» brukes for å beskrive prosessen som førte til det fornyede læreplanverket.

<sup>3</sup> Her brukes «KRLE» som en forkortelse på fagets fullstendige navn: Kristendom, religion, livssyn og etikk. Jeg vil bruke denne forkortelsen videre i oppgaven. KRLE gjør seg gjeldende fra 1-10. trinn på grunnskolen, men i denne studien henviser forkortelsen til KRLE-faget på ungdomsskolen.

kritisk til skolens økte fokus på livsmestring, og mener det bidrar til å skape en ny byrde i elevenes liv ved at de nå blir pålagt et større ansvar for å mestre livet. Det er dermed uenigheter rundt hvorvidt folkehelse og livsmestring kommer til å klare å oppfylle den oppgaven det er ment å ha i skolen.

Når en ny læreplan innføres i skolen, blir samtidig lærerne pålagt et stort ansvar for å lese, tolke og forstå læreplandokumentet (Gundem, 1990, s. 113-114). Det er altså lærerne som til syvende og sist har ansvaret for å forstå hva folkehelse og livsmestring innebærer, samt iverksette dette i egen undervisningspraksis. Hvordan forholder KRLE-lærere seg til dette i KRLE-faget? Det forelå lite konkret forskning på dette spørsmålet ved prosjektets start våren 2022, noe som gjør det både interessant og relevant å undersøke nærmere. I denne oppgaven vil jeg derfor utforske forholdet mellom læreplan og lærer. Dette skaper en mulighet for å løfte blikket opp fra læreplandokumentet, og undersøke lærernes tanker og refleksjoner rundt hva de mener folkehelse og livsmestring innebærer i KRLE. Prosjektet kan dermed bidra med ny og verdifull innsikt til det religionsdidaktiske fagfeltet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede målet for denne masteroppgaven er å utforske hvordan et utvalg KRLE-lærere på ungdomsskolen forstår folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i KRLE. Prosjektets fokus er avgrenset til ungdomsskolen, og berører dermed ikke religion og etikk-faget på videregående skole. Dette skyldes at det tverrfaglige temaet har vært gjeldende på ungdomsskolen i snart tre år, mens det ble innført i religion og etikk-faget på videregående inneværende skoleår (2022/2023). Jeg anser det derfor som mest hensiktsmessig å utforske KRLE-faget på ungdomsskolen, da lærerne har hatt bedre tid til å utvikle en forståelse av folkehelse og livsmestring.<sup>4</sup> Med dette som utgangspunkt, utarbeidet jeg følgende problemstilling:

*Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE?*

Problemstillingen vil bli utforsket gjennom kvalitative intervju av åtte lærere som underviser i KRLE-faget ved ulike ungdomsskoler i landet. For å belyse problemstillingen formulerte jeg også følgende tre forskningsspørsmål:

---

<sup>4</sup> Det vil likevel være interessant å undersøke religion og etikk-lærernes forståelse av temaet i fremtidig forskning.

1. Hvordan har lærerne arbeidet med LK20 i forkant av læreplanimplementeringen?
2. Hvordan tolker lærerne folkehelse og livsmestring i KRLE?
3. Ser lærerne noen muligheter eller utfordringer tilknyttet folkehelse og livsmestring i skolen og KRLE?

Forskningsspørsmålene representerer ulike perspektiver innenfor lærernes helhetlige forståelse av folkehelse og livsmestring. Spørsmålene åpner dermed opp for å undersøke forskjellige sider ved lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet, samtidig som de også bidrar til å gi en tydelig retning i analysearbeidet. I forskningsspørsmål to brukes begrepet «tolker» for å tydeliggjøre lærernes tolkningsarbeid av det tverrfaglige temaet. Slik jeg forstår det, utgjør det å tolke folkehelse og livsmestring som et læreplanelement en viktig del av prosessen som til slutt resulterer i en helhetlige forståelse av temaet. Å «tolke» og «forstå» må derfor sees i sammenheng, men det finnes samtidig en viktig distinksjon mellom dem.

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven vil videre deles inn i syv kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for religionsfagets historie, fagfornyelsesprosessen som ledet frem til innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, læreplanen i KRLE samt presentere hvordan det tverrfaglige temaet beskrives i LK20. Her vil også tidligere forskning på folkehelse og livsmestring i skolen bli gjennomgått. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for ulike didaktiske og pedagogiske perspektiver som vil bli brukt i analysen av datamaterialet. Kapittel 4 tar for seg de metodologiske og forskningsetiske sidene ved prosjektet. Kapittel 5 utgjør det første analysekapitlet i oppgaven. Her vil jeg undersøke hvordan lærerne har arbeidet med LK20 i forkant av implementeringen, samt utforske deres tolkning av folkehelse og livsmestring i en KRLE-faglig kontekst. Kapittel 6 utgjør analysekapittel nummer to, og undersøker hvilke muligheter og utfordringer lærerne ser som følge av det tverrfaglige temaets innføring i skolen. I kapittel 7 vil jeg diskutere et utvalg funn i prosjektet. Kapittel 8 presenterer en oppsummering av sentrale funn, og viser hvilke spørsmål jeg anser som interessant å forske på videre.

## 2. Bakgrunn: KRLE, fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over bakgrunnen for prosjektet, og samtidig legge et viktig kunnskapsgrunnlag inn mot analysen. Kapitlet vil innledningsvis gi en presentasjon av religionsfagets historie fra 1739 til i dag. Det er viktig å kjenne til denne faghistoriske konteksten, da den viser at religionsfaget i norsk grunnskole har en kompleks historie som har bidratt til at faget ser ut slik det gjør i dag. Videre vil jeg gjøre rede for fagfornyelsen som resulterte i innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, før jeg deretter gir en oversikt over kjerneelementene og de tverrfaglige temaene som ble innført som nye læreplanelementer med LK20. Fokuset vil deretter rettes mot folkehelse og livsmestring, og jeg vil undersøke hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver temaet – da både i skolen generelt og KRLE-faget spesielt. I kapitlets siste del vil jeg se nærmere på tidligere forskning på folkehelse og livsmestring i skolen.

### 2.1 Faghistorisk kontekst

Religionsfaget i skolen har en lang og sammensatt historie, og har gjennomgått flere endringer i både formål, struktur og innhold. For å forstå hvorfor dagens KRLE-fag er slik det er i dag, er det viktig å kjenne til religionsfagets historie. Jeg velger å ta utgangspunkt i Renate Banschbach Eggen sin historiske inndeling, der hun på en oversiktlig måte deler fagets historie inn i fem perioder: 1) kirkeskolen, 2) et fag blant flere, 3) ikke lengre kirkens fag, 4) to-fags løsningen og 5) et fag for alle (Eggen, 2021, s. 41).

Religionsfagets historie begynner i 1739 med epoken Eggen kaller *kirkeskolen*. Da konfirmasjonen ble innført i 1736 oppstod det et nytt kunnskapsbehov i samfunnet, ettersom de som skulle konfirmeres trengte grunnleggende kristendoms kunnskap. Dette førte til at den kirkelige allmueskolen ble etablert som landsdekkende institusjon i 1739 (Eggen, 2021, s. 41; Skeie, 2009, s. 65). Kristendomsopplæringen fungerte som en del av kirkens dåpsopplæring, og det var nettopp kirken som hadde ansvaret for undervisningen og bestemte dens innhold (Eggen, 2021, s. 41).

På andre halvdel av 1800-tallet ble kristendomsfaget *et fag blant flere*. Dette skjedde som følge av samfunnets krav om at skolen skulle være allmenndannende, og dermed gi elevene andre kunnskaper enn det kristendomsopplæringen ga. I 1860 gikk skolen fra å være en ren kirkeskole til å bli en statsskole, og gjennom lov om folkeskoler fikk skolen i 1889 nye

obligatoriske fag slik som blant annet historie, naturfag og geografi (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 12; Andreassen, 2016, s. 65). På denne måten ble kristendomsfaget sin sentrale plass i skolen utfordret, og en gradvis sekularisering gjorde seg gjeldende (Eggen, 2021, s. 44).

Videre kommer epoken Eggen kaller *ikke lengre kirkens fag*. Epoken begynner i 1969 da kristendomsfaget ble løst fra kirken gjennom grunnskoleloven (Eggen, 2021, s. 45). Dette medførte flere endringer for kristendomsfaget. Faget ble nå et formelt fag på lik linje med de andre fagene i skolen, det skulle ikke lengre være en del av kirkens dåpsopplæring og kravet om at lærerne måtte være medlemmer av statskirken for å undervise i det ble også fjernet (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 12; Andreassen, 2016, s. 67).

Det norske samfunnet ble stadig mer preget av en økende sekularisering og et større religiøst og livssynsmessig mangfold. Dette medførte at det i Mønsterplanen for grunnskolen i 1974<sup>5</sup> ble innført en *to-fags-løsning*. Nå ble faget livssynsorientering introdusert i tillegg til det allerede eksisterende kristendomsfaget. Livssynsorientering kunne gis som et alternativt tilbud til elever som var fritatt fra undervisningen i kristendomskunnskap. Et slikt fritak kunne søkes om dersom minst en av foreldrene ikke var medlem av Den norske kirke (Andreassen, 2016, s. 67; Skeie, 2009, s. 72). To-fags-løsningen ble videreført i Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87)<sup>6</sup>. Nå skjedde det også endringer i kristendomsfagets innhold gjennom at andre religioner ble integrert i undervisningen (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 13). M87 åpnet også opp for at registrerte tros- og livssynsamfunn kunne gi religionsundervisning i egen regi og etter egne planer. Fra 1987 eksisterte det dermed tre alternativer til religions- og livssynsundervisningen i norsk skole: 1) kristendomskunnskap, 2) livssynskunnskap og 3) annen religions- og livssynsundervisning (Skeie, 2009, s. 72-73; Andreassen, 2016, s. 67).

Siste epoke i Eggen sin historiske inndeling starter i 1997, og religionsfaget ble nå *et fag for alle*. Oppdelingen av undervisningen etter elevenes religiøse tilhørighet ble ansett som uheldig, og religionsundervisningen ble derfor fusjonert til ett fag gjennom en ny læreplan i 1997. Det nye faget fikk navnet Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL), og var obligatorisk for alle elever i grunnskolen. Faget hadde et hovedfokus på

---

<sup>5</sup> Navnet på læreplanverket som var gjeldende i norsk skole fra 1976

<sup>6</sup> Navnet på læreplanverket som var gjeldende i norsk skole fra 1987. Forkortet M87.

kristendomsundervisning, men inneholdt også undervisning om andre religioner<sup>7</sup>, sekulære livssyn, filosofi og etikk (Andreassen, 2016, s. 68; Eggen, 2021, s. 47-48). Nå ble også retten til fritak fra religionsundervisningen endret. Frem til 1997 hadde elevene mulighet til å søke om fullt fritak fra kristendomsundervisningen, men nå ble det kun mulig å søke om delvis fritak fra aktiviteter som foreldrene opplevde som problematiske ut fra sin religiøse eller livssynsmessige bakgrunn (Lied, 2008, s. 57-58, 62-63). Et sentralt mål for innføringen av det nye KRL-faget og dens endringer var å samle alle elever uansett religiøs eller livssynsmessig bakgrunn, og gi dem en felles referanseramme tilknyttet religioner og livssyn (Eggen, 2021, s. 48). Dette er Eggen sitt siste punkt, men religionsfagets historie er likevel ikke over. I perioden fra 1997 og frem til i dag har faget skapt stor debatt og gjennomgått flere revisjoner.

### 2.1.1 Fra KRL via RLE til KRLE

Til tross for intensjonen om å skape et religions- og livssynsfag for alle, møtte KRL-faget av 1997 stor motstand. Allerede i 2002 gjennomgikk faget en mindre revidering som resulterte i en ny læreplan. Faget beholdt strukturen fra 1997, men endret navn til Kristendoms- religions- og livssynskunnskap (KRL) for å i større grad tydeliggjøre en kvalitativ likebehandling av ulike religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 69). Det var imidlertid endringene gjort i retten fra fullt til delvis fritak som skapte størst debatt og misnøye, og flere mente faget uten rett til fullt fritak brøt med menneskerettighetene. Misnøyen resulterte i at flere foreldrepar med støtte fra Human-Etisk Forbund klagde Norge inn til FNs menneskerettighetskomite i Genève og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. I 2004 kom dommen fra FNs menneskerettighetskomite, og KRL-faget mottok sterk kritikk. Komiteen konkluderte med at faget brøt med artikkel 18 i den internasjonale konvensjonen for sivile og politiske rettigheter, med begrunnelsen om at faget krenket foreldrenes rett til å sikre barna sine en religiøs og moralsk opplæring i tråd med deres egen religiøse eller livssynsmessige overbevisning (von der Lippe, 2017, s. 91-92). Noe måtte derfor gjøres med KRL-faget. Dette medførte at det i 2005 ble innført en ny læreplan – ett år før resten av den planlagte læreplanreformen Kunnskapsløftet 2006 ble innført.<sup>8</sup> I 2005 ble også fritaksretten – som frem til nå hadde stått som en del av opplæringslovens § 2-4, skilt ut som en egen paragraf (§ 2-3a) for å tydeliggjøre elevenes fritaksrett (von der Lippe, 2017, s. 92). Her ble det presisert at foreldrene kan melde fritak fra aktiviteter som oppleves støtende, krenkende, eller som

---

<sup>7</sup> Jødedom, islam, hinduisme og buddhisme (Andreassen, 2016, s. 68).

<sup>8</sup> Det faktum at læreplanen for KRL-faget ble iverksatt ett år før resten av læreplanene viser hvor nødvendige endringene var for å imøtekomme kravene som ble stilt av FNs menneskerettighetskomite.

utøvelse av en annen religion. Nå ble det også presisert eksplisitt at de foresatte ikke lengre må begrunne fritaket, og at elevene kun kan få fritak fra aktiviteten, men ikke fra kunnskapsinnholdet i faget (Opplæringslova, 1998, § 2-3a).

I 2007 mottok KRL-faget en ny dom, denne gangen av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. Dommen presiserte at sammenhengen mellom formålsparagrafen, opplæringslovens formuleringer samt den begrensede fritaksretten førte til brudd på foreldreretten.<sup>9</sup> Samtidig ble det også påpekt at det var en tydelig kvalitativ forskjellsbehandling av de ulike religionene og livssynene i KRL-faget (Andreassen, 2016, s. 71; von der Lippe, 2017, s. 92-93). Dommen førte til at det ble innført en ny formålsparagraf i 2008, samt en ny revisjon av religion- og livssynsfaget som resulterte i en ny læreplan. Faget endret nå navn til Religion, livssyn og etikk (RLE), og det ble både presisert i opplæringsloven § 2-4 og i læreplanens formål at det ikke skal forekomme forkynnelse eller religionsutøvelse i undervisningen, samt at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, § 2-4; Utdanningsdirektoratet, 2008; von der Lippe og Undheim, s. 13, 93).<sup>10</sup> Læreplanen i RLE-faget var dermed den fjerde læreplanen for religionsundervisning i grunnskolen siden innføringen av KRL-faget i 1997.

Etter 2008 roet debatten om faget seg noe, men RLE-faget fikk likevel kort levetid. Dette kan sees i sammenheng med regjeringsskiftet høsten 2013, da koalisjonspartiene Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti dannet ny regjering. Den nye regjeringen slo fast at de «vil endre RLE-faget til KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk), samt gjeninnføre kravet om at faget, i tråd med kompetanseområdene, skal inneholde minst 55 pst. kristendom» (Sundvolden-plattformen, 2013, s. 37). Til tross for innvendinger fra både fagmiljøer og trossamfunn, valgte regjeringen likevel å gjennomføre de foreslåtte endringene ved å innføre en ny læreplan i 2015. Dette illustrerer hvordan religionsfaget i grunnskolen ble et symbolfag for politikerne, ettersom endringene ikke er faglig forankret – kun politisk (Andreassen, 2016, s. 73). Både fagets navn og formuleringene rundt prosentandelen med kristendomsundervisning har blitt beholdt i læreplanen av LK20, noe vi kan lese i dagens

---

<sup>9</sup> Foreldreretten blir beskrevet i artikkel 2 i protokoll nummer 1 i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen.

<sup>10</sup> 24 mars 2023 la regjeringen frem et forslag til ny opplæringslov. Her foreslås det blant annet at forbudet om forkynnelse skal omformuleres slik at det gjelder for *hele* opplæringen i både grunnskole og videregående skole – altså ikke kun i KRLE-faget på grunnskolen slik gjeldende opplæringslov tilsier (Kunnskapsdepartementet, 2023). I dette prosjektet forholder jeg meg til opplæringsloven som er gjeldende på nåværende tidspunkt, og ikke forslaget som er fremmet.

læreplan for KRLE: «Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Den historiske bakgrunnen til dagens KRLE-fag er dermed lang og sammensatt, der både juridiske, samfunnsmessige og politiske interesser har preget utformingen av faget. Endringene som har gjort seg gjeldende har også påvirket religionslærerne, da de har måttet forholde seg til nye læreplaner, regelverk og spenninger i faget. Religionsfagets siste ledd i historien er imidlertid endringene gjort med LK20, som blant annet førte til innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Jeg vil videre gjøre rede for prosessen som resulterte i det fornyede læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

## 2.2 Fagfornyelsen: En fornyelse av skolen

For å forstå hvorfor folkehelse og livsmestring har blitt et tverrfaglig tema i norsk skole, er det nødvendig å se nærmere på prosessen som resulterte i det gjeldende LK20. Ni år etter læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (heretter kalt LK06) trådte i kraft, fremmet regjeringen Stoltenberg II et ønske om en fornyelse av skolens læreplanverk. Dette ble gjort i Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, og denne stortingsmeldingen kan forstås som starten på skolens fagfornyelsesprosess.

Regjeringen fremmet to konkrete ønsker i Meld. St. 20 (2012-2013) som ble styrende for den videre fagfornyelsesprosessen. De ønsket for det første å utarbeide en ny generell del av læreplanverket. Den generelle delen som var gjeldende i skolen på dette tidspunktet ble utarbeidet i 1993, og utdypet blant annet opplæringslovens formålsparagraf, anga de overordnede målene for opplæringen samt sa noe om det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Etter innføringen av ny formålsparagraf i 2008, ble imidlertid den generelle delen ansett som utdatert fordi det ikke lengre var samsvar mellom denne og skolens gjeldende formålsparagraf (Imsen, 2020, s. 291). Regjeringen fremmet derfor et ønske om å fornye den generelle delen for å skape et tydeligere samsvar mellom grunnopplæringen og den gjeldende formålsparagrafen.

Regjeringen understreket samtidig et ønske om at den nye generelle delen av læreplanverket skulle gjenspeile samfunnet slik det var i 2013, og ville være i årene fremover. For å oppnå dette ble det nedsatt et offentlig utvalg ledet av Sten Ludvigsen, som fikk i mandat å vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser og ferdigheter elevene vil trenge i et



fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, s. 14).<sup>11</sup> Utvalgets arbeid resulterte i de to rapportene NOU 2014:7 og NOU 2015:8. I hovedutredningen NOU 2015:8 *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*, konkluderer Ludvigsen-utvalget med at norsk skole trenger en fornyelse for å klare å møte fremtidens kompetansebehov. Utvalget presenterte også flere anbefalinger om hvordan skolen kan møte dette kompetansebehovet. Det var i denne sammenhengen de tre tverrfaglige temaene 1) bærekraftig utvikling, 2) det flerkulturelle samfunn<sup>12</sup> og 3) folkehelse og livsmestring ble anbefalt inkludert i skolen for første gang (NOU 2015:8, s. 8, 49). Med bakgrunn i dette prosjektets tema, kan en spørre hvorfor Ludvigsen-utvalget trekker frem nettopp folkehelse og livsmestring som et viktig tema. Utvalget begrunner dette ved å se det i lys av en økt individualisering i samfunnet, og anser temaet som nødvendig for å kunne møte fremtidens kompetansebehov. De mener den økte individualiseringen viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta ansvarlige valg i livet, og at det derfor trengs en forsterkning av opplæringen innenfor dette aspektet i skolen. Videre peker de også på økte helseutfordringer tilknyttet både fysisk og psykisk helse, noe de hevder viser viktigheten av at barn og unge får kunnskap om dette og lærer å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, s. 50-52).

Ludvigsen-utvalgets utredningsrapporter la grunnlaget for den videre fagfornyelsesprosessen. Neste steg i prosessen var Meld St. 28 (2015-2016) der regjeringen Solberg fremmet forslaget om å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9). Her ble det foreslått at det skal utarbeides en ny generell del av læreplanverket, samt at de anbefalte tverrfaglige temaene som ble nevnt i NOU 2015:8 skal komme tydelig frem i det fornyede læreplanverket:

Temaer som defineres i læreplanverket, må være knyttet til utfordringer som er aktuelle over tid. Temaene i NOU 2015:8 ble foreslått fordi de er aktuelle i dag og lang tid fremover. Departementet vil videreutvikle forslagene til temaer som fremmes i NOU 2015:8, og vil prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38)

---

<sup>11</sup> Norges offentlige utvalg blir heretter forkortet til «NOU». Utvalget omtales ofte som «Ludvigsen-utvalget» etter utvalgets leder Sten Ludvigsen. Det er dette navnet som vil brukes videre i oppgaven.

<sup>12</sup> Dette temaet endret navn til «demokrati og medborgerskap» senere i fagfornyelsesprosessen.

Forslagene fremmet i Stortingsmelding 28 ble behandlet av Stortinget i 2016, og vedtatt i innstilling 19 S (2016-2017). Nå var det bestemt at det skal utarbeides et nytt læreplanverk i norsk skole, der blant annet folkehelse og livsmestring skal gjøre seg gjeldende som ett av tre tverrfaglige tema. Det videre arbeidet med fagfornyelsen førte til at en ny overordnet del av læreplanverket ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017, og denne ble innført for alle skoletrinn skoleåret 2020/2021. Fra høsten 2017 til høsten 2019 ble også nye læreplaner for hvert enkelt fag utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanene ble gradvis innført mellom 2020 og 2022: 1-9 trinn og vg1 var først ut høsten 2020, deretter kom 10 trinn og vg2 høsten 2021 og til slutt vg3 høsten 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2023).

### 2.3 Læreplanen i KRLE, LK20

Fagfornyelsen resulterte dermed i en ny læreplan i KRLE, og det ble gjort ulike endringer i læreplanens struktur og innhold. På grunn av oppgavens omfang er det ikke rom for å berøre alt som kan anses som nytt med KRLE-faget etter LK20, men jeg har valgt å fokusere på noen sentrale endringer da det er relevant for den kommende analysen.

Læreplanen som var gjeldende før LK20 trådte i kraft (RLE1-02) var delt inn i seks deler: Formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b).<sup>13</sup> Under fagfornyelsen ble imidlertid denne strukturen endret, og dagens gjeldende læreplan består av de tre hovedkategoriene: Om faget, kompetansemål og vurderingsformer. Delen om faget består videre av flere underkategorier: Fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Teksten tilknyttet fagets relevans og sentrale verdier gjør blant annet rede for fagets nytteverdi ovenfor elevene, og vi kan lese at: «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evnen til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Denne delen uttrykker også at faget må følge de juridiske forpliktelsene tilknyttet § 2-3a og § 2-4 som beskrevet i del 2.1.1 ovenfor (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Fagfornyelsen førte også til en betydelig reduksjon i antall kompetansemål, og faget gikk fra 54 til 15 kompetansemål etter 10 trinn (Utdanningsdirektoratet 2015b; 2020). De nye

---

<sup>13</sup> RLE1-02 var gjeldende fra 01.08.2015 til 31.07.2021. For mer informasjon om læreplanens innhold, se: <https://www.udir.no/kl06/rle1-02?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob> (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

kompetansemålene blir vurdert som mer overordnede, vage og mindre konkrete enn det de har vært i tidligere læreplaner. Dette kommer frem i rapporten *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* som har evaluert ulike sider ved fagfornyelsen. Her konkluderer Karseth, Kvamme og Ottesen (2020, s. 121) med at denne type kompetansemål på den ene siden gir læreren en stor faglig frihet, men at det også skaper lite faglig støtte rundt valg av faginnhold. Eggen (2021, s. 55) peker også på de generelle formuleringene i KRLE-læreplanen. Hun argumenterer for at dette stiller store krav til lærerens kompetanse og skjønn, og at det i større grad blir opp til hver enkelt lærer å tolke og forstå læreplanens innhold. Jeg vil i det følgende se nærmere på to nye læreplanelementer som ble innført i skolen og KRLE-faget gjennom fagfornyelsen: Kjerneelementer og tverrfaglige temaer.

### 2.3.1 Kjerneelementer

Kjerneelementer er ett av de nye begrepene som kom inn i norske læreplaner gjennom fagfornyelsen. Dette skjedde etter anbefaling fra Ludvigsen-utvalget, som argumenterer for at det å legge vekt på sentrale byggesteiner i hvert enkelt fag vil bidra til å utvikle elevenes fagkunnskaper positivt (NOU 2015:8, s. 46). Ideen om kjerneelementer kan imidlertid ikke sies å være et særnorsk læreplanfenomen, da det kan sees i sammenheng med begrepene «big ideas», «big questions», «core concepts» og «key concepts» som blant annet er aktuelle i engelsk læreplanforskning (Anker, 2021, s. 65-66). Kjerneelementene i en norsk kontekst kan forstås som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Hvert enkelt fag har sine egne kjerneelementer. Disse er ment å fange essensen i faget både med tanke på hva som skal læres, og hvordan dette kan læres på en måte som sikrer varig forståelse og gjør eleven i stand til å bruke kunnskapen på nye områder (Eggen, 2021, s. 55). I KRLE-faget ble det utviklet fem kjerneelementer:

1. Kjennskap til religioner og livssyn
2. Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder
3. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar
4. Kunne ta andres perspektiv
5. Etisk refleksjon

Kjerneelementene gjenspeiler KRLE-fagets sammensetning av religions- og livssynskunnskap, filosofi og etikk, og de omhandler både kunnskapsinnhold og metoder for

faget (Anker, 2021, s. 66). Kjerneelement en og to vektlegger arbeid med religioner og livssyn, der punkt to er rent metodisk. Kjerneelement tre tar for seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Her tydeliggjøres det også at faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål og svar, samt at elevene skal kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Et interessant moment med dette kjerneelementet er at eksistensielle spørsmål ikke ble nevnt eksplisitt i forrige KRLE-læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det faktum at det nå utgjør et eget kjerneelement kan derfor indikere et tydeligere eksistensielt fokus i faget (Horsfjord, 2021, s. 37). Punkt fire omhandler evnen til å kunne ta andres perspektiv. Dette innebærer blant annet at elevene skal lære å møte ulike perspektiver, samt få mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre. På denne måten skal faget bidra til å utvikle en mangfoldskompetanse der elevene utvikler toleranse og respekt overfor hverandre uavhengig av bakgrunn (Anker, 2021, s. 67; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det siste kjerneelementet omhandler etisk refleksjon, og legger vekt på at elevene skal kunne drøfte etiske dilemmaer og moralske spørsmål ut fra egen erfaringsbakgrunn og ulike etiske modeller (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Kjerneelementene i KRLE-læreplanen beskriver altså både faginnhold, metoder og perspektiver som skal utgjøre en sentral del av faget (Anker, 2021, s. 68).

### 2.3.2 Tverrfaglige temaer

Som vist over, utgjør også tverrfaglige temaer et nytt element i læreplanen. Overordnet del av LK20 viser at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette skal gjøres gjennom arbeid med ulike problemstillinger i fag der det er relevant. Den overordnede målsetningen er at dette skal bidra til at elevene oppnår økt forståelse for de tverrfaglige temaene, samt utvikler evnen til å se sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1, 12).

Det finnes imidlertid spenninger tilknyttet innføringen av tverrfaglige temaer i skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk i Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) sin evalueringsrapport av fagfornyelsen. De hevder det finnes en uklarhet rundt hvordan de tverrfaglige temaene skal tolkes og iverksettes, noe de forklarer på følgende måte:

I fagfornyelsen skal de tverrfaglige temaene på den ene siden inngå i fagene uten å fortrenge annet faglig innhold, samtidig som de forutsetter samarbeid på tvers av fag.

Basert på våre analyser identifiserer vi en spenning eller en uklarhet når det gjelder spørsmålet om hvordan prinsippet om tverrfaglige temaer skal tolkes og iverksettes. Temaene skal bidra til forståelse og sammenheng på tvers av fag, mens målene uttrykkes i kompetansemål for det enkelte faget. (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020, s. 145)

Utdraget viser at det er en sannsynlighet for at lærere kan finne det utfordrende å forstå de tverrfaglige temaene slik de beskrives i LK20. Hva innebærer egentlig tverrfaglighet? Hvordan skal det jobbes med temaene i skolen? Dersom lærere er usikre på disse spørsmålene kan det trolig skape en usikkerhet rundt tolkningen og iverksettelsen av temaene i undervisningen. I sammenheng med mitt prosjekt, kan det derfor hende lærerne opplever det som utfordrende å tolke og innføre folkehelse og livsmestring i KRLE. En lignende spenning viser også Trine Lise Offergaard – førstelektor ved institutt for yrkesfagopplæring ved OsloMet. Hun peker på at det gjennom en tydelig innføring av tverrfaglige arbeid som metode, åpnes opp for nye muligheter tilknyttet både faglig og didaktisk nytenkning. På den andre siden kan imidlertid dette også oppleves som utfordrende for læreren, da det blant annet kan være krevende å måtte ta didaktiske valg rundt hvordan de tverrfaglige temaene skal integreres i undervisningen (Offergaard, 2022, s. 9).

Tverrfaglige temaer må imidlertid ikke forstås som noe som kun skal arbeides med på en bestemt måte. Dette argumenterer skoleforsker Bjørn Bolstad (2020, s. 29-31) for ved å vise at det finnes fire ulike grader av tverrfaglighet. Disse mener han kan gjøre seg gjeldende i arbeidet med de tverrfaglige temaene i norsk skole. De ulike gradene har Bolstad hentet fra internasjonal skoleforskning gjort av Helmane og Briška (2017) og Drake og Reid (2018). Her deles tverrfaglighet inn i fire typer: fagkobling, flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet.<sup>14</sup> *Fagkobling* utgjør den enkleste formen for tverrfaglighet. Dette innebærer arbeid med de tverrfaglige temaene innad i ett fag, eller at lærere på tvers av fag trekker inn det samme generelle temaet i undervisningen uten at dette er planlagt. Videre har vi *flerfaglighet*. Her arbeides det tverrfaglig gjennom at flere fag belyser det samme temaet ut fra fagets premisser og kompetansemål, og dette er planlagt og koordinert blant lærerne i forkant. Et eksempel på dette kan være at norsk, naturfag og KRLE tar opp temaet seksualitet

---

<sup>14</sup> Her bruker jeg Bjørn Bolstad sin norske oversettelse. På engelsk kalles dette ofte for: intradisciplinary/fusion, multidisciplinary, interdisciplinary og transdisciplinary curriculum (Bolstad, 2020, s. 30; Drake og Reid, 2018). Dette viser også at tverrfaglig arbeid ikke er et særnorsk fenomen da det også gjør seg gjeldende i internasjonal skoleforskning.

samtidig. Dersom to eller flere fag arbeider sammen – for eksempel gjennom et fellesprosjekt på tvers av fag, kalles det *moderat tverrfaglighet*. Til slutt har vi *integrert tverrfaglighet* som omfatter større prosjekter der timeplanen løses opp og flere fag går sammen om ett stort prosjekt. Fagene er ikke lengre tydelig atskilt, men arbeider sammen i en større enhet. Hvilken type tverrfaglighet som er den beste er imidlertid ikke gitt, men avhenger av faktorer slik som læringsmål, tid og kontekst mener Bolstad (2020, s. 29-31).

Som nevnt tidligere, har dette prosjektet først og fremst fokus på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vil i neste delkapittel presentere hvordan temaet beskrives i LK20. Før jeg gjør dette, er det imidlertid nødvendig å gjøre rede for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap slik det kommer til uttrykk i både overordnet del og KRLE-læreplanen. Dette danner et viktig kunnskapsgrunnlag for å forstå den kommende analysen. I overordnet del av læreplanverket beskrives demokrati og medborgerskap som et tema som skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler på en slik måte at de gjøres i stand til å delta i demokratiet som en aktiv medborger. Dette fører til at opplæringen skal gi elevene de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å møte ulike utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper – for eksempel evnen til å tenke kritisk, håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). I KRLE-faget handler det tverrfaglige temaet om at elevene skal delta i etisk refleksjon og trenes opp i å kunne ta ulike perspektiver. Videre handler det om å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og å være åpne for andres synspunkter (Bråten og Skeie, 2020, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

## 2.4 Folkehelse og livsmestring i LK20

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 utgjør et viktig direktiv for skolen og lærerne, da det gir klare føringer om hva som skal foregå i opplæringen (Imsen, 2020, s. 277-278). LK20 består av tre ulike deler: 1) opplæringslovens formålsparagraf som beskriver formålet med grunnopplæringen, 2) en overordnet del som utdyper verdigrunnlaget i opplæringsloven og de overordnede prinsippene som til enhver tid skal være gjeldende i grunnopplæringen, og 3) læreplaner for hvert enkelt fag som gir en nærmere beskrivelse av innholdet i fagene (Imsen, 2020, s. 278, 291; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).<sup>15</sup> De tre nevnte delene er viktige for

---

<sup>15</sup> Jeg skriver mer om konseptet læreplan og hvordan lærere forholder seg til dette i kapittel 3, delkapittel 3.1.

å forstå hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er ment å være i skolen og KRLE-faget, og vil derfor bli gjort rede for i det følgende.

#### 2.4.1 Folkehelse og livsmestring i overordnet del av LK20

Som nevnt over, fastslår overordnet del at skolen skal legge til rette for læring innenfor folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). For å få et helhetlig bilde på hva temaet er ment å være i norsk skole, er det hensiktsmessig å undersøke hvordan temaet beskrives i læreplanens overordnede del:

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 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. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Beskrivelsen av temaet viser at folkehelse og livsmestring omfatter en rekke ulike temaer som samlet skal bidra til å utvikle en god folkehelse og livsmestring hos elevene (Danielsen, 2021, s. 18-19). Elevene skal blant annet utvikle ferdigheter og kompetanser som skal ruste dem til å fungere i sitt personlige liv, samtidig som det også handler om deres samspill med andre mennesker. Utdraget viser også at temaet både knyttes til fysisk og psykisk helse (Viig, Resaland og Tjomsland, 2021, s. 23). Overordnet del gir imidlertid ingen konkrete føringer på hvordan dette temaet skal iverksettes i undervisningen.

I denne sammenhengen er det også relevant å trekke inn skolens formålsparagraf, ettersom overordnet del står i direkte tilknytning til denne. Formålsparagrafen formidler blant annet at

skolens overordnede oppgave er å sørge for at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette viser at arbeid med livsmestring har vært et overordnet mål med opplæringen siden denne versjonen av formålsparagrafen ble vedtatt i 2008. At livsmestring nå inngår i et eget tverrfaglig tema kan dermed forstås som en tydeliggjøring av dette formålet (Bergsli, Eben og Offergaard, 2022, s. 13). Dette viser også at det har blitt en større sammenheng mellom formålsparagraf og overordnet del, noe som var et overordnet mål med fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 17).

#### 2.4.2 Folkehelse og livsmestring i læreplanen i KRLE

Videre er det også høyst aktuelt å undersøke hvordan folkehelse og livsmestring presenteres i KRLE-læreplanen. Det tverrfaglige temaet er tydelig til stede i læreplandokumentet ved at det beskrives under en egen overskrift i delen *om faget*. Her vises det hva det temaet skal innebære i KRLE:

I KRLE handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget gir elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4)

Her ser vi at folkehelse og livsmestring i KRLE knyttes til spesifikke temaer slik som identitet, seksualitet og psykisk helse, men også til kunnskap om religioner og livssyn.

Folkehelse og livsmestring knyttes også direkte til konkrete kompetansemål i KRLE-faget. Utdanningsdirektoratet tilbyr en støtte til læreplanen, der en kan få hjelp til å tydeliggjøre hvilke kompetansemål som faller inn under tematikken folkehelse og livsmestring.<sup>16</sup> I kompetansemålene etter 10. trinn blir tre mål markert. Disse forteller at elevene skal kunne 1) gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i religioner og livssyn, 2) reflektere over ulike eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp, samt 3) identifisere og drøfte etiske problemstillinger knyttet til kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). KRLE-læreplanen viser dermed tydelig at det tverrfaglige temaet skal gjøre seg gjeldende i

---

<sup>16</sup> Se <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?TverrfagligeTema=true>



faget, og at temaene kjønn, seksualitet, eksistensielle spørsmål og etiske problemstillinger trekkes frem som sentrale fagområder for å oppnå dette. Det blir imidlertid ikke gitt noen konkrete føringer på hvordan dette skal gjøres i undervisningen.

## 2.5 Tidligere forskning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 har kun vært gjeldende på ungdomsskolen i tre år, og kan derfor anses som relativt nytt. Det har derfor ikke blitt gjennomført et stort antall forskningsprosjekter om folkehelse og livsmestring i skolen eller KRLE-faget. Det har imidlertid blitt skrevet noen masteroppgaver om dette, og jeg vil derfor ta for meg et utvalg av disse i det følgende.

Det har blitt gjennomført masterstudier som undersøker lærernes generelle forståelse av folkehelse og livsmestring i skolen. Arta Mullaliu leverte våren 2020 oppgaven *Livsmestring og folkehelse i opplæringen (2020)* ved Universitetet i Agder. Mullaliu undersøker hvordan fire lærere på både ungdom- og videregående skoler forstår folkehelse og livsmestring før temaet ble implementert i skolen. Mullaliu finner at lærerne forstår livsmestring som noe abstrakt og altomfattende, men de ser likevel en tydelig sammenheng mellom livsmestring og arbeid med elevenes selvbilde, psykiske helse og mestring av livet. Synne Thorkildsen leverte sin oppgave ved Høgskulen i Vestlandet våren 2021. Hun undersøker hvordan et utvalg lærere på 4-7 trinn forstår folkehelse og livsmestring. Også her uttrykker lærerne at livsmestring er et omfattende tema, men de er likevel positive til dets tydelige inkludering i skolen. I likhet med lærerne i studien til Mullaliu (2020), ser også utvalget hos Thorkildsen (2021) en tydelig sammenheng mellom folkehelse og livsmestring og arbeid med psykisk helse.

Liv Andrea Meltveit ferdigstilte våren 2021 masteroppgaven *Livsmestring – muligheter og utfordringer i skolen* ved Universitetet i Agder. Her undersøker hun hvordan seks samfunnsfaglærere forstår livsmestring som tema i samfunnsfag. Hun finner at lærerne knytter undervisningen i livsmestring opp mot psykisk helse, og bruker samfunnsfagundervisningen som en arena for å diskutere hva det gode liv er. Videre ser også flere av lærerne livsmestring i sammenheng med det å mestre et aktivt demokratisk medborgerskap. To av lærerne i studien opplever også av at de mangler kunnskap om hvordan livsmestring skal arbeides med i samfunnsfagundervisningen. Dette gjelder først og fremst kunnskap om individorienterte temaer slik som kjønnsidentitet og psykisk helse (Meltveit, 2021).

Kristin Fluge (2021) undersøker hvordan fire lærere på barneskolen oppfatter og iverksetter folkehelse og livsmestring i undervisningen. Hun finner at lærerne forstår læreplankteksten som uklar og lite konkret, noe som videre gjør implementeringen av folkehelse og livsmestring utfordrende. Fluge finner likevel at lærerne iverksetter folkehelse og livsmestring på fire nivå i undervisningen: i fag, på tvers av fag, gjennom et daglig arbeid eller i en avsatt time. Mullaliu (2020) peker også på lærernes tanker om implementeringen av folkehelse og livsmestring. Studien til Mullaliu ble gjennomført før LK20 var iverksatt i skolen, og sier dermed noe om hva lærerne tenker om den kommende innføringen av det tverrfaglige temaet. Mullaliu finner blant annet at lærerne uttrykker en usikkerhet rundt hvordan folkehelse og livsmestring skal iverksettes i undervisningen, noe lærerne forklarer med at temaet oppfattes som stort og abstrakt. Går vi tilbake til Thorkildsen (2021), finner også hun en usikkerhet blant informantene tilknyttet hvordan folkehelse og livsmestring skal arbeides med i undervisningen. Disse masteroppgavene viser dermed at det ikke nødvendigvis er så lett for lærere å forstå hvordan folkehelse og livsmestring skal iverksettes i undervisningen.

Mitt masterprosjekt har imidlertid fokus på hvordan et utvalg KRLE-lærere forstår folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. Det er derfor hensiktsmessig å se nærmere på hvorvidt det har blitt gjennomført studier som utforsker det tverrfaglige temaet i en KRLE-faglig kontekst. Hanne Gramsett ferdigstilte våren 2020 masteroppgaven *Livsmestring i KRLE* ved Universitetet i Oslo. Her undersøker hun hvordan et utvalg KRLE-lærere forstår livsmestring, samt hvilke sammenhenger lærerne ser mellom livsmestring og religionsfaget. Ettersom studien ble ferdigstilt våren 2020, sier den dermed noe om hvordan lærerne forstår livsmestring før læreplanen i KRLE ble iverksatt.<sup>17</sup> Gjennom to fokusgruppeintervjuer finner Gramsett at lærerne både har en individorientert og en samfunnsorientert tilnærming til livsmestring. En individorientert tilnærming fordi flertallet av lærerne ser livsmestring i sammenheng med det å akseptere seg selv som bra nok. Lærerne som har den samfunnsorienterte tilnærmingen ser temaet i sammenheng med medmenneskelighet, og at selvets livsmestring avhenger av andre mennesker og deres handlinger. Videre finner hun også at lærerne ser en tydelig sammenheng mellom KRLE-faget og undervisning om livsmestring. Dette gjelder både tematisk gjennom arbeid med temaer slik som identitet og seksualitet, men også i tilknytning til undervisning om etikk, eksistensielle spørsmål og religioner (Gramsett, 2020). Det må også bemerkes at denne masteroppgaven dannet et viktig utgangspunkt for mitt

---

<sup>17</sup> Som nevnt i delkapittel 2.2 ble læreplanen i KRLE først innført på 1-9 trinn og vg1 høsten 2020.

prosjekt. Studien gjorde meg nysgjerrig på å undersøke hvorvidt KRLE-lærere har en lignende forståelse av livsmestring *etter* læreplanen i KRLE har blitt iverksatt. I masteroppgavens avslutning peker også Gramsett (2020, s. 80) på viktigheten av å undersøke lærernes tanker om folkehelse og livsmestring i etterkant av implementeringen av LK20, og det er nettopp dette mitt prosjekt har som formål å gjøre.

Gramsett er imidlertid ikke den eneste som har undersøkt livsmestring i en KRLE-faglig kontekst. Underveis i arbeidet med dette masterprosjektet, publiserte Vilde Henriette Lund masteroppgaven *Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen* (2022) ved MF vitenskapelige høyskole. Her undersøker hun hvordan et utvalg KRLE- og FLR-lærere<sup>18</sup> forstår folkehelse og livsmestring i religionsfaget. Lund (2022, s. 42) finner at de utvalgte religionslærerne forstår folkehelse og livsmestring gjennom tre ulike fortolkningsrammer: 1) En instrumentell fortolkningsramme der folkehelse og livsmestring oppnås gjennom verktøy elevene lærer på skolen, 2) en kollektivistisk-relasjonell fortolkningsramme der det oppnås gjennom fellesskapet og 3) en individualistisk-psykologisk fortolkningsramme der folkehelse og livsmestring oppnås individuelt tilknyttet elevenes psykiske helse. Denne studien har altså et fokus på hvordan folkehelse og livsmestring skal oppnås hos elevene. I likhet med Gramsett, finner også Lund (2022, s. 71) at flertallet av lærerne ser en tydelig sammenheng mellom religionsfaget og folkehelse og livsmestring.

Til tross for at det har blitt gjennomført forskning på folkehelse og livsmestring i skolen og KRLE-faget, mener jeg likevel at det er behov for denne studien. Anker (2020, s. 110) peker på at en kvalitativ intervjustudie ikke kan generaliseres, noe som betyr at de nevnte prosjektenes funn ikke kan sies å gjelde for alle KRLE-lærere i Norge. Det er derfor en sannsynlighet for at andre religionslærere forstår det tverrfaglige temaet forskjellig fra lærerne som har deltatt i studiene til Gramsett (2020) og Lund (2022). Mitt prosjekt kan dermed forstås som en videreføring av de nevnte studiene over, der prosjektet potensielt kan utdype og supplere tidligere funn gjort på folkehelse og livsmestring i skolen og KRLE-faget.

---

<sup>18</sup> FLR er en forkortelse for filosofi, livssyn og religion. Lund forteller at dette er et eget religionsfag som følger en annen læreplan enn KRLE-faget. Lund spesifiserer imidlertid ikke i hvilken sammenheng faget gjør seg gjeldende, men det er nærliggende å tro at det gjelder en privatskole ettersom alle offentlige skoler har KRLE som standard religionsfag. Lund påpeker også at det kan være en mulighet for at de to læreplanene fører til forskjeller i forståelsen av folkehelse og livsmestring i religionsfaget (Lund, 2022, s. 28).

## 3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som vil benyttes for å analysere og diskutere materialet senere i oppgaven. Perspektivene er hentet fra både generell pedagogikk og religionsdidaktikk, da jeg mener dette må sees i sammenheng for å oppnå en grundig forståelse av prosjektets materiale. Bruken av pedagogisk litteratur må imidlertid ikke forstås som et uttrykk for at dette er en pedagogisk orientert studie. Prosjektet har derimot et tydelig religiondidaktisk fokus, da det først og fremst er KRLE-faget og KRLE-lærernes tanker og refleksjoner som blir undersøkt. De pedagogiske perspektivene utgjør dermed et teoretisk rammeverk som skaper et viktig grunnlag for å forstå de religionsdidaktiske sidene i oppgaven. Kapitlet begynner med de pedagogiske perspektivene gjennom et fokus på læreplanteori, før jeg deretter ser nærmere på ulike religionsdidaktiske perspektiver tilknyttet spørsmålet om religionsfagets formål og innhold. I kapitlets siste del vil jeg se nærmere på ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring i skolen.

### 3.1 Læreplanteori

Ettersom dette prosjektet undersøker KRLE-lærernes tolkning av det nye læreplanelementet folkehelse og livsmestring, vil det være hensiktsmessig å se nærmere på konseptet læreplan. Det er mye som kan sies om dette, men i denne sammenhengen vil jeg først og fremst fokusere på hva en læreplan er, samt hvordan lærere forholder seg til denne.

#### 3.1.1 Læreplanen som et viktig arbeids- og styringsverktøy

I Norge utgjør læreplanen en forskrift til opplæringsloven. Det vil si et dokument som omhandler generelle regler om rettigheter eller plikter som er bindende for landets borgere og myndigheter (Anker, 2021, s. 62). Læreplanen blir utformet av staten, og fungerer som en utdypning av opplæringsloven gjennom å konkretisere hva som skal være utbyttet av opplæringen. Dette medfører at læreplaner blir et viktig direktiv for skolen og lærere, da det gir klare føringer for hva som skal foregå i opplæringen (Imsen, 2020, s. 277-279, 291). Som vist i kapittel 2, består dagens gjeldende læreplanverk – LK20, av flere deler: Først en overordnet del som utdyper verdigrunnet i skolens formålsparagraf og tydeliggjør de overordnede prinsippene som til enhver tid skal være gjeldende for grunnopplæringen. Videre finner vi også læreplaner for hvert enkelt fag, og disse gir tydelige føringer for hvordan opplæringen i det konkrete faget skal se ut (Kunnskapsdepartementet, 2017; Imsen, 2020, s. 291-292).

I boken *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet* (1990), peker læreplanforsker Bjørg Brandtzæg Gudem på hvordan læreplanen kan sies å ha tre funksjoner som viser hvordan den er tett tilknyttet samfunnet. For det første har læreplanen en avspeilende funksjon. Dette vil si at læreplandokumentet fungerer som et speilbilde av det samfunnet anser som verdifullt, nyttig og viktig, og som skolen derfor skal bidra til å overføre til elevene. Dette gjelder blant annet faglig kunnskap, ferdigheter og holdninger. Den andre funksjonen innebærer at læreplanen fungerer som et instrument som skal gi elevene informasjon om viktige normer, verdier, holdninger og fakta som gjør seg gjeldende i dagens samfunn. På denne måten blir ikke læreplanen kun et dokument som gjenspeiler det som ansees som viktig i samfunnet, men den skal også bidra til at lærerne viderefører dette til elevene gjennom undervisningen (Gudem, 1990, s. 34-35). Ser vi de to funksjonene i sammenheng med at folkehelse og livsmestring har blitt et eget tema i skolen, kan innføringen forklares med at helsefremmende livsmestringsarbeid blant unge nå ansees som så viktig i samfunnet generelt at det må gjenspeiles i læreplanen (Danielsen, 2021, s. 15-16). Dette viser at skolen skal være en arena for utvikling av kunnskap og ferdigheter som setter elevene i stand til å mestre eget liv (Klomstén, 2022, s. 247). Til slutt har også læreplanen en styrende funksjon. Dette innebærer at den fungerer som et viktig styringsdokument som skal styre og til dels kontrollere hva som foregår i klasserommet. Dette skjer ved at læreplandokumentet gir klare føringer om hvilket faglig innhold og arbeidsmåter som skal gjøre seg gjeldende i undervisningen (Gudem, 1990, s. 34-35).

### 3.1.2 Goodlads modell for læreplanens fem nivåer

Til tross for at læreplanen har en styrende funksjon som nevnt over, er det ikke nødvendigvis slik at det som står i dokumentet faktisk skjer i undervisningen. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom en læreplanmodell utviklet av John I. Goodlad. Ved å skille mellom fem ulike læreplannivåer beskriver han prosessen fra en læreplanide oppstår til den blir realisert i klasserommet (Goodlad, Klein og Tye, 1979). Modellen er først og fremst utviklet etter en amerikansk læreplanstandard, men Gudem (1990, s. 39) argumenterer for at den likevel etablerer et viktig begrepsapparat som egner seg godt for å utforske den norske læreplanvirkeligheten. Jeg vil derfor benytte meg av denne modellen som et teoretisk rammeverk i analysen.

Det første nivået Goodlad presenterer er *den ideologiske læreplanen*. Dette omfatter ideene bak en læreplan, og kan blant annet gjøre seg gjeldende som diskusjoner rundt hva skolen og undervisningen skal innebære tidlig i læreplanutviklingen (Engelsen, 2003, s. 17; Goodlad,

Klein og Tye, 1979, s. 60).<sup>19</sup> Videre finner vi *den formelle læreplanen* som utgjør det offentlig vedtatte læreplandokumentet. Det tredje nivået kalles *den oppfattede læreplanen*, og innebærer hvordan ulike aktører slik som skolens ledelse, lærere og foreldre oppfatter den. Dette punktet er dermed direkte tilknyttet tolkningen av læreplanen. Goodlad påpeker imidlertid at den oppfattede læreplanen ikke nødvendigvis samsvarer med det som er formelt vedtatt (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 61-62). Dette viser også Imsen (2020, s. 295) når hun forklarer at læreplaner ofte inneholder ulike tolkningsrom der det er mulig å lese og forstå innholdet forskjellig. Dette mener hun er tilfellet med LK20, noe som åpner opp for at lærere kan tolke denne planen forskjellig. Det fjerde nivået kalles *den gjennomførte læreplanen*, og handler om hvordan læreplanen realiseres gjennom undervisningen i klasserommet. Det siste punktet er *den erfarte læreplanen*, og dette nivået innebærer hvordan elevene erfarer undervisningen (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 62-64). I den kommende analysen vil særlig den formelle og oppfattede læreplanen stå i fokus, og da spesielt forholdet mellom dem ettersom dette prosjektet ønsker å undersøke lærernes tolkninger og oppfatninger av folkehelse og livsmestring slik det beskrives i (den formelle) læreplanen. Analysen vil imidlertid også til dels berøre den gjennomførte læreplanen, da lærernes tanker og oppfatninger også kommer til uttrykk gjennom erfaringer fra deres konkrete undervisningspraksis.

### 3.1.3 Møtet mellom læreplan og lærer

Lærere har en svært viktig rolle når en ny læreplan skal iverksettes i skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at de har et særlig ansvar for å lese, tolke og forstå læreplanen. Dette trekker Gudem (1990, s. 113-114) frem som bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt, og argumenterer for at det gjør læreren til hovedpersonen i en læreplanimplementering. En viktig forutsetning for at lærerne kan utvikle en grundig læreplanforståelse er imidlertid at de får nok tid til å lese, analysere og tolke den. LK20 er intet unntak, og ifølge Imsen (2020, s. 32, 324) er den utformet på en slik måte at den forutsetter å bli tolket og konkretisert ytterligere av lærerne for å kunne realiseres fullt ut. Dette viser også Geir Skeie (2021) at er tilfellet med læreplanen i KRLE. Skeie var leder for arbeidsgruppa som utviklet den nye KRLE-læreplanen, og peker på at den er langt mer åpen enn de tidligere læreplaner har vært. Dette mener han skaper en større frihet for lærerne, samt et større handlingsrom rundt valg av faglig innhold og undervisningsmetoder. Han påpeker

---

<sup>19</sup> Et eksempel på dette tilknyttet fagfornyelsesprosessen finner vi i delkapittel 2.2. Der så vi hvordan ulike rapporter og stortingsmeldinger la frem ulike tanker om hva det nye læreplanverket skulle inneholde.

imidlertid at dette også skaper et omfattende behov for at KRLE-lærerne konkretiserer innholdet gjennom et eget læreplanarbeid. Skeie argumenterer likevel for at den nye læreplanen kan skape nye muligheter i faget fordi lærerne får rom til å utvikle undervisningen sin videre (Skeie, 2021, s. 8). KRLE-læreplanens store handlingsrom har imidlertid mottatt både ros og kritikk. Enkelte opplever planen som for åpen, vag og upresis, noe de mener skaper utfordringer for valg av faglig innhold i undervisningen. Dette skaper videre en bekymring for at flere lærere bindes til lærebøkene ved å la den ta valgene for dem. Andre er derimot mer positive, og mener læreplanen gir lærerne en etterspurt faglig frihet som skaper en mulighet for å utvikle undervisningen slik de selv ønsker (Skeie, 2020, s. 422). Behovet for et lokalt læreplanarbeid er likevel reelt. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan et slikt læreplanarbeid kan se ut, for å på den måten få innsikt i hvordan lærere kan arbeide med å tolke og forstå læreplanen – og dermed også det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Når lærere arbeider med læreplanen, kalles det for et lokalt læreplanarbeid. Dette innebærer at lærerne – enten individuelt, i mindre lærergrupper eller som et helhetlig profesjonsfelleskap, både tolker, konkretiserer og planlegger rundt læreplanen. Dette skaper videre et grunnlag for læreplanforståelse. Arbeidet kan imidlertid fortone seg på ulike måter, da det ikke finnes en bestemt måte å gjøre det på (Imsen, 2020, s. 310). I denne sammenhengen er det imidlertid interessant å se nærmere på Utdanningsdirektoratets føringer for et slikt lokalt læreplanarbeid, ettersom materialet antyder at dette har blitt brukt blant lærerne.<sup>20</sup> Utdanningsdirektoratet har som mandat å sette statens opplæringspolitikk ut i praksis, og utgjør en viktig veiledende etat for skolens virksomhet. I forkant av læreplanverksettelsen utarbeidet direktoratet et støtte- og veiledningsmaterieell bestående av både informasjon og en kompetansepakke, med formål om å gi lærerne støtte i arbeidet med å forstå, tolke og bruke det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022a; 2022b). Støttmaterialet består av informasjon i både tekst og videoformat, og ligger lett tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets (2022b) nettsider når læreren går inn for å lese i læreplanverket.<sup>21</sup> Det er imidlertid skoleeier og/eller skoleledelsen som avgjør hvorvidt lærerne skal arbeide med kompetansepakken Utdanningsdirektoratet

---

<sup>20</sup> Jeg ble først klar over dette da jeg analyserte materialet. Dette teoretiske perspektivet har dermed blitt utviklet i samspill med materialet. Dette er i tråd med en abduktiv tilnærming som jeg har benyttet meg av i analysearbeidet. Jeg forklarer dette nærmere i kapittel 4, delkapittel 4.7.2. I kapittel 5 argumenterer jeg også for hvorfor jeg ser en likhet mellom Utdanningsdirektoratet og lærernes læreplanarbeid.

<sup>21</sup> LK20 er et heldigitalt læreplanverk der både overordnet del og læreplaner for fag finnes digitalt på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. Det er derfor nærliggende å tro at lærerne bruker denne nettsiden aktivt for å lese læreplanen, og dermed også ser at det finnes et støttmateriaell de kan velge å benytte seg av. Du kan se hvilken side jeg sikter til her: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

(2022a) har utarbeidet. Dette er en pakke bestående av syv moduler, der hver modul tar for seg ulike aspekter ved læreplanverket slik som blant annet overordnet del, læreplaner for fagene og de tverrfaglige temaene. Modulene legger i stor grad opp til lærersamarbeid i ulike lærergrupper, eller som et helhetlig profesjonsfellesskap.

Både kompetansepakken og støttemateriellet nevnt over, kan forstås som en type støtte- og veiledningsmaterieell som betegnes som en myk styringsstrategi. Dette kommer av at det presenterer en rekke anvisninger om hvordan læreplanen skal forstås, samt hvilke prinsipper som må følges i undervisningen (Imsen, 2020, s. 314). Denne type styringsstrategi kan dermed ha stor påvirkning på lærernes læreplanforståelse, da det bidrar til å legge føringer for hva som er gyldige og ikke gyldige tolkninger (Karseth, 2019, s. 87). Læreplanforskeren Britt Ulstrup Engelsen (1993, s. 150-151) trekker også frem denne type veiledningsmaterieell som en faktor som kan påvirke lærerens læreplantolkning. Hun trekker imidlertid også frem lærebøker og kurs utarbeidet av pedagogiske sentre som andre viktige tolkningsinstanser som kan påvirke lærernes læreplantolkning. Særlig interessant er det å se nærmere på lærebokens betydning, ettersom dette er noe de fleste lærere forholder seg til i undervisningen. Lærebokforfattere har en stor makt i læreplantolkningen, da de gjennom sin tolkning av læreplanen bestemmer hvilket innhold og kunnskap som skal fremheves i undervisningen, samt hva som skal velges bort (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 22-23). Dette vil kunne fungere styrende for undervisningen dersom den i stor grad er lærebokstyrt. Dette viser også hvordan det ikke nødvendigvis er lærerne selv som er læreplanfortolkerne i første rekke, men snarere de som har utarbeidet støttemateriellet og lærebøkene lærerne forholder seg til (Engelsen, 1993, s. 150-151; Karseth, 2019, s. 87).

#### 3.1.4 En hermeneutisk tilnærming i læreplantolkningen

I boken *Perspektiv på læreplanen* (2008, s. 29) ser Bjørg Brandtzæg Gudem lærerens læreplanforståelse i sammenheng med hermeneutikk. Dette begrunner hun med at det alltid finnes et hermeneutisk aspekt når en søker etter forståelse gjennom tolkning av tekster – noe lærere gjør i et lokalt læreplanarbeid. Hermeneutikk utgjør et stort fagfelt, og består av ulike tilnærminger og synspunkter. I korte trekk kan det imidlertid sies å omhandle lesing og tolkning av tekst med intensjon om å oppnå en forståelse av dens mening (Gilhus, 2022, s. 314; Krogh, 2014). I denne sammenhengen forstås «tekst» i et vidt tekstbegrep, og det omfatter dermed både skriftlige og multimodale tekster, men også muntlige ytringer. Dette er i tråd med den moderne hermeneutikkens tekstbegrep (Gilhus, 2022, s. 315). I denne konteksten er det imidlertid ikke plass til å utforske hermeneutikkens mange sider i detalj. Jeg



ønsker likevel å trekke frem filosofen Hans-Georg Gadamer. Han presenterer en hermeneutisk tilnærming til menneskers forståelse som jeg mener kan være nyttig å ha med seg inn i analysen.

Gadamer beskriver sin hermeneutikk som en sirkel. Menneskets forståelsesprosess starter ved at personens egen forforståelse – som i dette tilfellet utgjør personens forutgående forståelse om noe, og som også kalles en forståelseshorison, møter teksten og dens horison. Dette fører til at det oppstår en utvidelse av leserens forståelseshorison, noe som videre kan resultere i en revidert tolkning av teksten. Denne sirkelen kan imidlertid være evigvarende, da den reviderte tolkningen vil gi en ny forståelseshorison som leseren igjen kan møte teksten med og utvikle en ny forståelse ut ifra (Gilhus, 2022, s. 314-315; Krogh, 2014, s. 49-56). At denne hermeneutiske sirkelen finnes i lærerens arbeid med læreplaner viser Imsen (2020, s. 295) når hun skriver at lærernes oppfattelse av læreplanen kan bli påvirket av de erfaringer, oppfatninger og holdninger de møter læreplanteksten med. Det må imidlertid bemerkes at hermeneutikk også kan anses som en metode, men at det i dette prosjektet kun brukes som et perspektiv på menneskets forståelsesprosess (Gilhus, 2022, s. 314).

### 3.2 Religionsdidaktiske perspektiver på religionsfagets formål og innhold

Lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE, ser ut til å være knyttet til deres oppfatninger om hva religionsfaget skal innebære både formålmessig og innholdsmessig. Det er derfor fordelaktig å undersøke ulike religionsdidaktiske perspektiver som belyser dette nærmere. Fordi prosjektet befinner seg innenfor en norsk skolekontekst, har jeg valgt å avgrense fokuset ved å presentere et utvalg perspektiver som i hovedsak er hentet fra den norske religionsdidaktiske diskursen. Det må imidlertid bemerkes at det finnes flere ulike stemmer i diskusjonen om religionsfagets formål og innhold. Det er derfor viktig å understreke at oppgavens hensikt ikke er å dekke *alle* gjeldende synspunkter om dette innenfor det religionsdidaktiske feltet, men snarere vise et utvalg perspektiver som er relevante å ha med seg inn i analysen.

#### 3.2.1 Lære om eller av religioner og livssyn?

Spørsmålet om hvorvidt elevene skal lære *om* eller *av* religioner og livssyn, utgjør en sentral del av den religionsdidaktiske debatten angående religionsundervisningens utforming. Dette danner derfor et viktig grunnlag for å forstå synspunktene rundt hva KRLE-faget skal innebære (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19). Distinksjonene å lære om/lære av ble først introdusert av Michael Grimmit og Garath Read i 1975, og kan forstås som en pedagogisk

strategi som kan brukes i religionsundervisningen (Grimmit og Read, 1975, referert i von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19). Ifølge Grimmit, innebærer det å lære *om* religion at elevene lærer om religioners ulike trossystemer og praksiser, mens det å lære *av* religion omfatter hva elevene lærer om seg selv i møte med denne kunnskapen (Grimmit, 1978, s. 255, referert i von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19). Med utgangspunkt i Grimmit sin definisjon vil dermed elevene både kunne lære *om* religion, lære *av* den kunnskapen de får og i tillegg lære noe *om* og *av* hverandre i klasseromsundervisningen. Dette viser hvordan distinksjonen mellom lære *om* og lære *av* kan være både komplekst og flytende (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19). En annen faktor som gjør dette forholdet komplekst, er at det ikke alltid er lett å unngå at elevene lærer *av* religionsundervisningen. Dette kommer av at læreren ikke kan styre hvorvidt elevene lar seg inspirere av undervisningen på en slik måte at de også lærer *av* den på et personlig plan (Andreassen, 2016, s. 127).

I en norsk kontekst er det stor enighet om at religionsfaget først og fremst skal vektlegge det å lære *om* religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 125; von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19). Dette kan sees i lys av det religionsvitenskapelige perspektivet på religionsfaget, som vektlegger en konfesjonsfri religionsundervisning. Det betyr at faget ikke skal beskrive religioner på en forkynnende måte, men i stedet forholde seg objektivt til religioner som et menneskelig-sosialt og kulturelt konstruert fenomen som stadig er i forandring (Andreassen, 2016, s. 31; Kjeldsen, 2019, s. 15).<sup>22</sup> KRLE-fagets ikke-konfesjonelle preg tydeliggjøres også eksplisitt gjennom opplæringslovens § 2-4, som understreker at faget skal være objektivt og ikke-forkynnende (Opplæringslova, 1998, § 2-4). Det religionsvitenskapelige perspektivet på religionsundervisningen kalles for *religionsdidaktikk*, og er – ifølge Skeie (2022, s. 204-205), den retningen de fleste aktørene i dagens aktive religionsfaglige forskningsfelt posisjonerer seg innenfor. Det må imidlertid bemerkes at det også finnes en *religionspedagogisk* tilnærming til religionsfaget i norsk skole. Denne tilnærmingen er teologisk orientert, og vektlegger et fokus på elevenes religiøse oppdragelse og identitetsutvikling. Dette kan imidlertid forstås som et brudd på KRLE-fagets juridiske forpliktelser om forkynnelse i § 2-4, og bør derfor ikke forekomme i religionsundervisningen. Tilnærmingene representerer dermed to motsetninger i diskusjonen om lære om/lære av, der den religionsvitenskapelige

---

<sup>22</sup> KRLE-faget er også utformet etter en integrerende modell. Dette betyr at religionsundervisningen er organisert slik at alle elever får lik undervisning, uavhengig av egen religiøs bakgrunn (Kjeldsen, 2019, s. 15).

religionsdidaktikken vektlegger et lære *om*-perspektiv, mens religionspedagogikken har et fokus på å lære *av* religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 31; Skeie, 2022, s. 205).

De to tilnærmingene tydeliggjør diskusjonen rundt hvorvidt et lære *av*-perspektiv skal være til stede i religionsundervisningen. Skeie (2022, s. 214) peker på hvordan denne debatten kan sies å ha blitt forsterket etter innføringen av folkehelse og livsmestring, da dette temaet omfatter arbeid med både etiske og eksistensielle spørsmål i KRLE-faget. Disse temaene mener Skeie berører både lære *om* og lære *av*. Dette fører til at vi beveger oss inn i diskusjonen rundt hvorvidt faget skal føre til en personlig utvikling hos elevene. Videre vil jeg gjøre rede for noen av synspunktene som gjør seg gjeldende rundt dette spørsmålet i den norske religionsdidaktiske debatten, og se det i lys av diskusjonen rundt lære *om*/lære *av*.

### 3.2.2 Skal KRLE-faget føre til en personlig utvikling hos elevene?

Den norske religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 20, 127) er svært kritisk til det å lære *av* religioner og livssyn. I boken *Religionsdidaktikk. En innføring* (2016) tydeliggjør Andreassen sin posisjon innenfor den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken, og mener religionsfagets formål først og fremst skal være å gi elevene kunnskap *om* religioner og livssyn. Ved å inkludere et lære *av*-perspektiv i undervisningen, mener han det vil oppstå fare for forkynnelse og dermed også brudd på opplæringslovens § 2-4. Andreassen stiller seg derfor kritisk til et religionsfag som har andre politiske, eksistensielle og moralske målsetninger utenfor det å lære *om* religioner (Andreassen, 2016, s. 20; Kjeldsen, 2019, s. 13-14). Dette kommer blant annet til uttrykk når han stiller spørsmålet om hvorvidt religionsfaget bør forstås som et eksistensielt orientert fag. Andreassen mener eksistensielle spørsmål er en viktig del av religionsfaget, da det er et sentralt tema for å forstå hvordan ulike religioner og livssyn har søkt svar på slike spørsmål. Han er imidlertid kritisk til at dette også kan åpne opp for en elevsentrert undervisning der elevenes personlige eksistensielle spørsmål diskuteres. Ved å arbeide med denne type spørsmål mener han undervisningen vil få et personlig og terapeutisk preg, noe han anser som problematisk. Han argumenterer i stedet for at de eksistensielle spørsmålene skal være til stede i faget, men kun gjennom å lære *om* hvordan ulike religioner og livssyn ser på dette (Andreassen, 2016, s. 19-20).

Anne Brit Lauvsnes (2022) – stipendiat ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet, peker på hvordan eksistensielle spørsmål kan sies å ha en sentral plass i KRLE-faget etter fagfornyelsen. Dette gjør hun ved å undersøke døden som et

eksistensielt tema i religionsundervisningen, og diskuterer hvordan dette kan føre til danning og livsmestring. I denne sammenhengen peker hun på hvordan arbeid med eksistensielle spørsmål har blitt en sentral del av KRLE-faget gjennom det nye kjerneelementet «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar». Hun peker også på at dette må sees i sammenheng med arbeid med folkehelse og livsmestring i KRLE-faget, ettersom læreplanen slår fast at temaet skal omhandle nettopp utforsking av eksistensielle spørsmål og svar (Lauvsnes, 2022, s. 257, 259). Ved å bruke arbeid med eksistensielle spørsmål tilknyttet identitet som et eksempel, viser hun hvordan KRLE-læreplanen ikke legger opp til at elevene må utvikle egen identitet, eller utforske sine personlige eksistensielle spørsmål (Lauvsnes, 2022, s. 260). Slik sett skal elevene først og fremst lære om eksistensielle spørsmål og identitetsutvikling slik Andreassen (2016) legger opp til. Lauvsnes mener imidlertid at arbeid med eksistensielle spørsmål åpner opp for at elevenes personlige liv og erfaringer kan inkluderes som en del av undervisningen. I denne sammenhengen argumenterer hun for at dette må være til stede for at læreplanen skal realiseres fullt ut (Lauvsnes, 2022, s. 260). Lauvsnes representerer dermed en tilnærming som ser på arbeid med det personlige som helt nødvendig i tilknytning til undervisning om eksistensielle spørsmål. Dette mener hun kan føre til en utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne hos elevene, som videre kan resultere i en utvikling av elevenes personlige livsmestring (Lauvsnes, 2022, s. 272).

Christian Stokke og Mira Cataya Rodriguez (2020) har også undersøkt forholdet mellom KRLE-faget og personlig utvikling. Dette gjør de ved å se det i sammenheng med innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og spør hvorvidt dette fører til at faget tar en subjektiv vending i retning av livsmestring og personlig utvikling. I denne sammenhengen fremhever de også spørsmålet om hvordan KRLE-faget kan gjøres relevant og engasjerende for elevene uten å forkynne eller gi en religiøs oppdragelse (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 137-138). Utfordringene tilknyttet faren for forkynnelse ble løst gjennom en revidering av læreplanen og opplæringsloven i 2008. Formuleringen om at faget skulle stimulere «til personlig utvikling og til bevissthet om egen identitet» ble tatt ut av læreplanen, og innføringen av § 2-4 førte til en presisering om at religionsundervisningen skal være objektivt, kritisk og pluralistisk, samt ikke inneholde forkynnelse. Dette ble forstått som en advarsel mot å involvere elevene personlig i religionsundervisningen (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 140). Ola Erik Domaas – førstelektor i KRLE ved institutt for lærerutdanning ved NTNU, har imidlertid uttrykt kritikk mot et religionsfag som ikke involverer elevene personlig. Han mener derimot at elevenes egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner bør inkluderes i

undervisningen, ellers frykter han at elevene vil oppleve faget som fremmed og irrelevant (Domaas, 2014, s. 132).

Stokke og Rodriguez argumenterer imidlertid for at dagens KRLE-fag har et stort potensial for å kunne gjøres mer relevant for elevenes liv. Dette mener de kan oppnås ved å ha et større fokus på personlig utvikling, og argumenterer for at dette kan gjennomføres uten å utsette elevene for forkynnelse. I denne sammenhengen presenterer de tre didaktiske perspektiver de mener kan tas i bruk i religionsundervisningen (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 143). Særlig to av dem er relevante for dette prosjektet.<sup>23</sup> Det første perspektivet vektlegger at undervisningen om religioner skal bidra til utviklingen av en interkulturell forståelse hos elevene. Perspektivet er hentet fra religionsdidaktikeren Robert Jackson slik han forklarer det i rapporten *Signposts-Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* (2014). Perspektivet handler om å forstå menneskene rundt oss, og kan sees i sammenheng med KRLE-fagets mål om at elevene skal lære å forstå andre, kunne ta andres perspektiv og utvikle mangfoldskompetanse. Dette kan oppnås gjennom en undervisning om religioner og livssyn (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 143). Skeie (2017, s. 126-127) argumenterer imidlertid for at arbeid med disse læringsmålene i religionsundervisningen også kan føre til en personlig utvikling hos elevene. Dette begrunner han ved å skrive at det å forstå andres religion i praksis ikke kan skilles fra å forstå seg selv. Skeie (2017, s. 126-127) mener dermed at en interkulturell tilnærming først og fremst fører til at elevene lærer om andres religion, men det kan samtidig skape en egenrefleksjon hos elevene som fører til at de lærer noe av den religionskunnskapen de tilegner seg.

Videre trekker Stokke og Rodriguez frem det å lære av religioner som en mulig didaktisk tilnærming en kan bruke i religionsundervisningen. De viser til læreplanen i KRLE, og argumenterer for at kjerneelementene «å kunne ta andres perspektiv» og «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» legger opp til at elevene kan lære av religioner og livssyn. De viser imidlertid til den pågående debatten om lære om/lære av som vist ovenfor, men argumenterer for at et lære av-perspektiv i religionsundervisningen er i tråd med retningslinjene i LK20. De understreker imidlertid at dette forutsetter en undervisning der elevene selv får velge når og hvordan de vil delta personlig (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 144-145). De to perspektivene beskrevet over mener Stokke og Rodriguez bidrar til å fremme

---

<sup>23</sup> Det tredje perspektivet fokuserer på spiritualitet og selvutvikling. Det handler i korte trekk om at flere av læringsmålene i KRLE-faget kan sees i sammenheng med spirituell utvikling (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 145-146). Fordi det ikke har direkte relevans for analysen av materialet, vil det ikke bli utdypet her.

et fokus på livsmestring og personlig utvikling som er i tråd med de faglige og juridiske retningslinjene i den nye KRLE-læreplanen. De mener også at dette kan føre til at elevene opplever faget som mer relevant for sitt eget liv. KRLE-læreren har imidlertid en viktig rolle i dette arbeidet, da det er hen som må skape rom for at det personlige trekkes inn i religionsundervisningen på en didaktisk god måte (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 146-147).

### 3.2.3 Religionsfaget som et danningsfag

Religionsfaget blir ofte forstått som et viktig dannelsesfag i skolen. Dette kom særlig tydelig til uttrykk i KRLE-læreplanen som var gjeldende før LK20 ble iverksatt. Her kan vi blant annet lese: «Kristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer» og videre «Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Her beskrives KRLE som et danningsfag som har som formål å føre til allsidig dannelse hos elevene. Med fagfornyelsen har det imidlertid skjedd endringer i disse formuleringene, og i gjeldende KRLE-læreplan blir ikke danningsbegrepet nevnt. Dette reiser spørsmålet om hvorvidt danningsaspektet står like sterkt i dagens KRLE-fag, og hva slags dannelse det eventuelt er snakk om.

Religionspedagog Kåre Fuglseth (2021) har undersøkt formålet med KRLE-faget etter LK20. Han gjør dette ved å ta utgangspunkt i gjeldende styringsdokumenter for faget.<sup>24</sup> Fuglseth finner at KRLE-fagets formål kan deles opp i tre ulike plan. Faget har for det første et kulturelt plan som innebærer at det skal gi elevene innsikt i kristen og humanetisk arv og tradisjon. Videre har faget også et samfunnsmessig plan. Her finnes et tydelig samfunnsperspektiv ettersom faget skal øve opp elevenes evne til dialog samt det å kunne ta andres perspektiv. Faget har videre et individuelt plan, og Fuglseth mener det er dette som tydeligst viser dannelsesfunksjonen i faget. Her kommer hans religionspedagogiske tilnærming til uttrykk, ettersom han mener danningsaspektet handler om hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan brukes som en ressurs for elevene. Fuglseth ser dette i sammenheng med arbeid med etikk, moral og eksistensielle spørsmål, da faget skal hjelpe eleven med å orientere seg personlig innenfor denne tematikken. For å underbygge dette viser han også til læreplanformuleringen om at KRLE-faget er et sentralt fag for å forstå seg selv. Dette mener han bidrar til å tydeliggjøre fagets danningsaspekt ytterligere, da det å forstå seg selv betegner

---

<sup>24</sup> Dette utgjør læreplanens overordnede del, KRLE-læreplanen samt opplæringslovens formålsparagraf, § 2-3a og § 2-4 (Fuglseth, 2021, s. 23).

en type selvstendigjøring som er typisk for et dannelsesfag (Fuglseth, 2021, s. 32-33). Med utgangspunkt i Fuglseth sine undersøkelser kan dermed dagens KRLE-fag sies å ha et tydelig dannelsesaspekt.

Et lignende synspunkt finner vi også hos Vebjørn L. Horsfjord (2021). Horsfjord trekker frem hvordan KRLE-faget har fått et tydelig fokus på eksistensielle spørsmål etter fagfornyelsen. Som nevnt tidligere, utgjør dette et eget kjerneelement i faget, og skal også være en del av arbeidet med folkehelse og livsmestring. I denne sammenhengen peker han på hvordan ordet «eksistensiell» eller lignende formuleringer ikke forekom i forrige gjeldende KRLE-læreplan. Han mener dette viser et økt fokus på arbeid med det eksistensielle i dagens religionsfag, og argumenterer for at dette bidrar til å gjøre faget til et tydelig humanistisk dannelsesfag. Dette begrunner han ved å uttrykke at eksistensielle spørsmål kan sies å ha en utviklende og dannende funksjon (Horsfjord, 2021, s. 36-38).

Bengt-Ove Andreassen peker også på hvordan KRLE kan sies å være et tydelig dannelsesfag. Han har imidlertid en noe annen tilnærming enn Fuglseth og Horsfjord ved å ikke fokusere på fagets eksistensielle side. Som vist over, er Andreassen (2016, s. 20) svært opptatt av at religionsfaget først og fremst skal gi elevene kunnskap *om* religioner og livssyn. Dette synspunktet finner vi også i hans forståelse av danning i faget, da han forstår kunnskap *om* religioner og livssyn som svært viktig for utviklingen av elevenes dannelse (Andreassen, 2010, s. 67). Andreassen peker imidlertid på at det ikke er nok at elevene kun besitter fagkunnskaper, de må også kunne anvende den på en måte som kan lede elevene inn i en refleksjon om seg selv, eget ståsted og egen kunnskap. Dette tydeliggjør han på følgende måte: «Danning i religionsfaget handler i mange henseender om å ha tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne se andre perspektiver, omtale og forholde seg til det og potensielt la det munne ut i en refleksjon over eget ståsted» (Andreassen, 2010, s. 63). Han argumenterer altså for at dannelse i religionsfaget kan sees på som en vekselvirkning mellom faglig og personlig utvikling (Andreassen, 2010, s. 67). Andreassen påpeker imidlertid at han ikke mener en personlig utvikling i form av religiøs utvikling, da han mener dette er et inngrep i elevenes personlige sfære som ikke bør være en del av religionsundervisningen. Han beskriver i stedet en form for selvdannelse der eleven – gjennom kunnskap om religion, oppnår en bevisstgjøring av seg selv (Andreassen, 2010, s. 66-67, 77). Andreassen argumenterer også for at menneskets forhold til samfunnet faller innenfor dannelsesaspektet i religionsfaget. Menneskets dannelsesprosess består dermed av en forberedelse til det å mestre å eksistere og samhandle med andre i det mangfoldige samfunnet vi lever i. Når en forstår

danning på denne måten, vil også utdanning til demokratisk medborgerskap være viktig, da dette skal lære elevene om hvordan man opptrer ovenfor andre i samfunnet (Andreassen, 2010, s. 67; 2016, s. 230). Ser en dette i sammenheng med at demokrati og medborgerskap nå har blitt et eget tverrfaglig tema i KRLE, blir dette en høyst aktuell side ved dannelsesaspektet i KRLE-faget.

For å oppsummere, kan dagens KRLE-fag sies å ha en dannende funksjon. Dette kommer særlig til uttrykk hos Fuglseth (2021) som argumenterer for dette ved å ta utgangspunkt i fagets styringsdokumenter. Perspektivene presentert over viser imidlertid spenninger i synspunktene tilknyttet spørsmålet om hvordan faget skal bidra til danning. Fuglseth (2021) og Horsfjord (2021) har et tydelig fokus på fagets eksistensielle side, mens Andreassen (2010; 2016) trekker frem kunnskap om religioner og utviklingen av demokratisk medborgerskap som avgjørende for hvorvidt faget bidrar til danning.

### 3.3 Ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring i skolen

Lærernes refleksjoner rundt hvilke muligheter og utfordringer som gjør seg gjeldende som følge av innføringen av folkehelse og livsmestring, ser ut til å henge sammen med spørsmålet om hva temaet er ment å innebære i skolen, samt hvorvidt lærerne klarer å imøtekomme dette i undervisningen. Det er derfor hensiktsmessig å belyse ulike perspektiver om dette for å enklere forstå den kommende analysen.

I løpet av de siste årene har både barn, ungdom og fagfolk etterlyst et tydeligere fokus på psykisk helse i skolen. Bakgrunnen for dette ønsket finner vi i undersøkelser som kartlegger hvordan det er å være ung i Norge i dag (Bjørndal og Bergan, 2020, s. 14). Her er særlig Ungdata rapporten sentral. Ungdata har i flere år kartlagt forekomsten av selvrapporterte symptomer på psykiske helseplager hos ungdom. Rapporten fra 2021 viser at de fleste unge her i landet har det bra, men den uttrykker samtidig at mange ungdommer også sliter med psykisk uhelse (Bakken, 2021). Marit Uthus – førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning ved NTNU, har undersøkt utviklingen av elevenes psykiske helse fra 2010 til 2020. Hun finner at andelen unge som rapporterer om psykiske helseplager har økt fra 16 til 25 prosent hos jentene på ungdomsskolen, og fra 7 til 9 prosent hos guttene (Uthus, 2022, s. 23). Problematikken rundt økningen av psykiske helseutfordringer blant ungdom ble også tydeliggjort i Ludvigsen-utvalget sin utredningsrapport NOU 2015:8. Her understrekes viktigheten av at skolen bidrar til å gi elevene kunnskap og kompetanser som ruster dem til å mestre livsutfordringer i livet. Folkehelse og livsmestring i skolen skal derfor fremme et fokus



på individorienterte temaer slik som blant annet psykisk helse, levevaner og følelser, der det grunnleggende formålet er å gjøre elevene i stand til å møte og mestre livet i hele dets kompleksitet (Klomstén, 2022, s. 251-252).

Innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen har imidlertid vekket reaksjoner. I boken *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* (2020) stiller Ole Jacob Madsen – professor i kultur- og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo, seg kritisk til at livsmestring nå får en tydelig plass i skolen. Han stiller blant annet det grunnleggende spørsmålet om livet i det hele tatt lar seg mestre. Videre er han også spørrende til hvorvidt livsmestring kan læres bort, om lærere har den rette kompetansen til å forvalte emnet i skolen, og hvorvidt *alle* elever – uansett utgangspunkt, kan lære å mestre livet (Madsen, 2020, s. 7-8). I forlengelsen av det sistnevnte spørsmålet problematiserer han tanken om at skolen skal være en helseforebyggende arena for *alle* elever. Han mener de helseforebyggende tiltakene først og fremst vil gagne de ressurssterke og allerede nokså selvregulerte elevene, da de evner å legge ned den innsatsen som trengs. De svake og mindre ressurssterke elevene vil ikke nødvendigvis klare å legge ned den nødvendig egeninnsatsen, og får dermed ikke det samme utbyttet av undervisningen som de ressurssterke elevene. På den måten vil ikke skolens helseforebyggende tiltak favne alle, men kan tvert imot bidra til større ulikheter blant elevene mener Madsen (2020, s. 35-37). Madsen (2020, s. 72-75, 123) er også kritisk til at livsmestring i skolen fører til en økt individualisering der individet får et større ansvar for sine valg og resultatene av disse. Dette fører til at livsmestring i skolen blir enda en faktor elevene må ta ansvar for. En lignende oppfatning uttrykker også sosiolog Lars Laird Iversen. Han mener livsmestring i skolen skaper nye byrder for elevene, nettopp fordi de får et økt ansvar for å mestre livet. Han argumenterer for at ansvaret i stedet bør legges til skolen, slik at de utvikler en praksis som legger til rette for at elevene opplever livsmestring *på* skolen (Iversen, 2023).

Anne Torhild Klomstén – førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved NTNU, har undersøkt hvilke muligheter og utfordringer som finnes i folkehelse og livsmestringsundervisningen. Hun peker på at det tverrfaglige temaet skaper en mulighet for å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær for elevene. Dette kan blant annet gjøres ved å snakke om temaer og erfaringer elevene opplever som viktig i eget liv, noe som videre kan føre til at elevene opplever undervisningen som både relevant og interessant (Klomstén, 2022, s. 260-261). Ved å innføre folkehelse og livsmestring som et tema i skolen, tillegges lærerne hovedansvaret for å integrere og formidle livsmestringstematikken i sine undervisningsfag. Dette kan imidlertid

medføre ulike utfordringer mener Klomstén. For det første kan lærere føle på manglende kunnskap og kompetanse rundt temaer tilknyttet livsmestring – da særlig psykisk helse (Klomstén, 2022, s. 271). Dette støttes også opp av forskning. I forskningsrapporten *Psykisk helse i skolen* (2014) fant Holen og Waagene at over 40 prosent av de spurte lærerne i studien opplever at de mangler kompetanse rundt hvordan psykisk helse skal arbeides med i skolen. Lærerne uttrykker også et ønske om mer kompetanse, og etterspør bedre støtte fra skoleledelsen for å lykkes med å gjøre psykisk helse og livsmestring til en del av skolehverdagen. Videre peker Klomstén på sjansen for at lærere kan oppleve det som ukomfortabelt å snakke om livsmestringstematikk som berører elevenes personlige liv. Igjen trekkes undervisning om psykisk helse frem som et eksempel, ettersom dette kan oppleves som en vanskelig, sensitiv og emosjonell tematikk for elevene. Klomstén understreker imidlertid at dette også kan være utfordrende for læreren, da hen får ansvaret for å håndtere en undervisning av sensitiv karakter. Særlig utfordrende blir det dersom læreren mangler kunnskap om hvordan en slik individorientert og potensiell sensitiv livsmestringsundervisning skal gjennomføres på en god måte (Klomstén, 2022, s. 271). Forskerne Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore (2022, s. 17) peker på hvordan en kontroversiell, emosjonell eller sensitiv undervisning krever at læreren viser pedagogisk klokskap. Dette innebærer at læreren viser situasjonsbestemt dømmekraft gjennom å velge gode undervisningsstrategier når undervisningen får et kontroversielt, emosjonelt eller sensitivt preg.

For å oppsummere, ser vi dermed at det finnes ulike perspektiver i debatten rundt folkehelse og livsmestring i skolen. Temaet er på den ene siden ment som et svar på økende helseutfordringer hos unge, men blir samtidig kritisert fra flere hold. Til syvende og siste er det imidlertid lærerne som har ansvaret for undervisningen om temaet. Finner vi lignende synspunkter hos dem? Dette vil bli utforsket nærmere i kapittel 6.

## 4. Metode

For å oppnå innsikt i lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring, har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med åtte KRLE-lærere ved ulike ungdomsskoler i landet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodologiske valg og vurderinger jeg har gjort underveis i prosjektet. Jeg vil videre presentere ulike forskningsetiske betraktninger tilknyttet gjennomføringen av prosjektet, og forklare hvordan jeg har samlet inn og analysert materialet. Avslutningsvis gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem for å kvalitetssikre prosjektet.

### 4.1 Valg av kvalitativt semistrukturert intervju som metode

For å kunne undersøke prosjektets problemstilling grundig, kan det sees på som avgjørende at jeg benytter meg av en metode som åpner opp for innsikt i lærernes tanker og erfaringer tilknyttet folkehelse og livsmestring i KRLE. Dette kan både gjøres kvantitativt gjennom digitale spørreundersøkelser, eller kvalitativt gjennom for eksempel intervju (Skilbrei, 2019, s. 14). Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode i dette prosjektet, da jeg mener dette vil gi meg den innsikten som trengs for å kunne undersøke prosjektets problemstilling grundig. Intervju er en metode som setter intervjuobjektets perspektiv i fokus, og egner seg dermed godt når en ønsker innsikt i personers tanker, meninger og erfaringer (Bryman, 2016, s. 466; Nilsen, 2012, s. 23). Kvalitative intervju gjør det også mulig å samle et detaljert og nyansert materiale, noe jeg anså som viktig da det ga meg muligheten til å utforske lærernes perspektiver grundig snarere enn overflatisk (Bremborg, 2011, s. 310).

Det finnes imidlertid ulike typer kvalitative intervju, og hvilken type en bruker kan få stor betydning for materialet som samles inn. En skiller ofte mellom ustrukturert, strukturert og semistrukturert kvalitativt intervju. Førstnevnte gjennomføres uten intervjuguide, og ligner på en vanlig samtale. Det strukturerte intervjuet har derimot en svært fastsatt struktur der alle spørsmålene er bestemt på forhånd (Bryman, 2016, s. 466, 468; Skilbrei, 2019, s. 90-91). Et semistrukturert intervju kan forstås som en mellomting av de nevnte typene. Her brukes også en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål en ønsker å belyse underveis i intervjuet, men guiden er likevel ikke helt styrende for samtalen (Bremborg, 2011, s. 310). Dette er snarere en langt mer fleksibel intervjuform som åpner opp for at forskeren kan følge opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2016, s. 467-468; Fonneland, 2006, s. 226). Jeg visste tidlig at jeg ønsket å undersøke flere ulike temaer tilknyttet lærernes tanker og erfaringer rundt folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. Jeg var også klar over at lærerne trolig hadde andre perspektiver rundt temaer jeg ikke hadde forutsett på forhånd, og som ville

være interessante å forfølge gjennom oppfølgingsspørsmål. Jeg anså det derfor som mest hensiktsmessig å bruke en semistrukturert intervjuform. Sett i retrospekt er det tydelig at dette valget har påvirket materialet positivt ettersom oppfølgingsspørsmålene ofte bidro til at lærerne utdypet interessante perspektiver.

Jeg hadde lenge et ønske om å supplere de semistrukturerte intervjuene med et kvalitativt fokusgruppeintervju bestående av mellom tre til fem lærere. Bakgrunnen for dette ønsket var at fokusgruppeintervju ofte skaper en arena som egner seg godt til faglig diskusjon deltakerne imellom, samt at gruppedynamikken ofte tvinger deltakerne til å reflektere over og begrunne meningene sine i større grad enn det et en-til-en intervju gjør (Bremborg, 2011, s. 313; Bryman, 2016, s. 502). Jeg anså derfor fordelene ved bruk av fokusgruppeintervju som mange, og tror dette potensielt kunne tilført prosjektet interessante perspektiver.

Fokusgruppeintervjuet ble imidlertid aldri gjennomført ettersom utfordringen rundt rekruttering av deltakere til individuelle intervju – som vil gjøres rede for i del 4.3, førte til at jeg valgte å ikke bruke ytterligere tid på en ny og mer sammensatt rekrutteringsprosess.

#### 4.2 Intervjuguide: Utforming og refleksjoner

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som fungerte som støtte underveis i intervjusituasjonen. En intervjuguide er som nevnt en liste over forhåndsbestemte temaer og spørsmål en vil ta opp i løpet av intervjuet (Bremborg, 2011, s. 310). I arbeidet med intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i Alan Brymans (2016, s. 470) anbefaling om å utforme guiden etter spørsmålet «hva trenger jeg å vite for å få svar på spørsmålene jeg er interessert i?». Dette førte til at jeg etablerte flere overordnede temaer slik som «Tanker om LK20 og folkehelse og livsmestring» og «undervisning om folkehelse og livsmestring». Hvert hovedtema hadde tilhørende spørsmål slik at jeg kunne forsikre meg om at jeg ikke skulle glemme viktige perspektiver underveis i intervjuet. Det er imidlertid viktig å bemerke at jeg på dette tidspunktet i prosessen tok utgangspunkt i en annen problemstilling enn den jeg endte opp med til slutt. Denne problemstillingen hadde et stort fokus på lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring, men fokuserte også på lærernes implementering av temaet i KRLE-undervisningen, samt på endringer i faget som følge av innføringen av temaet. Dette medfører at enkelte av spørsmålene i intervjuguiden ikke er utformet etter den problemstillingen som til slutt ble gjeldende i prosjektet. Jeg vil belyse denne endringen nærmere i delkapittel 4.7.2.

En kan formulere spørsmål på ulike måter i en intervjusituasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 166-167). Jeg ønsket å utforme spørsmål som på den ene siden var åpne nok til at de tillot refleksjon og fleksibilitet innad i intervjuet, men som samtidig var spesifikke nok til at informanten forstod hva jeg spurte etter. Spørsmålene i den ferdige utformede intervjuguiden kan beskrives som konkrete, men flere er samtidig nokså åpne slik som for eksempel «Kan du fortelle litt om hvordan du forstår folkehelse og livsmestring i KRLE-faget?». Andre spørsmål var mer lukket og kunne potensielt svares på med et enkelt ja eller nei: «Synes du folkehelse og livsmestring er et relevant tema innenfor KRLE-faget?». For å forsikre meg om at informantene svarte grundig og detaljert fulgte jeg religionssosiolog Anna Bremborgs (2011, s. 311) råd om å lage konkrete oppfølgingsspørsmål til noen av spørsmålene på forhånd. I retrospekt er jeg takknemlig for at jeg gjorde dette, da det faktisk at jeg tenkte igjennom mulige oppfølgingsspørsmål på forhånd økte kvaliteten på intervjusamtalen.

### 4.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i et prosjekt markerer den gruppen mennesker forskeren får empiri og opplysninger fra (Thagaard, 2018, s. 54). I dette prosjektet er det som nevnt KRLE-lærere ved ulike ungdomsskoler i Norge som utgjør utvalget. Bryman (2016, s. 416) påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å vite hvor stort utvalget bør være for at en skal kunne belyse problemstillingen på en god måte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver at det er vanlig å gjennomføre mellom 10 til 15 intervjuer i en kvalitativ intervjustudie. De hevder imidlertid at det ofte kan være fordelaktig å ha et mindre utvalg enn dette, da det kan gi forskeren mer tid til å forberede seg samt gjennomføre en grundig analyse av datamaterialet. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ikke ønsket et for lite utvalg ettersom jeg mener dette vil begrense muligheten til å innhente et bredt spekter av perspektiver og refleksjoner fra lærerne. Jeg var samtidig klar over at både gjennomføring, transkribering og analyse av intervju tar tid, og ønsket derfor ikke å gape over et for stort materiale da dette potensielt kan skape tidsnød og dermed påvirke prosjektet negativt (Thagaard, 2019, s. 59). Med disse faktorene tatt i betraktning bestemte jeg meg for å forsøke å intervju mellom sju til ti lærere. Jeg var likevel åpen for å intervju flere dersom jeg oppdaget at jeg trengte mer materiale for å belyse problemstillingen tilstrekkelig.

Bremborg (2011, s. 314) påpeker viktigheten av å reflektere over hvem som inkluderes i utvalget. For å få en best mulig forståelse av tematikken som studeres i prosjektet, lagde jeg derfor noen kriterier for deltakelse. Et avgjørende kriterium var at lærerne hadde erfaring med

å undervise i KRLE etter LK20. Jeg hadde også et ønske om at lærerne har undervist i KRLE etter flere læreplaner – spesielt etter LK20 og læreplanen som var gjeldende før denne (RLE1-02). Bakgrunnen for dette er at det åpner opp for å enklere kunne undersøke lærernes tanker om læreplanskiftet, samt hvorvidt de opplever at innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema har skapt nye muligheter eller utfordringer i KRLE-faget. Alle lærerne utenom en har undervist etter flere læreplanverk. Jeg valgte å inkludere læreren som bare har undervist etter LK20 i utvalget fordi jeg anså det som sannsynlig at også hun ville bidra med verdifulle perspektiver og refleksjoner. For å oppnå et rikt og nyansert materiale ønsket jeg å intervjuere lærere som underviser på både 8, 9 og 10 trinn. Videre hadde jeg også et ønske om å ha en jevn fordeling av kvinner og menn i ulike aldersgrupper, samt lærere som har ulik undervisningserfaring i religionsfaget. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å forsøke å differensiere materialet ved å se etter deltakere som jobber ved ulike ungdomsskoler i Bergensområdet. Underveis i prosjektet måtte jeg imidlertid utvide søket til å omhandle lærere fra ungdomsskoler i hele landet. Dette vil bli gjort nærmere rede for under og i delkapittel 4.6.

Å samle informanter til et forskningsprosjekt kan gjøres på mange ulike måter (Bremborg, 2011, s. 314). Det å oppnå ønsket antall informanter var ingen enkel jobb, og jeg så meg derfor nødt til å benytte meg av en rekke ulike metoder. Jeg startet med å benytte meg av mitt eget kontaktnettverk, noe som resulterte i en informant. Bekjentskapet til vedkommende er av en slik art at jeg ikke anser det som problematisk å inkludere personen i utvalget.

Videre sendte jeg e-poster til personer i ledelsen ved ulike ungdomsskoler i Bergensområdet. Kontaktinformasjonen fant jeg på nettsiden til Bergen kommune. I e-posten informerte jeg om prosjektet, og spurte om mottakeren hadde mulighet til å gi meg kontaktinformasjonen til aktuelle KRLE-lærere ved skolen. Majoriteten av mottakerne svarte aldri, men noen responderte positivt og sa seg villige til å videresende e-posten til aktuelle lærere som igjen kunne ta kontakt med meg dersom de var interessert i å delta. Denne fremgangsmåten resulterte imidlertid ikke i noen informanter. Dette kan sees i sammenheng med lærerstreiken som pågikk i landet fra juni til 27. september 2022 (Utdanningsforbundet, 2022a). Da jeg sendte e-postene i begynnelsen av september var kun enkelte ungdomsskoler i Bergen rammet, og majoriteten av ungdomsskolelærerne jobbet som normalt. Kort tid etter jeg sendte ut e-postene ble imidlertid majoriteten av lærerne ved ungdomsskolene i Bergensområdet tatt

ut i streik (Utdanningsforbundet, 2022b).<sup>25</sup> På dette tidspunktet fikk jeg også respons fra flere mottakere om å ta kontakt igjen når streiken var over, ettersom de streikende lærerne ikke hadde tilgang til arbeidsposten sin og fikk dermed ikke med seg forespørselen min. På dette tidspunktet begynte jeg å bli bekymret for hvorvidt jeg ville klare å gjennomføre intervjuene bestående av kun lærere fra Bergensområdet, da det var uvisst hvor lenge streiken ville vare (Bergens Tidende, 2022). Jeg bestemte meg derfor for å åpne opp for å gjennomføre digitale intervju med KRLE-lærere fra hele landet. Først da begynte rekrutteringen å løsne.

Tjønndal og Fylling (2021, s. 62) påpeker at bruk av sosiale medier i rekrutteringsarbeidet kan være hensiktsmessig i kvalitative studier, ettersom dette gjør det enklere å nå ut til flere potensielle deltakere. Det neste steget innebar derfor å forsøke å få tak i informanter gjennom Facebook-gruppen «RLE-lærergruppa». Dette er en privat Facebook-gruppe der religionslærere som arbeider i grunnskolen og på videregående skole kan diskutere pedagogiske, didaktiske og faglige spørsmål tilknyttet religionsfaget i skolen. Jeg publiserte et innlegg bestående av informasjon om prosjektet samt hva det vil si å delta. Denne metoden resulterte i to informanter.

På dette tidspunktet hadde jeg bare tre informanter, og valgte derfor å benytte meg av mine bekjente sitt kontaktnettverk. Jeg spurte personer jeg kjenner om de visste om aktuelle KRLE-lærere, og fikk flere e-postadresser. Jeg sendte hver enkelt en informerende e-post om prosjektet, og dette resulterte i rekruttering av ytterligere tre KRLE-lærere som jobber ved to ulike ungdomsskoler. Bremborg (2011, s. 314) påpeker imidlertid at det kan oppstå bias i forskningen dersom for mange deltakere kommer fra samme kilde – i dette tilfellet samme skole. Jeg vurderer det likevel som akseptabelt å inkludere to informanter fra samme skole i prosjektet, ettersom lærerne jobber på ulike trinn og dermed har ulike erfaringer og refleksjoner.

Da lærerstreiken ble avsluttet med tvungen lønnsnemd 27. september 2022, bestemte jeg meg for å kontakte skoler i Bergensområdet igjen (Utdanningsforbundet, 2022a). Ettersom fremgangsmåten med å gå via skolens ledelse ikke hadde ført frem tidligere, ønsket jeg nå å kontakte KRLE-lærerne direkte. Jeg forhørte meg derfor med praksiskontoret ved Universitetet i Bergen, ettersom jeg visste at de har kontaktinformasjonen til lærere som har

---

<sup>25</sup> Ungdomsskolene i Bergen ble særlig hardt rammet i Utdanningsforbundets uttak nummer 6 og 7 som skjedde henholdsvis 13. og 19. september 2022. Nå var over 1050 lærere ved barne- og ungdomsskoler i Bergen tatt ut i streik (Skolens landsforbund, 2022; Utdanningsforbundet, 2022b).

vært praksisveiledere for lektorstudenter ved UiB. På grunn av etiske retningslinjer fikk jeg ikke tilgang til e-postadressene, men praksiskontoret ønsket likevel å hjelpe meg gjennom å sende ut e-poster til aktuelle lærere på mine vegne. Igjen ble streiken en utfordring ettersom flere lærere svarte at de ikke hadde mulighet til å delta på grunn av et stort arbeidspress som følge av streiken. Denne fremgangsmåten resulterte likevel i to informanter, og jeg hadde nå totalt 8 lærere.

Det må også nevnes at jeg forsøkte å bruke det som i metodelitteraturen betegnes som «snøballmetoden» (Bryman, 2016, s. 415; Thagaard, 2016, s. 56). Etter intervjuet var avsluttet fikk hver enkelt lærer spørsmålet om de kjente til andre lærere som kunne være interessert i å delta. Lærerne var positive til dette, og sa seg villig til å høre med aktuelle lærere. Dette resulterte imidlertid ikke i noen flere informanter.

De ulike rekrutteringsmetodene resulterte i til sammen åtte informanter som arbeider ved ungdomsskoler på Vestlandet og Østlandet. Etter at jeg gjennomførte det åttende intervjuet var jeg over minimumsgrensen jeg hadde satt for antall deltakere, og måtte avgjøre hvorvidt jeg skulle fortsette letningen etter flere informanter. Utvalget på åtte lærere har en noe skjev kjønnsfordeling bestående av fem kvinner og tre menn, men ønsket om å inkludere informanter i ulike aldre og med ulik undervisningserfaring ble oppnådd. Jeg opplevde også at jeg hadde samlet inn ulike perspektiver og refleksjoner, og at materialet derfor var rikt nok til å kunne skape en grundig analyse som belyser problemstillingen på en god måte. Jeg valgte derfor å ikke søke etter flere informanter.

#### 4.4 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker i en kvalitativ intervjustudie må en ta hensyn til en rekke ulike etiske problemstillinger underveis i prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-110) trekker frem spørsmål rundt informert samtykke, konfidensialitet, anonymitet og konsekvenser tilknyttet deltakelse som særlig viktig. I arbeidet med dette prosjektet har spørsmål tilknyttet disse punktene hatt høy prioritet, og jeg vil videre vise hvilke vurderinger som har blitt gjort for å opptre forskningsetisk forsvarlig.

Prosjektet behandler enkelte personopplysninger slik som forskningsdeltakernes navn, e-postadresse og stemme. For å sikre at studien gjennomføres i tråd med viktige forskningsetiske prinsipper meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for



godkjenning (Sikt, u.å.).<sup>26</sup> Som nevnt i kapitlet om utvalg og rekruttering over, valgte jeg på et tidspunkt å utvide søket etter lærere. Dette medførte bruk av den digitale videodelingsplattformen zoom, og jeg sendte dermed en ny søknad til NSD der endringene ble beskrevet. Endringene medførte i korte trekk bruk av videoopptak gjennom den digitale plattformen zoom, samt at jeg kun fikk innhentet muntlig samtykke fra deltakerne som deltok digitalt. Søknaden ble godkjent, og jeg kunne dermed gjennomføre de digitale intervjuene.

Informert samtykke fra forskningsdeltakerne er et viktig prinsipp i kvalitative studier (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 104). For å sikre informert samtykke utarbeidet jeg et samtykkeskjema i tråd med NSD sin mal. Skjemaet gjør rede for prosjektets formål og informerte om deltakelse i prosjektet, personvernspørsmål og forskningsdeltakernes rettigheter. Skjemaet ble sendt til hver enkelt deltaker i forkant av intervjuet, og jeg forsikret meg om at lærerne ikke hadde noen ubesvarte spørsmål før intervjuet ble gjennomført. I de fysiske intervjuene ble samtykket innhentet både muntlig og skriftlig, mens det kun ble innhentet muntlig i de digitale intervjuene.

Jeg har også gjort en rekke tiltak for å bevare deltakernes konfidensialitet og anonymitet. Materialet som brukes i prosjektet har blitt lagret ved hjelp av sikker adgang til forskningsdata og e-infrastruktur (SAFE), som er en løsning utviklet av Universitetet i Bergen. SAFE bidrar til å sikre informasjonssikkerheten i prosjektet ettersom hensyn tilknyttet konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet blir ivaretatt under behandlingen av personopplysninger. Gjennom SAFE har jeg fått tilgang til et eksternt skrivebord som må kobles opp gjennom en VPN-klient som støtter to-faktor autorisering (UiB, 2022). Både lyd- og videoopptakene ble overført til dette eksterne skrivebordet kort tid etter materialeinnsamlingen var gjennomført. Da hver enkelt transkripsjon var ferdigstilt ble også disse lagret på det eksterne skrivebordet, og lydopptakene ble slettet. De fysiske samtykkeskjemaene ble oppbevart på et sikkert sted i eget hjem. For å sikre deltakernes anonymitet har alle fått et fiktivt navn, og det er også vanskelig å gjenkjenne deltakernes faktiske identitet kun ut ifra opplysningene som kommer frem i denne oppgaven. Oppgaven presenterer heller ikke sensitive opplysninger om deltakerne, ettersom materialet kun omtaler lærernes tanker og refleksjoner. Dette fører til at jeg vurderer risikoen for at det kan oppstå negative konsekvenser for deltakerne som følge av deltakelse i dette prosjektet som liten.

---

<sup>26</sup> Det må bemerkes at NSD byttet navn til Sikt i etterkant av innsendelsen av meldeskjemaet. Jeg bruker imidlertid benevnelsen NSD ettersom dette navnet var gjeldende på søknadstidspunktet.

#### 4.5 Presentasjon av informantene

I dette delkapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av KRLE-lærerne som har deltatt i prosjektet. Informasjonen som presenteres under er hentet fra intervjuene, men det er viktig å bemerke at alle deltakerne har fått et fiktivt navn for å bevare deres anonymitet. Lærerne har til felles at de underviste i KRLE på en ungdomsskole i Norge da intervjuene ble gjennomført høsten 2022.

**Marte** er i midten av 30-årene og har studert lektorutdanning med en mastergrad i nordisk og historie som sitt fag to. Hun har også et årsstudium i religionsvitenskap, samt en videreutdanning innenfor mat og helse. Hun har jobbet som lærer i fem år, og har undervist i KRLE hvert skoleår. Hun underviser i KRLE på 10 trinn dette skoleåret, men påpeker at hun også har undervist 8. og 9. trinn etter LK20.

**Julie** er i andre halvdel av 20-årene, og er en relativt nyutdannet lektor. Hun har en grunnskolelærerutdanning med fagene norsk, samfunnsfag og KRLE, og har til sammen 60 studiepoeng i religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske emner. Hun har også en mastergrad i utdanningsvitenskap. Hun har undervist i KRLE-faget på ungdomsskolen i to år, og underviser 8. trinn dette skoleåret. Hun er den eneste læreren som ikke har undervist etter andre læreplaner enn LK20.

**Lars** er i midten av 30 årene og har en grunnskolelærerutdanning med fordypning i norsk. Han har også 60 studiepoeng i KRLE og dramafag, samt 30 studiepoeng i samfunnsfag. Han har jobbet sine 10 yrkesaktive år som lærer på ungdomsskole, og har undervist i de nevnte fagene stort sett hvert år. Han underviser i KRLE på 9. og 10. trinn dette skoleåret.

**Hanne** er i første halvdel av 40-årene og har en mastergrad i musikkvitenskap samt både grunnfag og mellomfag innenfor kristendom. Hun tok i ettertid praktisk pedagogisk utdanning for å få undervisningskompetanse i skolen. Hun har jobbet på ungdomsskole i 13 år, og har undervist i religionsfaget i 10 av disse årene. Hun underviser i KRLE på 8. trinn dette skoleåret.

**Line** er i andre halvdel av 40-årene og har en allmennlærerutdanning med fordypning i religion, engelsk og dramafag. Hun har 22 års undervisningserfaring som lærer, der alle årene er tilbragt på ungdomsskole. Hun har undervist i religionsfaget alle disse årene, og har dermed

undervist etter de ulike læreplanene som har vært gjeldende i religionsfaget mellom L97 og LK20.<sup>27</sup> Dette skoleåret underviser hun i KRLE på 9. trinn.

**Ola** er i første halvdel av 30-årene. Han har en mastergrad i religionsvitenskap, bachelor i historie, årstudium i engelsk samt et årstudium i praktisk pedagogisk utdanning. Han har jobbet på ungdomsskole i over fem år, men det er kun de siste fem årene han har vært fast ansatt. Han har undervist i KRLE i til sammen fem år. Han underviser i KRLE på 9. trinn dette skoleåret, men har også undervist i 8.trinn etter LK20.

**Gunnar** er i første halvdel av 30-årene. Han har en mastergrad innenfor utdanningspolitikk, bachelor i musikk, et årsstudium i samfunnsfag samt utdanning innenfor mat og helse. Han har også 30 studiepoeng i religion, og har tatt praktisk pedagogisk utdanning for å få undervisningskompetanse i skolen. Han har jobbet som lærer i sju år, og har undervist i KRLE på ungdomsskolen alle disse årene. Dette skoleåret underviser han 9. trinn i KRLE.

Til slutt har vi **Kristine**, som er i andre halvdel av 50-årene. Hun har jobbet i skolen i over 30 år, der de siste 20 årene har vært på ungdomsskole. Hun har en cand.mag-grad med fransk, engelsk og psykologi. Hun har undervist i religionsfaget hvert år siden hun ble ansatt på ungdomsskole for 20 år siden. I likhet med Line har hun også undervist etter de ulike læreplanene som har vært gjeldende mellom L97 og LK20. Hun underviser i KRLE på 10. trinn dette skoleåret, men påpeker at hun har hatt denne klassen i 8 og 9 trinn også.

#### 4.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober og november 2022. Som nevnt over, hadde jeg i utgangspunktet planlagt å kun gjennomføre fysiske intervjuer fordi jeg anså dette som mest optimalt, da dette ofte skaper en mer naturlig samtaleinteraksjon enn det et digitalt intervju gjør. På grunn av utfordringene tilknyttet rekruttering som nevnt i del 4.3, endte jeg opp med å gjennomføre fire fysiske intervju samt fire digitale intervju over videodelingsplattformen zoom. Jeg tok lydopptak av hvert enkelt intervju ved hjelp av en diktafon under de fysiske intervjuene, og brukte videoopptaksfunksjonen på zoom under de digitale intervjuene. Alle informantene samtykket til bruk av opptak i forkant av intervjuet. Dette er i tråd med Bryman (2016, s. 479) sine anbefalinger, og gjorde det mulig for meg å vie min fulle oppmerksomhet til det informantene sa. Dette bidro også til å sikre et detaljert materiale som ikke baseres på min hukommelse, noe som videre øker kvaliteten på både transkripsjon og analyse.

---

<sup>27</sup> Disse læreplanene kom i 2002, 2005, 2008 og 2015 (von der Lippe og Undheim, 2017, s.13).

Videoopptakene ga meg også mulighet til å se lærernes utsagn i sammenheng med ansiktsuttrykk og bevegelser, noe jeg i ettertid anser som positivt da dette også er viktige uttrykksformer som kan fortelle mye. Denne muligheten var imidlertid ikke til stede under de fysiske intervjuene ettersom det kun var lyd som ble registrert. Jeg hadde i utgangspunktet en ide om at intervjuene skulle vare i ca. 45 minutter, og majoriteten av intervjuene har denne lengden. Det korteste intervjuet varte imidlertid i 36 minutter og det lengste i 56 minutter.

Jeg ga informantene som gjennomførte intervjuet fysisk fritt spillerom til å bestemme hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, men jeg foreslo eksplisitt å avholdet det på skolen lærerne jobber ved. Alle de fire lærerne valgte det sistnevnte alternativet. I retrospekt kan en spørre om jeg var noe ledende angående stedsvalg, men jeg oppfattet samtidig at alle informantene var svært positive til denne lokasjonen. Jeg foreslo å gjennomføre intervjuet på skolen fordi konteksten en velger for et intervju kan ha stor betydning for hva informanten forteller (Fonneland, 2006, s. 227). Jeg antok at informantene ville føle seg mer komfortabel dersom intervjuet ble avholdt i et kjent miljø. Det at vi befant oss på en skole kan også ha gjort det enklere for informanten å reflektere over de skolerelaterte spørsmålene kontra om vi for eksempel satt på en kafe. Jeg opplevde at samtalen i de fysiske intervjuene for det meste fløt godt, og at informantene svarte godt og reflektert på spørsmålene.

Gjennomføringen av de fire digitale intervjuene gikk også fint. Lærerne hadde ingen problemer med å bruke zoom ettersom de hadde erfaring med dette som følge av mye digital undervisning under covid-19 pandemien. I forkant av intervjuene var jeg bekymret for hvorvidt samtalen ville flyte godt gjennom en digital plattform, men opplevde at det stort sett fungerte like bra som i de fysiske intervjuene. Det må likevel påpekes at det enkelte ganger oppstod brudd i intervjuet som følge av dårlig internettforbindelse. Jeg oppdaget stort sett dette samtidig som det skjedde, og spurte derfor om informanten kunne gjenta det han/hun sa. Dette påvirket dermed ikke materialet i stor grad, men skapte likevel et unaturlig brudd i samtalen. Ved enkelte tilfeller er også lyden uklar, noe som gjorde transkriberingsarbeidet utfordrende. I intervjuet med Hanne falt lyden på lydopptaket ut i en lengre periode uten at jeg merket det i intervjusituasjonen:

Meg: Jobber dere noe tverrfaglig med folkehelse og livsmestring?

Hanne: Ehm. Ja og nei holdt jeg på å si. Vi har ikke hatt noe som har vært direkte knyttet til KRLE-faget i det temaet foreløpig. Vi har – nå må jeg tenke meg litt om.

For det er på en måte mange ting som kan berøres av (lyden på opptaket faller ut i 15

sekunder) ... Så egentlig kan man jo si at vi har jobbet med det, men det har ikke vært et konkret prosjekt hvis du skjønner.

Jeg oppdaget først dette da jeg transkriberte intervjuet. Hanne forteller først at skolen ikke har gjennomført tverrfaglige prosjekter om folkehelse og livsmestring i KRLE-faget, men konkluderer deretter med å si at de har jobbet noe med det. Denne tekniske feilen påvirket materialet noe, ettersom mangelen på lyd førte til at jeg mistet tilgang på verdifulle refleksjoner som var avgjørende for å forstå helheten i utsagnet. Foruten de tekniske problemene fungerte digitale intervjuer svært godt.

Jeg følte meg i utgangspunktet trygg på egen evne til å lede et semistrukturert intervju. Jeg har likevel noen bemerkninger tilknyttet gjennomføringen av dem som potensielt kan ha påvirket intervjusituasjonen og materialet noe negativt, men som også førte til læring hos meg som intervjuer. Som nevnt tidligere er et semistrukturert intervju svært fleksibelt, og en har mulighet til å bevege seg utenfor intervjuguiden ved å blant annet stille oppfølgingsspørsmål til informantens utsagn (Bryman, 2016, s. 467). Dette var noe jeg i forkant anså som svært viktig for å sikre et rikt materiale. Kvale og Brinkmann (2015, s. 166, 170, 195) hevder at det er avgjørende at intervjueren lytter aktivt, evner å umiddelbart komme på gode oppfølgingsspørsmål og ikke minst forstår når det er behov for å stille slike spørsmål. Jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål i intervjuene – da både spørsmål jeg hadde skrevet i intervjuguiden i forkant, men også nye spørsmål som jeg kom på underveis. Da jeg transkriberte intervjuene i etterkant oppdaget jeg imidlertid at jeg ikke alltid lyktes med å stille det som i ettertid virker som viktige oppfølgingsspørsmål. Dette skyldes trolig at jeg til tider hastet litt for raskt videre til neste spørsmål, og at jeg ikke alltid så behovet for ytterligere spørsmål rundt temaet i intervjusituasjonen. Dette kan imidlertid ha påvirket materialet noe negativt, ettersom jeg kan ha gått glipp av potensielt verdifulle refleksjoner og utdypelser. Et eksempel på manglende oppfølgingsspørsmål finner vi når lærerne snakker om danning. Dette anser jeg som et interessant perspektiv i analysen, men jeg fanget ikke opp viktigheten av å spørre om utdypelser underveis i intervjusituasjonene. Jeg kunne også trolig fått enda mer materiale dersom jeg stod lenger i stillheten som oppstod i de situasjonene informanten stoppet opp for å tenke. Bremborg (2011, s. 315) hevder at stillhet er et viktig redskap i et intervju, og at dette ofte genererer gode refleksjoner. Jeg opplevde imidlertid det som ubehagelig om stillheten varte for lenge, og hastet dermed litt for raskt videre til neste spørsmål. Under transkripsjonen av intervjuene ble jeg imidlertid bevisst på denne problematikken, noe som medførte at jeg forøkte å utvikle meg i rollen som intervjuer. Til

tross for at disse faktorene kan ha hatt en påvirkning, mener jeg likevel at jeg sitter igjen med et godt og rikt materiale.

Noen ganger var det naturlig å vike fra intervjuguiden ved å endre rekkefølgen på spørsmålene, samt legge til andre spørsmål enn de jeg hadde laget på forhånd. Strukturen på intervjuet samsvarer dermed med fleksibiliteten som kjennetegner et semistrukturert intervju (Bryman, 2016, s. 467-468). Når jeg beveget meg utenfor intervjuguiden hadde jeg en tendens til å stille flere spørsmål på en gang, og enkelte spørsmål ble også litt lange. Dette er noe Bremborg (2011, s. 315) mener bør unngås fordi det kan gjøre det vanskeligere for intervjupersonen å forstå spørsmålet. Vi finner et eksempel på dette i intervjuet med Julie der jeg spør:

Meg: Synes du læreplanen er mer sammenhengende nå? At de ulike delene henger tettere sammen med sånn det var før? Du nevnte jo de ulike hovedområdene og de mange spissa kompetansemålene. Er det nå en større helhet og sammenheng mellom alle temaene i læreplanen?

Dette utsagnet er litt langt fordi jeg sier det samme flere ganger. I retrospekt forstår jeg at dette bunnet i en usikkerhet i rollen som intervjuer, samt en frykt for at informanten ikke forstod det første spørsmålet jeg stilte. Denne type spørsmål kan ha påvirket intervjusituasjonen ved at informantene ikke forstod spørsmålet fordi det ble for mye på en gang. Det må imidlertid bemerkes at jeg ble bevisst på denne utfordringen da jeg transkriberte intervjuet til Julie, noe som førte til at jeg ble mer bevisst på formuleringen av spørsmålene i de neste intervjuene. Dette opplevde jeg at jeg lyktes med, noe som gavnet intervjusituasjonen og materialet positivt.

## 4.7 Transkripsjon og analyse av intervjuene

### 4.7.1 Transkripsjon

Transkripsjon av et intervju omfatter prosessen der en muntlig samtale gjøres om til en skriftlig tekst som enklere lar seg analysere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkribering er imidlertid en tidkrevende prosess, og Bryman (2016, s. 481) understreker viktigheten av å gjøre et grundig arbeid ettersom en er avhengig av gode transkripsjoner for å gjennomføre en presis analyse. Jeg brukte derfor mye tid på å transkribere hvert enkelt intervju. Jeg fulgte også Nilsen (2012, s. 47-48) sitt råd om å transkribere så fort som mulig etter intervjuene ble gjennomført slik at jeg fremdeles hadde det friskt i minnet.

Jeg forsøkte å transkribere så nært det informantene sa som overhodet mulig (Nilsen, 2012, s. 49). På denne måten håpet jeg på å unngå å miste viktig innhold i materialet, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) hevder kan skje dersom en ikke transkriberer ordrett. Jeg skrev derfor ned nøyaktig det som ble sagt, og inkluderte også muntlige fyllord slik som «ehm» og «liksom». Jeg brukte parentes (...) for å beskrive det som skjedde i intervjusituasjonen. Dette kunne være alt fra latter, tenkepauser og beskrivelser av tonefall og bevegelser. I enkelte situasjoner er det også tydelig hva som menes, men det kommer ikke nødvendigvis frem eksplisitt. Jeg brukte derfor [...] for å markere den implisitte betydningen, og dermed gjøre transkripsjonen tydeligere. Eksempler på dette er for eksempel å makere at «de» betyr «elever», eller at «det» betyr «folkehelse og livsmestring».

#### 4.7.2 Analyse

For å analysere materialet har jeg tatt utgangspunkt i tematisk analyse slik Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) presenterer det i artikkelen *Using thematic analysis in psychology*. Som artikkeltittelen viser, knytter Braun og Clarke analysemetoden til det psykologiske fagfeltet. De argumenterer imidlertid for at dette fungerer like godt i alle type kvalitative analyser. I en tematisk analyse søker en på tvers av et datamateriale – i dette tilfellet på tvers av åtte intervjutranskripsjoner, for å identifisere, analysere og beskrive interessante meningsmønstre. Dette utvikles videre til konkrete temaer som beskriver det viktigste meningsinnholdet i materialet (Braun og Clarke, 2006, s. 79, 82, 86). I artikkelen presenterer Braun og Clarke (2006, s. 87) en prosess bestående av seks faser som samlet utgjør en tematisk analyse: 1) bli kjent med materialet, 2) generere startkoder, 3) søke etter temaer, 4) vurdere temaer, 5) definere og navngi temaer og 6) skrive analysen. Denne fremgangsmåten er brukt som utgangspunkt i analyseprosessen, og jeg vil nå kort illustrere hvordan jeg har gått frem for å analysere materialet.

Analyseprosessen startet med at jeg gjorde meg kjent med materialet. Denne fasen kan sies å ha startet allerede under transkripsjonsarbeidet, men jeg valgte likevel å lese over transkripsjonene to ganger for å få en helhetlig oversikt. Jeg startet med en generell gjennomlesning der jeg kun leste for å friske opp minnet. Deretter leste jeg over transkripsjonene på nytt, men nå noterte jeg ned tanker og ideer som dukket opp underveis i lesingen. Gjennomlesningene bidro til at jeg fikk en god oversikt over materialet, noe jeg mener hadde en positiv effekt på resten av analyseprosessen.

Den neste fasen innebar å utarbeide koder til materialet. Innenfor kvalitativ forskning finnes det en rekke ulike strategier for koding. Jeg valgte å kode empirinært, noe som innebærer å ivareta det helt spesifikke i materialet ved at kodene ligger tett på informantenes utsagn. Dette kan blant annet gjøres ved å bruke konkrete fraser fortalt av informanten selv som en kode (Tjora, 2018, s. 36-37). Eksempler på denne typen empirinære koder hentet fra materialet er blant annet: «Jeg er ingen terapeut», «FoL som tverrfaglig tema i KRLE er same shit but different rapping» og «FoL representerer en verktøykasse med redskaper man trenger i livet». Den empirinære kodingen medførte at kodene både ble mange og lange, men Aksel Tjora mener imidlertid at dette er vanlig i en empirinær kodingsprosess (Tjora, 2018, s. 38). Sett i retrospekt er jeg takknemlig for at jeg valgte denne kodingstrategien, da det gjorde meg godt kjent med materialets innhold. Jeg visste også at hver enkelt kode representerte et konkret og viktig meningsinnhold, og trengte derfor ikke alltid lese transkripsjonen for å forstå synspunktet. Dette sparete meg for tid, og gjorde utvikling av temaer enklere. Det må nevnes at kodene ble gjennomgått flere ganger for å forsikre meg om at kodene var gode og i samsvar med materialet.

De neste tre fasene i Braun og Clarke (2006, s. 87) sin fremgangsmåte omhandler å etablere, vurdere og navngi temaer og underkategorier. Dette var en dynamisk prosess der jeg hele tiden beveget meg frem og tilbake mellom materialet og utviklingen av kategorier. Jeg hadde et grunnleggende ønske om å trekke ut essensen i materialet, og oppdaget raskt at det var hensiktsmessig å definere tre hovedtemaer: 1) lærernes læreplanarbeid i forkant av implementeringen, 2) lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i KRLE og 3) muligheter og utfordringer som følge av folkehelse og livsmestring sin innføring i skolen. Det var i denne fasen jeg bestemte meg for å endre problemstillingen i oppgaven, og utformet samtidig prosjektets gjeldende forskningsspørsmål som står i stil til hovedtemaene nevnt over. I den opprinnelige problemstillingen hadde jeg et større fokus på hvordan lærerne implementerer folkehelse og livsmestring i KRLE-undervisningen, men jeg opplevde imidlertid at materialet belyste dette i for liten grad til at jeg kunne utforsket det på en grundig måte i analysen. Lærerne har i stedet et stort fokus på både læreplanarbeid, tolkning og hvilke muligheter og utfordringer de mener folkehelse og livsmestring medfører i skolen og KRLE-faget. Dette synes jeg var interessante perspektiver, og jeg valgte derfor å følge dette sporet videre i analysen. De tre nevnte temaene ga dermed studien en konkret retning. Dette er imidlertid tre nokså store temaer, og det videre analysearbeidet bestod dermed i å avdekke underkategorier tilknyttet de nevnte hovedtemaene, samt å sortere relevante koder inn under



disse. Underkategoriene og deres tilhørende koder ble gjennomgått og revidert flere ganger for å forsikre meg om at de i størst mulig grad fremmer essensen i materialet. Da dette var gjort begynte arbeidet med å skrive ut analysen, noe som resulterte i kapittel 5 og 6.

I analysearbeidet hadde jeg et gjennomgående ønske om at det empiriske materialet skulle stå i fokus. Jeg ønsket også å se intervjumaterialet i sammenheng med relevante teoretiske perspektiver for å på den måten utvide forståelsen av prosjektets problemstilling. Etter at de empiriske kodene var utviklet, arbeidet jeg derfor svært dynamisk ved å hele tiden bevege meg frem og tilbake mellom det empiriske materialet og relevant teori. På den måten fant jeg teoretiske perspektiver som bidro til å belyse materialet på nye og interessante måter, noe som også bidro til å videreutvikle analysen. Dette medførte at analysearbeidet ble en dynamisk prosess som samsvarer med det Anker (2020, s. 79-80) beskriver som en abduktiv tilnærming.

#### 4.8 Prosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er viktige begreper når en skal kvalitetssikre et prosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 272). Det må imidlertid bemerkes at det er uenigheter rundt hvorvidt en skal bruke disse begrepene når en skal vurdere kvaliteten av kvalitative prosjekter, da enkelte forskere mener dette hindrer kreativ og frigjørende forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275). Jeg har imidlertid valgt å bruke de nevnte begrepene på bakgrunn av at Kvale og Brinkmann (2015, s. 275-276) argumenterer for at de er hensiktsmessige å bruke for å kvalitetssikre en intervjustudie.

Validitet handler om prosjektets gyldighet, og i hvilken grad metoden som brukes undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Formålet med prosjektet har vært å belyse hvordan lærere forstår folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i KRLE, samt hvorvidt de har erfart om det har oppstått muligheter og utfordringer som følge av temaets innføring. De semistrukturerte intervjuene åpnet opp for å undersøke dette grundig, da intervjuene ga en god innsikt i lærernes tanker og erfaringer tilknyttet denne tematikken. Dette mener jeg skaper stor grad av gyldighet. I denne sammenhengen kan en imidlertid stille spørsmål rundt hvorvidt prosjektets gyldighet kunne blitt ytterligere forsterket dersom jeg hadde gjennomført fokusgruppeintervjuer som beskrevet i del 4.1 og dermed potensielt fått andre perspektiver enn det jeg fikk gjennom individuelle intervju.

Validitet handler også om gyldigheten til de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2018, s.189). I dette prosjektet har jeg forsøkt å sikre denne type validitet ved å

gjøre et grundig arbeid gjennom hele analyseprosessen – fra materiale ble samlet inn, til analysen ble utarbeidet. Jeg har også forsøkt å sikre dette ved å være transparent i refleksjonene rundt metodebruk, og i den kommende analysen bruker jeg mye sitater fra intervjuene for å tydeliggjøre at det er en sammenheng mellom mine tolkninger og lærernes utsagn. På denne måten får leseren selv en mulighet til å tolke prosjektets gyldighet.

Reliabilitet – også kalt pålitelighet, handler om forskningsresultatenes troverdighet. Dette behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt studien kan reproduseres med samme resultat (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276-277). Dette er imidlertid vanskelig å få til i en kvalitativ intervjustudie, da en rekke variabler fører til at deltakerne trolig ikke sier nøyaktig det samme to ganger. I dette prosjektet har jeg i stedet forsøkt å styrke påliteligheten ved skape en transparent beskrivelse av forskningsprosessen og de vurderingene som har blitt gjort underveis, slik at leseren selv får mulighet til å vurdere prosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 118). I sammenheng med spørsmålet om prosjektets pålitelighet er det også aktuelt å reflektere over egen nærhet til forskningsfeltet. Som lektorstudent ved Universitetet i Bergen har jeg opparbeidet meg en nærhet til skolen, KRLE-faget og læreprofesjonen. Ifølge Nilsen (2012, s. 138) kan nærhet og kjennskap til forskningsfeltet være en styrke fordi forskeren går inn i prosjektet og analysearbeidet med kunnskap som kan være nødvendig for å forstå materialet tilstrekkelig. Nilsen peker samtidig på at den samme nærheten kan utfordre prosjektets troverdighet, ettersom det er en fare for at forskerens forforståelser kan føre til at en overser viktige nyanser og tolkningsmuligheter i analysearbeidet. For å motvirke denne utfordringen – og dermed øke prosjektets pålitelighet, har jeg forsøkt å være bevisst på egen rolle og forforståelser gjennom hele prosjektet.

Spørsmålet om hvorvidt resultatene i forskningen kan generaliseres utenfor den spesifikke konteksten av forskningsprosjektet er særlig aktuelt i tilknytning til intervjustudier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). Bryman (2016, s. 384) påpeker også viktigheten av dette, og betegner det med begrepet «ekstern validitet». Anker (2020, s. 110) påpeker at funnene som kommer frem i et avgrenset kvalitativt forskningsprosjekt ikke kan generaliseres til andre studier. I denne sammenheng er spørsmål om prosjektets utvalg viktig. Til tross for at dette prosjektets utvalg består av lærere i ulik alder og med forskjellig undervisningserfaring, er størrelsen på utvalget for lite til å kunne dra allmenngyldige konklusjoner som kan sies å være gjeldende for hele Norges lærerprofesjon. Hensikten med prosjektet har imidlertid aldri vært å generalisere funnene, men snarere å oppnå innsikt i hvordan et utvalg lærere forstår folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. På den måten kan prosjektet bidra til å belyse interessante

perspektiver og tendenser i skolen, og det skapes samtidig en mulighet for å videreutvikle funnene ved at disse kan overføres til andre kvalitative studier med likende tematikk.

## 5. Analyse I: KRLE-lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere lærernes refleksjoner rundt folkehelse og livsmestring som et eget tema i skolen, og på den måten undersøke deres tolkning av temaet i KRLE. Som vist i kapittel 4, har jeg fått innsikt i dette gjennom intervju av åtte KRLE-lærere. I kapitlets første del vil jeg se nærmere på det lokale læreplanarbeidet lærerne har gjennomført i forkant av innføringen av LK20, og undersøke hvorvidt dette har hatt en betydning for deres tolkning av folkehelse og livsmestring. I 5.2 og 5.3 vil jeg se nærmere på lærernes tolkning av det tverrfaglige temaet i en KRLE-faglig kontekst, før jeg i kapitlets siste del undersøker hvorvidt de opplever temaet som noe nytt i faget.

### 5.1 Det lokale læreplanarbeidets betydning for tolkningen av folkehelse og livsmestring

Flere av lærerne forteller at de har arbeidet aktivt med et lokalt læreplanarbeid i tilknytning til implementeringen av LK20. Som nevnt i kapittel 3, argumenterer både Imsen (2020, s. 32) og Skeie (2021, s. 8) for viktigheten av å gjennomføre et slikt arbeid, da de mener det er avgjørende for å oppnå en grundig læreplanforståelse. Materialet viser imidlertid at lærerne har gjennomført det lokale læreplanarbeidet på forskjellige måter, og det kan virke som om dette har fått betydning for deres tolkning av LK20. Dette kan videre sees i sammenheng med deres tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE-faget, noe som gjør det interessant å se nærmere på.

Både Hanne, Line, Ola og Kristine forteller at de har arbeidet aktivt med LK20 i forkant av implementeringen. Dette ble gjennomført i fellesskap med andre lærerkolleger i skolens utviklings- og møtetid, og de sier at arbeidet har omhandlet både overordnet del av læreplanverket og læreplanen i KRLE. Dette kommer særlig godt til uttrykk hos Line når hun forteller om et læreplanarbeid bestående av et samarbeid med lærerkolleger i klasseteamet hun er en del av:

Line: Klasseteamet mitt startet tidlig med å jobbe med de tverrfaglige temaene. Vi lagde en stor årsplan over hvert fag, også så vi på hvor det passet å sette inn de tverrfaglige teamene. Noen ganger planla vi skikkelige tverrfaglige prosjekter på tvers av fag, andre ganger handlet det bare om å ha samme tema samtidig. (...). Så på trinnet mitt har vi helt fra start forsøkt å jobbe med de tverrfaglige temaene i fellesskap.

Her ser vi hvordan Line har et aktivt fokus på å utvikle en tolkning av de tverrfaglige temaene, samt hvordan lærergruppa har arbeidet sammen for å konkretisere og planlegge undervisningen om dem. I forlengelsen av dette utsagnet forteller hun at læreplanarbeidet ga henne en god forståelse av hva folkehelse og livsmestring innebærer på tvers av fag, samt at det også ga henne bedre innsikt i hva det omhandler i KRLE. Ved å arbeide med læreplanen og de tverrfaglige temaene i fellesskap slik Line og kollegaene har gjort, har de trolig utvekslet tanker og ideer om hva folkehelse og livsmestring innebærer. Det er derfor stor sannsynlighet for at dette også har medført samtaler om hva det tverrfaglige temaet handler om rent innholdsmessig i ulike fag, da jeg vil argumentere for at dette er en forutsetning for å kunne planlegge den type tverrfaglig arbeid Line snakker om i sitatet over.

Line er imidlertid ikke alene om å arbeide med læreplanverket i fellesskap med andre. Ola forteller også om et tett samarbeid med lærerkollegaer i arbeidet med de tverrfaglige temaene:

Ola: Vi [lærerkolleger] har jobbet mye med læreplanen ja. Vi har blant annet jobbet veldig mye med begrepet tverrfaglighet, og har snakket mye om hva de ulike tverrfaglige temaene egentlig innebærer i de ulike fagene. Det har vært veldig fint å utveksle tanker med andre synes jeg.

Sitatet viser at Ola er positiv til et læreplanarbeid i fellesskap med andre, da det åpner opp for en tankeutveksling han setter pris på. Det er også tydelig at dette arbeidet har hatt en betydning for hans tolkning av folkehelse og livsmestring. Han påpeker dette selv ved å si at han i starten av læreplanarbeidet forstod det tverrfaglige temaet som noe som først og fremst skulle arbeides med i større prosjekter på tvers av fag. Etter å ha utvekslet tanker og meninger med lærerkollegaer ble imidlertid denne tolkningen endret, og han sier at han i dag forstår temaet som noe som «kan innebære så mye mer enn prosjekter». Han mener folkehelse og livsmestring ikke kan reduseres til å kun være et prosjektbasert tema. I stedet peker han på viktigheten av at det også må undervises om innad i KRLE-faget alene, eller at flere fag jobber med det samme innholdet parallelt.

Læreplanarbeidet til Line og Ola antyder at det finnes et hermeneutisk aspekt i læreplantolkningen deres. Som vist i kapittel 3, er dette noe Gudem (2008, s. 29) mener alltid er til stede i et læreplanarbeid. Ved å samarbeide med andre lærere på den måten Line og Ola forteller om, kan det oppstå en hermeneutisk sirkel slik Hans-Georg Gadamer beskriver det i sin hermeneutiske tilnærming til menneskets forståelsesprosess. Gjennom et

felles arbeid med læreplanen, kan det oppstå et tolkningsfellesskap der lærergruppa utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre. Dette fører til at lærernes forståelseshorisonter møtes, noe som videre kan resultere i at deres opprinnelige læreplantolkning blir endret (Gilhus, 2022, s. 314-315; Krogh, 2014, s. 49-56). I denne sammenhengen betyr det at lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring kan endres i møte med andre læreres ytringer. I Line sitt tilfelle uttrykker hun ikke konkret hvordan tolkningen av folkehelse og livsmestring har endret seg som følge av læreplanarbeidet. Det faktum at hun likevel uttrykker en opplevelse av at dette resulterte i en bedre innsikt i hva det tverrfaglige temaet innebærer i skolen og KRLE-faget, tolker jeg slik at samarbeidet har ført til en positiv tolkningsutvikling. Tilstedeværelsen av en hermeneutisk forståelsesprosess kommer imidlertid eksplisitt til uttrykk hos Ola når han påpeker tolkningsendringer som følge av det lokale læreplanarbeidet. Denne hermeneutiske tolkningsprosessen er trolig ikke særegen for verken Line eller Ola, da den trolig kan forekomme hos alle som legger opp til et lokalt læreplanarbeid bestående av samarbeid med andre.

I likhet med Line og Ola, forteller også Kristine om et arbeid med LK20 i forkant av læreplanimplementeringen. Hun beskriver et «steg-for-steg kurs om fagfornyelsen og læreplaner i fag» i regi av Utdanningsdirektoratet, der hun sammen med lærerkollegaer blant annet har snakket om hva de tverrfaglige temaene innebærer i skolen generelt og KRLE-faget spesielt. Også her finner vi dermed tendenser til en hermeneutisk forståelsesprosess som beskrevet over. Kristine uttrykker en opplevelse av at dette arbeidet har påvirket hennes tolkning av folkehelse og livsmestring positivt, da det førte henne inn i en tankeprosess der hun måtte «tenke over hva temaet innebærer i KRLE». Hun sier dette førte til at hun bedre skjønnte hva temaet handler om i faget, men utdyper det ikke nærmere.

Marte forteller også om et lignende opplegg, og sier hun har arbeidet med Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke som beskrevet tidligere i oppgaven. Hun sier dette læreplanarbeidet bestod av arbeid med forskjellige deler i LK20, men i motsetning til Kristine, omfattet det ikke læreplanen i KRLE. Dette har ført til at hun ikke har tenkt så mye over hva folkehelse og livsmestring innebærer i KRLE, noe som kommer tydelig frem i følgende utsagn: «Jeg må innrømme at når jeg hørte om dette prosjektet tenkte jeg: Okei. Folkehelse og livsmestring i KRLE. Det har jeg ikke tenkt så mye over». På spørsmålet om hvorfor dette er tilfellet peker hun på at læreplanarbeidet på skolen hennes ble gjennomført i ulike faggrupper, og at hun ble plassert på en annen gruppe enn KRLE-gruppa: «Jeg vet at de

andre KRLE-lærerne på skolen har jobbet grundig med læreplanen, men jeg ble tilfeldigvis plassert i samfunnsfaggruppa fordi der var det få folk».

Dersom vi ser Kristine og Marte sitt læreplanarbeid i sammenheng, finner vi flere likheter. Begge snakker om et opplegg laget av Utdanningsdirektoratet, og «stegene» og «delene» de snakker om ligner på modulene i Utdanningsdirektoratet (2022b) sin kompetansepakke. Kristine uttrykker imidlertid ikke eksplisitt at det er dette hun har benyttet seg av, men det faktum at hun sier at opplegget er utviklet av Utdanningsdirektoratet indikerer at dette er tilfellet. Forskjellen er imidlertid at lærerne har brukt kompetansepakken på forskjellige måter. Bruken av kompetansepakken viser samtidig at lærerne har brukt et støtte- og veiledningsmateriell i læreplanarbeidet, og de har dermed benyttet seg av det Imsen (2020, s. 314) kaller en svak styringsstrategi. Som vist i teorikapitlet, kan denne typen veiledningsmateriell påvirke læreplantolkningen ettersom den presenterer konkrete tolkninger som læreren kan overta (Karseth, 2019, s. 87). Det ser imidlertid ut som denne styringsstrategien har hatt ulik betydning for Kristine og Marte sin tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Til tross for at Kristine ikke uttrykker konkret hvordan tolkningen av temaet endret seg som følge av læreplanarbeidet, forteller hun likevel om et positivt utbytte som resulterte i en grundigere forståelse. Marte fikk derimot ikke det samme utbyttet fordi hun ikke arbeidet med læreplanen i KRLE. Hun fikk dermed ikke den samme støtten som Kristine i utviklingen av en tolkning av folkehelse og livsmestring i en KRLE-faglig kontekst. Dette tydeliggjør at måten det lokale læreplanarbeidet har blitt gjennomført på, kan ha betydning for lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE.

Julie forteller at hun ikke har deltatt i et lokalt læreplanarbeid slik som lærerne nevnt over. Hun begynte som lærer på ungdomsskolen for to år siden, og gikk dermed glipp av det lokale læreplanarbeidet hun vet skolen gjennomførte i forkant av implementeringen. Fagfornyelsen og LK20 er heller ikke et samtaletema blant lærerne på skolen, noe hun uttrykker gjennom: «Vi er jo allerede inni den nye læreplanen nå, så det snakkes ikke så mye om den». Jeg får derfor inntrykk av at et lokalt læreplanarbeid ikke har vært et tema blant lærerkollegaene så lenge hun har arbeidet ved skolen. Hun forteller derimot at hun bruker læreplanen i KRLE aktivt i undervisningsplanleggingen. Det er derfor min tolkning at hun i større grad har måttet lese, tolke og forstå innholdet i læreplanen på egenhånd, uten støtte fra kollegaer eller veiledningsmateriell slik som lærerne over. Dette medfører at hun trolig har gjennomført en hermeneutisk tolkningsprosess i tråd med Gadamer, men i motsetning til lærerne nevnt over, har hennes forståelseshorisont først og fremst kun møtt læreplanteksten – ikke muntlige

ytringer fra lærerkollegaer. Det er imidlertid vanskelig å si konkret hvilken betydning dette har hatt for Julie sin tolkning av folkehelse og livsmestring, men som vi skal se under, viser materialet at hun har en tydelig tolkning av det tverrfaglige temaet i KRLE-faget. Det er likevel interessant å se hvordan noen av lærerne i studien har hatt muligheten til å bruke andre lærerkollegaer som en støtte i læreplantolkningen, mens andre ikke nødvendigvis har hatt den samme muligheten.

I motsetning til lærerne over, nevner ikke Lars hvorvidt han har gjennomført et lokalt læreplanarbeid på skolen han jobber ved. Det er derfor vanskelig å si om han har arbeidet med læreplanen på egen hånd eller sammen med andre, og hvilken betydning dette eventuelt har hatt for hans tolkning av folkehelse og livsmestring. På spørsmålet om han har arbeidet med læreplanen i forkant av implementeringen, trekker han i stedet frem sitt forhold til læreplanen i KRLE:

Lars: Jeg bruker kanskje læreplanen litt for lite. Jeg går ikke inn og leser kompetansemålene. Jeg kunne sikkert gått inn og lest dem, og minnet meg selv på dem oftere. Stort sett bruker jeg læreboka og andre kilder fra nettet som passer inn. Jeg har for eksempel brukt dagsaktuelle nyhetsartikler for å snakke om folkehelse og livsmestringstematikk.

Dette indikerer at Lars ikke aktivt forholder seg til KRLE-læreplanen i lærerhverdagen, men bruker i stedet læreboken som et viktig utgangspunkt i undervisningsplanleggingen. Lars er imidlertid ikke alene om dette. Hanne forteller også at hun ofte tar utgangspunkt i læreboken når hun planlegger og gjennomfører KRLE-undervisningen, og begrunner dette ved å si: «det er fint å støtte seg på noe der innholdet allerede er ferdig sortert og gjennomtenkt etter kompetansemålene». Det må samtidig bemerkes at både Lars og Hanne bruker en lærebok utformet etter LK20. Ser vi lærernes utsagn i lys av Engelsen (1993, s. 150-151), kan det virke som om de bruker læreboken som et element som tolker læreplanen for dem. På den måten støtter Lars og Hanne seg på lærebokforfatterens tolkning av læreplanen, noe som kan føre til at deres personlige læreplantolkning forsvinner i bakgrunnen. Dette avhenger selvsagt av i hvilken grad læreren lener seg på læreboken. Dersom denne brukes i større grad enn læreplandokumentet – slik Lars antyder at er tilfellet, oppstår det en sjanse for at det er lærebokforfatterens tolkning som danner grunnlaget for hans læreplanforståelse. Som vist i kapittel 3, har lærebokforfatterne stor makt til å velge hvilket faglig innhold som skal inkluderes og ekskluderes i undervisningen (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 22-23).



Måten folkehelse og livsmestring blir fremmet på i læreboken kan derfor få betydning for lærerens tolkning av temaet. I sitatet over uttrykker imidlertid Lars at han også bruker kilder utenfor læreboken i religionsundervisningen. I den forbindelse presenterer han det han kaller for «et folkehelse og livsmestringsopplegg om religionskritikk og ytringsfrihet» der angrepet på Salman Rushdie i august 2022 blir tematisert.<sup>28</sup> Ved å bevege seg utenfor boken må han selv ta fagdidaktiske vurderinger rundt hva som er relevant å trekke inn som folkehelse og livsmestringstematikk i undervisningen. Jeg tolker derfor Lars slik at han har utviklet en egen tolkning av det tverrfaglige temaet i KRLE, og at det er denne som til syvende og sist er gjeldende for hans religionsdidaktiske vurderinger. Det må likevel bemerkes at Lars skiller seg fra flere av lærerne ved å ikke uttrykke et eksplisitt arbeid med, eller forhold til, læreplanen i KRLE.

For å oppsummere ser vi at lærerne har gjennomført et lokalt læreplanarbeid som både ligner på og skiller seg fra hverandre. Hanne, Kristine, Line og Ola forteller om et arbeid med KRLE-læreplanen der de har kunnet utvikle sin tolkning av folkehelse og livsmestring i møte med andre lærere. Både Kristine, Line og Ola uttrykker at dette har hatt en positiv betydning for deres tolkning av det tverrfaglige temaet i KRLE. Dette står i motsetning til Marte og Julie sitt læreplanarbeid. De har måttet forholde seg til KRLE-læreplanen på egen hånd, og har dermed ikke fått den samme støtten i utviklingen av en tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Samtidig rapporterer både Kristine, Marte, Hanne og Lars om en bruk av styringsstrategier (veiledningsmateriell og lærebok) i arbeidet med læreplanen, noe som kan ha lagt føringer for læreplantolkningen deres. Det må i denne sammenhengen bemerkes at et lokalt læreplanarbeid aldri ble et samtaletema i intervjuet med Gunnar, noe som forklarer hvorfor hans perspektiv ikke er belyst her. Til tross for at materialet ikke viser konkret hvordan det lokale læreplanarbeidet har påvirket tolkningen av folkehelse og livsmestring hos hver enkelt lærer, er det likevel tydelig at det har hatt en betydning ved at læreplanarbeidet har skapt forskjellige utgangspunkt for lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Det er nettopp lærernes konkrete tolkning vi skal se nærmere på i det følgende.

## 5.2 Ulike perspektiver på folkehelse og livsmestring i KRLE

Jeg finner at lærerne kan sies å ha to ulike perspektiver i sin tolkning av det tverrfaglige temaet sett i en KRLE-faglig kontekst: Et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Felles

---

<sup>28</sup> Salman Rushdie ble knivstukket av en 24 år gammel mann under et arrangement i New York den 12. august 2022. Dette sees i sammenheng med utgivelsen av boken *Satanistiske vers* som ble publisert i 1988. Boken ble beskyldt for å være blasfemisk, og utløste store protester fra muslimsk hold (NRK, 2022).

for perspektivene er tanken om at folkehelse og livsmestring skal bidra til en mestring av enkeltelevens liv. Individperspektivet ser denne livsmestringen i tilknytning til individets personlige liv, mens samfunnsperspektivet ser det i sammenheng med menneskets deltakelse i samfunnslivet.

Perspektivene brukes som to analytiske kategorier med hensikt om å skape en oversikt over lærernes tolkninger. Det må imidlertid bemerkes at lærernes plassering i kategoriene ikke er statisk. De må tvert imot forstås som overlappende, der flere av lærerne i større eller mindre grad plasserer seg innenfor begge perspektiver. Det må også bemerkes at perspektivene er utviklet med utgangspunkt i prosjektets materiale, da jeg finner tydelige individ- og samfunnsorienterte tendenser i lærernes tolkninger. Dette har videre blitt tolket i lys av relevant teori, noe den følgende analysen vil vise.

### 5.2.1 Et individperspektiv på folkehelse og livsmestring

Materialet viser at alle lærerne utenom Lars har et individperspektiv på folkehelse og livsmestring i KRLE. Lars har i motsetning til de resterende lærerne et utpreget samfunnsperspektiv, noe jeg vil beskrive nærmere i neste delkapittel. Innenfor individperspektivet tolker lærerne det tverrfaglige temaet som noe som skal bidra til å utvikle kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte elev, som videre skal skape et grunnlag for at de mestrer ulike aspekter ved sitt personlige liv. Dette kommer blant annet til uttrykk hos Line når hun sier: «Altså, folkehelse og livsmestring handler jo først og fremst om elevens mestring av sitt eget liv. Alle disse personlige utfordringene de møter», og hos Gunnar når han sier: «det handler om å mestre livet sitt, og sine indre demoner». Her bidrar formuleringene «sitt eget liv», «personlige utfordringer» og «mestre livet ditt, og sine indre demoner» til å tydeliggjøre et individfokus, der lærerne tolker folkehelse og livsmestring som noe som nettopp skal bidra til at elevene utvikler en mestring av sitt indre og personlige liv. Lignende utsagn finnes også hos de andre lærerne som har dette perspektivet, noe som indikerer at de syv lærerne har en relativ lik grunntolkning av folkehelse og livsmestring. Det er denne tolkningen lærerne støtter seg på når de snakker om hvordan de forstår det tverrfaglige temaet i KRLE.

Da lærerne fikk spørsmål om hvordan de forstår folkehelse og livsmestring i KRLE, uttrykte flere et synspunkt om at dette skal omhandle undervisning om temaer tilknyttet elevenes individuelle liv. Dette kommer blant annet til uttrykk hos Marte i følgende utsagn: «Folkehelse og livsmestring handler jo om at elevene takler livet ditt. Dette med psykisk

helse, prestasjonspress, stressmestring, seksualitet og finne sin identitet er viktig». Et påfallende likt synspunkt uttrykker også Hanne når hun sier:

Hanne: Livsmestring tenker jeg handler om at man skal mestre livene sine på ulike nivå. Jeg tenker jo automatisk på dette med psykisk helse. (...) I KRLE-faget kan jo dette [folkehelse og livsmestring] handle om seksualitet, kjønn, å håndtere følelser og å kjenne seg selv og sin egen identitet.

Her ser vi at både Marte og Hanne knytter folkehelse og livsmestring i KRLE direkte til temaer som ofte kan berøre elevenes egne liv – slik som blant annet psykisk helse, seksualitet og identitet. Dette tyder på at de mener det er viktig å arbeide med disse temaene i KRLE-undervisningen for å kunne bidra til å utvikle elevenes individorienterte livsmestring. Line ser også det tverrfaglige temaet i sammenheng med elevenes personlige liv, og nevner seksualitet og kjønn som sentrale undervisningstemaer i KRLE-faget. Hun har imidlertid størst fokus på psykisk helse. Hun opplever at flere elever sliter psykisk, og at lærerjobben derfor består av mer psykisk oppbakking nå enn tidligere. Hun er derfor svært positiv til at folkehelse og livsmestring har blitt et eget tema i skolen, og mener det er viktig at en jobber med psykisk helse i KRLE-undervisningen. Hun tror dette vil hjelpe elevene til å få det bedre, og forhåpentligvis enklere mestre vonde tanker. Her finner jeg imidlertid spenninger i materialet, da både Hanne og Gunnar uttrykker en skepsis til et stort fokus på psykisk helse i skolen. Jeg vil imidlertid se nærmere på denne spenningen i kapittel 6.

Kristine er den fjerde læreren som ser folkehelse og livsmestring i KRLE-faget i tilknytning til individorienterte temaer. I likhet med lærerne over, trekker hun frem psykisk helse som viktig, samt at elevene skal lære å mestre både medgang og motgang i livet:

Kristine: Det handler om å skape en toleranse hos elevene. Hva har det med folkehelse og livsmestring å gjøre? Jo, det har med den psykiske helsen å gjøre. Det handler om å lære elevene at livet består av opp og nedturer ikke sant, og at det er normalt å møte personlige utfordringer, eller at ting buttrer litt imot.

Senere i intervjuet trekker hun også frem konkrete temaer hun underviser om i KRLE, som hun videre mener kan knyttes til folkehelse og livsmestringstematikken i faget. Ved å snakke om kjærlighet, vennskap, identitet, kjønn og seksualitet i undervisningen, mener hun elevene vil tilegne seg kunnskap som kan åpne opp for at de forstår seg selv bedre. Dette tror hun fører til at elevene enklere mestrer de personlige utfordringene de møter i livet.

Lærernes fokus på konkrete individorienterte temaer i forbindelse med folkehelse og livsmestring i KRLE, antyder at de har en tematisk og individorientert tolkning av det tverrfaglige temaet. Dette kan tolkes i lys av Fuglseth (2021, s. 32-33), som peker på at KRLE-faget har et individorientert formål, der personlige temaer skal utgjøre en del av undervisningen. Dette kan videre sees i sammenheng med læreplanformuleringen «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Med bakgrunn i lærernes synspunkter som nevnt over, kan det virke som om det finnes en sammenheng mellom denne læreplanformuleringen og deres tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Gjennom å trekke frem temaer slik som psykisk helse, identitet og seksualitet, virker det som om lærerne mener KRLE-faget skal bidra til å utvikle elevenes forståelse av seg selv – nettopp fordi disse temaene kan føre til en selvrefleksjon hos elevene. Det faktum at de nevner dette i tilknytning til deres forståelse av folkehelse og livsmestring i KRLE, indikerer at de mener det tverrfaglige temaet kan bidra til å oppnå dette.

Lærernes utsagn viser også et annet interessant moment. Dersom vi ser det i lys av Goodlad sin læreplanmodell som beskrevet i kapittel 3, kan det se ut til å være et samsvar mellom den formelle og den oppfattede læreplanen (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 60-62). Som vist i kapittel 2, viser KRLE-læreplanen at folkehelse og livsmestring skal «utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Samtlige temaer – bortsett fra etiske spørsmål, blir nevnt av lærerne over. I overordnet del av læreplanverket står det også at folkehelse og livsmestring skal «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). En lik formulering så vi hos Kristine når hun forteller at elevene må lære å håndtere opp- og nedturen. Materialet antyder dermed at det er et tematisk samsvar mellom det formelle læreplandokumentet, og de nevnte lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE.

Blant de syv lærerne jeg finner har et individorientert perspektiv på folkehelse og livsmestring, er det stor konsensus om at temaet må sees i tilknytning til etikkundervisningen i KRLE. Ola sier han ser på arbeid med etiske problemstillinger som «en fin inngang inn til folkehelse og livsmestring i faget», og begrunner det ved å presentere en mer overordnet tolkning av det tverrfaglige temaet:

Ola: Det første som slår meg når jeg tenker på folkehelse og livsmestring er at elevene skal ha et sett med verktøy de kan møte verden med. En verktøykasse rett og slett, der man har ulike redskaper som trengs for å mestre ulike aspekt ved livet. For eksempel det å forholde seg til ulike type problemstillinger som man helt garantert møter på i løpet av livet.

Her ser vi Ola bruker «verktøy» som en metafor på ulike ferdigheter han mener elevene trenger for å kunne mestre ulike problemstillinger de møter i livet. Han utdyper imidlertid ikke hvilke ferdigheter han mener. På spørsmålet om hvilke problemstillinger han sikter til, svarer han raskt at dette omhandler «etiske problemstillinger om livet. For eksempel om identitet, seksualitet, rett og galt». Det at han trekker frem spesifikke temaer tyder på at han har en tematisk individorientert tolkning av folkehelse og livsmestring som beskrevet over. Hans individorienterte tolkning blir også forsterket ved at han anser det som avgjørende at de etiske problemstillingene knyttes opp mot elevenes livsverden. Dersom de ikke gjør det, sier Ola at etikkundervisningen heller ikke kan karakteriseres som en folkehelse og livsmestringsundervisning:

Ola: Det er jo egentlig litt avgjørende at det [folkehelse og livsmestring] blir knyttet til elevenes liv her og nå. Altså det de opplever som viktig da. Ellers blir overføringsverdien til livet så liten at jeg er usikker på om elevene egentlig lærer noe om det å mestre de utfordringene jeg snakket om i stad. Men der er jo etikken så fin synes jeg, for det kan jo gjøres nært elevene med alle disse ulike problemstillingene vi kan snakke om.

En påfallende lik oppfatning finner vi også hos Julie når hun peker på viktigheten av å bruke virkelighetsnære eksempler i etikkundervisningen:

Julie: Sett i et livsmestringsperspektiv da, så tror jeg at ungdommer er i en fase der de trenger å utvikle seg, og må vende blikket litt mer innover. Altså at de får snakke om situasjoner som de selv står i i hverdagen. Og at dette er en måte vi [KRLE-lærere] kan gi elevene verktøy på da, og liksom med vilje velge moralske dilemmaer som elevene mest sannsynlig vil komme opp i, allerede har vært borti eller er i nå. Så etikken synes jeg helt klart spiller en viktig rolle når det kommer til elevenes mestring av livet.

Sitatet viser at Julie tolker etikkundervisningen som en viktig arena for utviklingen av elevenes livsmestring. Videre ser vi også at hun i likhet med Ola bruker en verktøy-metafor.

Bruken av denne metaforen tyder på at både Ola og Julie mener elevene trenger konkrete verktøy for å kunne mestre livet, og at KRLE-faget kan bidra til å utvikle disse. Verken Ola eller Julie konkretiserer hvilke ferdigheter de sikter til i denne sammenhengen. Ser vi det imidlertid i lys av deres fokus på etikk, er det nærliggende å tro at de sikter til ferdigheter slik som å kunne identifisere, reflektere, drøfte og ta selvstendige valg tilknyttet ulike etiske problemstillinger elevene kan møte på i livet. Som vist i kapittel 2, blir disse ferdighetene trukket frem som sentrale målsetninger innenfor både kjerneelementet «etisk refleksjon» og «folkehelse og livsmestring» i KRLE-læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4).

I likhet med Ola og Julie, kan også Line og Gunnar sies å ha et tydelig ferdighetsfokus i sin tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Dette tolker jeg ut fra deres fokus på etikkundervisningen, der begge trekker frem de etiske modellene pliktetikk, konsekvensetikk og dydsetikk som viktige etiske tenkemåter elevene kan ta i bruk for å vurdere – og forhåpentligvis mestre, et etisk dilemma. Line ser arbeid med de etiske modellene i sammenheng med refleksjon over etiske problemstillinger som omhandler ulike livsvalg elevene må ta i løpet av nærmeste fremtid:

Line: Det [folkehelse og livsmestring] handler om alle mulige livsvalg du må ta. Altså etikk. Hvordan skal du diskutere deg frem til hva som er den beste løsningen? Hvis du skal bestemme utdanning, skal du tenke konsekvensetisk eller pliktetisk? (...). Det er også relevant i forhold til andre moralske valg. Valg i forhold til å drikke, ha sex. Det handler jo om alle sånne ting som jeg tenker elevene opplever i livet sitt da. Så det mener jeg er livsmestring.

Gunnar deler samme synspunkt som Line. Ved å få øvelse i å vurdere etiske problemstillinger ut fra forskjellige etiske tenkemåter, mener Gunnar at elevene enklere vil lære hvordan de skal håndtere etiske problemstillinger i eget liv. Dette tror han kan føre til at elevene mestrer lignende situasjoner senere. Han er imidlertid svært tydelig på viktigheten av at etikkundervisningen må stå i direkte tilknytning til elevenes livsverden, da dette skaper en overføringsverdi mellom undervisningen og elevenes liv, som videre danner et grunnlag for at livsmestring kan utvikles: «Altså det er jo overføringsverdien til elevenes liv som er nøkkelen. Finnes ikke den ... Nei da tror jeg ikke det finnes mye livsmestringsundervisning heller». Det må også bemerkes at både Hanne, Kristine og Marte peker på en sammenheng mellom folkehelse og livsmestring og etikk, men de utdyper ikke dette utover det å kun påpeke sammenhengen. Materialet viser dermed en stor konsensus blant lærerne om at

etikkundervisningen tolkes som en viktig arena for utviklingen av en individorientert livsmestring hos elevene.

Ser vi Ola, Julie, Line og Gunnar sine utsagn i sammenheng, ser det ut til at alle er opptatt av å knytte etikkundervisningen til elevenes livsverden. Dette kan imidlertid ikke forstås som et nytt fenomen, da virkelighetsnære problemstillinger er mye brukt i etikkdelen av faget ifølge Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 166). Ved å knytte undervisningen til elevenes livsverden – for eksempel ved å snakke om identitet og seksualitet slik Ola trekker frem, eller å tematisere ulike livsvalg slik som å drikke alkohol som Line bruker som et eksempel, vil undervisningen sannsynligvis berøre elevene på en måte som kan oppleves personlig. Dette kan sees i sammenheng med debatten om KRLE-fagets formål og innhold. Domaas (2014, s. 132) og Stokke og Rodriguez (2020, s. 144-145) argumenterer alle for viktigheten av å gjøre undervisningen personlig, da dette kan føre til at elevene opplever faget som relevant for eget liv. Stokke og Rodriguez (2020, s. 146-147) argumenterer også for at en personlig orientert undervisning enklere vil fremme en livsmestringsutvikling hos elevene. På motsatt side av debatten finner vi imidlertid Andreassen (2016, s. 20), som er kritisk til en undervisning som inkluderer elevene personlig. Lærernes fokus på en livsnær etikkundervisning antyder derimot at de deler Domaas (2014), Stokke og Rodriguez (2020) sine synspunkt. Slik jeg tolker lærerne, forstår de det som avgjørende at etikkundervisningen er velkjent for elevene, da det er det virkelighetsnære som skaper den nødvendige overføringsverdien som trengs for at KRLE-faget skal kunne bidra til en utvikling av elevenes individuelle livsmestring. Avslutningsvis må det også bemerkes at det ser ut til å være et samsvar mellom den formelle og oppfattede læreplanen. Som vist tidligere, nevnes arbeid med etiske problemstillinger om blant annet identitet, kjønn og seksualitet, under beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i KRLE-læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det faktum at lærerne gjør det samme kan indikere en nærhet til læreplandokumentet i tolkningsarbeidet.

Videre finner jeg også at Ola, Gunnar og Julie forstår arbeid med eksistensielle spørsmål som viktig i folkehelse og livsmestringsundervisningen i KRLE. Dette indikerer også et samsvar mellom den formelle og oppfattede læreplanen, ettersom KRLE-læreplanen viser at arbeid med det tverrfaglige temaet skal omhandle utforskning av eksistensielle spørsmål og svar (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3, 8). Ola nevner imidlertid dette kort, og sier ikke mer enn å påpeke at eksistensielle spørsmål er relevant i tilknytning til folkehelse og livsmestring i KRLE. Gunnar har derimot et stort fokus på dette, og understreker at arbeid med eksistensielle spørsmål er en sentral del av folkehelse og livsmestring i faget:

Gunnar: Det å utforske og reflektere over eksistensielle spørsmål er jo kjempesentralt mener nå jeg. Altså, om ting i livet, døden, hva er meningen med livet? Man kommer jo kanskje til et punkt i livet der man må tenke litt på disse spørsmålene da. Så det å utforske dette i KRLE henger jo sammen med det å mestre livet sitt. For hvis man ikke ser noen mening med livet blir det jo ganske kjipt å leve.

Materialet viser at Gunnar har et todelt syn på hvilke eksistensielle spørsmål som er sentrale i livsmestringsundervisningen. På den ene siden sier han at dette skal knyttes opp mot kunnskap om religioner, og presenterer i den forbindelse eksempler på religionsorienterte eksistensielle spørsmål han har undervist om tidligere: «Hva vil være meningen i livet for en kristen? Eller en buddhist? Hva sier religioner om døden?». Dette indikerer et lære *om-*perspektiv i undervisningen, ettersom det først og fremst er kunnskap om hvordan religioner forholder seg til de eksistensielle spørsmålene som står i fokus. Dette er i tråd med slik Andreassen (2016, s. 19-20) ønsker at undervisningen om eksistensielle spørsmål skal se ut. På den andre siden viser materialet at Gunnar også anser filosofiorienterte eksistensielle spørsmål som sentrale i livsmestringsundervisningen. Dette tydeliggjøres i sitatet over, der han blant annet trekker frem spørsmålet «hva er meningen med livet», som kan forstås som et grunnleggende filosofisk spørsmål. Sitatet kan videre sies å tydeliggjøre Gunnars individorienterte perspektiv på folkehelse og livsmestring i KRLE, ettersom han ser elevenes livsmestring i relasjon til hvorvidt de ser en mening med eget liv. Denne tolkningen forsterkes ytterligere når han senere i intervjuet sier at «det [arbeid med eksistensielle spørsmål] åpner også opp for å snakke om og reflektere over egne spørsmål». Her forstår jeg «egne spørsmål» som de eksistensielle spørsmålene elevene selv besitter eller berøres av på et personlig plan. Beveger vi oss tilbake til Andreassen (2016, s. 19-20), er han sterkt kritisk til en slik elevsentrert undervisning i arbeidet med eksistensielle spørsmål. Dette forstår han som problematisk, da det skaper en personlig og terapeutiserende undervisning som bryter med religionsfagets formål om å gi kunnskap om religioner og livssyn. Det ser imidlertid ikke ut som om Gunnar deler denne oppfatningen. Hans utsagn antyder at undervisningen om eksistensielle spørsmål har et personlig preg, og at dette åpner opp for en egenrefleksjon som videre kan føre til utviklingen av en individuell livsmestring hos elevene.

Julie trekker også frem eksistensielle spørsmål som sentralt i tilknytning til folkehelse og livsmestring i KRLE. Hun uttrykker det ved å si: «Det [folkehelse og livsmestring] handler også om å snakke om eksistensielle spørsmål. Hvem er jeg? Hva er viktig for meg? Å finne seg selv handler jo også om livsmestring». Her ser vi at Julie trekker frem viktigheten av å



reflektere over filosofiske orienterte spørsmål knyttet til seg selv og egen identitet, og at dette kan ha en påvirkning på elevenes opplevelse av det å mestre livet. Dette antyder at Julie – i likhet med Gunnar, åpner opp for en personlig tilnærming i arbeidet med eksistensielle spørsmål. Lærernes utsagn kan videre sees i lys av Lauvsnes (2022, s. 272). Som vist tidligere i oppgaven, argumenterer hun for viktigheten av å inkludere elevene personlig i arbeidet med eksistensielle spørsmål dersom dette skal føre til en utvikling av personlig livsmestring hos elevene. Det kan altså se ut som om Gunnar og Julie deler denne oppfatningen.

For å oppsummere ser vi at alle lærerne utenom Lars har et individorientert perspektiv på folkehelse og livsmestring. Lars har på sin side et utpreget samfunnsperspektiv, noe neste delkapittel vil vise. Felles for lærerne med det individorienterte perspektivet, er at de mener arbeidet med det tverrfaglige temaet skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter som samlet skal føre til en mestring av ulike aspekter ved sitt personlige liv. Lærerne mener dette kan gjøres på ulike måter i KRLE-faget: For det første gjennom arbeid med individorienterte temaer, der særlig Ola, Julie, Line og Gunnar argumenterer for at dette bør gjøres gjennom en livsnær etikkundervisning. Arbeid med eksistensielle spørsmål trekkes også frem som viktig av Ola, Gunnar og Julie. Også her står den personlige tilnærmingen sentralt.

### 5.2.2 Et samfunnsperspektiv på folkehelse og livsmestring

Materialet viser at flere lærere har det jeg velger å kalle et samfunnsperspektiv på folkehelse og livsmestring i KRLE. Gunnar, Hanne, Julie og Kristine har dette i tillegg til et individperspektiv som presentert over, mens Lars er alene om å kun ha et samfunnsperspektiv i sin tolkning av det tverrfaglige temaet. Innenfor dette perspektivet tolker lærerne arbeid med folkehelse og livsmestring som noe som skal bidra til å gjøre elevene i stand til å mestre livet som en aktiv og demokratisk medborger i samfunnet. For å kunne bidra i utviklingen av denne type livsmestring, fremhever lærerne viktigheten av at KRLE-faget gir elevene ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom den instrumentelle tankegangen til Julie:

Julie: Jeg mener folkehelse og livsmestring handler om å gi elevene verktøy de kan bruke i sine liv. Det kan jo være alt fra tankeevner, verdier og holdninger, til kunnskap om religion. Sånn at de fungerer i samfunnslivet.

Setningen «Sånn at de fungerer i samfunnslivet» viser at Julie knytter elevenes livsmestring opp mot livet i samfunnet. I forlengelsen av dette sitatet sier Julie at hun mener KRLE-faget har et særlig ansvar for å hjelpe elevene til å bli fungerende samfunnsborgere. Hun trekker frem viktigheten av at undervisningen lærer elevene å ta andres perspektiv, da hun anser dette som en forutsetning for å kunne utvikle toleranse og respekt overfor hverandres ulikheter. Å besitte slike ferdigheter og holdninger mener Julie har stor betydning for hvorvidt individet mestrer livet i et flerkulturelt samfunn. I forlengelsen av dette peker hun også på viktigheten av fagets undervisning om religioner og livssyn. Julie beskriver dette som «kjempeviktig» fordi det gir elevene en type kunnskap hun mener er nødvendig for å kunne utvikle en forståelse for andres religiøse- og livssynsmessige bakgrunn. Et lignende synspunkt uttrykker også Kristine. I likhet med Julie, understreker hun viktigheten av at elevene lærer å ta andres perspektiv når hun snakker om hvordan hun forstår folkehelse og livsmestring i KRLE. Hun sier det er viktig for å «mestre å leve sammen med andre rundt deg». Hun trekker også frem kunnskap om religioner som avgjørende for utviklingen av denne evnen, noe jeg blant annet tolker ut fra følgende utsagn: «Man kan ikke forvente at folk forstår muslimer om de ikke kan noe om islam og hva det handler om». Dermed peker både Julie og Kristine på kunnskap om religioner som en viktig forutsetning for å kunne ta andres perspektiv, og videre kunne mestre et liv der en hele tiden møter mennesker med andre kulturelle og religiøse bakgrunner enn seg selv.

Julie og Kristine er imidlertid ikke alene om å trekke frem kunnskap om religioner som sentralt innenfor folkehelse og livsmestring i KRLE. Som nevnt over, skiller Lars seg fra de resterende lærerne ved å ikke ha et individperspektiv i sin tolkning av det tverrfaglige temaet. Jeg finner derimot at han har et utpreget samfunnsperspektiv, noe jeg tolker ut fra følgende utsagn: «Kunnskap om religioner skaper folkehelse og livsmestring. Når elever får vite om hvordan religioner fungerer så vil det gjøre dem tryggere. Det vil gjøre dem mer rustet til å mestre livet i det religionsmangfoldige samfunnet vi lever i». Slik jeg tolker Lars, forstår han kunnskap om religioner som avgjørende for hvorvidt elevene mestrer å forholde seg til andre med en annen religiøs bakgrunn enn seg selv. I forlengelsen av dette sier han også noe som tydeliggjør at han – i likhet med Julie og Kristine, tolker evnen til å ta andres perspektiv som en viktig del av det å mestre livet i storsamfunnet:

Lars: Vi er så mange og så forskjellige i dagens samfunn. Det er jo totalt forskjellig fra sånn det var for bare 50 år siden. Og derfor mener jeg at KRLE-faget er så viktig. Der kan vi lære elevene at det finnes andre mennesker som er annerledes fra oss. Og det

mener jeg er en del av å mestre og leve i samfunnet. At man faktisk kan se på et annet menneske som er forskjellig fra seg selv, og som har andre verdier og syn på livet og tenke: «Så interessant, så spennende dette er» i stedet for «oi, så rart». Og om vi får dette ut i samfunnet ... Ja, da mestrer vi å leve sammen.

Til tross for at Lars ikke nevner begrepene «toleranse», «respekt» eller «å kunne ta andres perspektiv» i dette sitatet, vil jeg likevel argumentere for at det er nettopp dette han trekker frem som viktig for å mestre livet i det religionsmangfoldige samfunnet vi lever i. Det vil ikke være mulig å tenke at en annen religiøs bakgrunn er «interessant» eller «spennende» dersom en ikke besitter evnen til å tolerere, respektere og forstå andre.

Hanne er den tredje læreren som trekker frem viktigheten av å kunne ta andres perspektiv for å mestre livet:

Hanne: Å mestre livet handler ikke bare om å se innover i seg selv, men også å se seg selv i sammenheng med flere. Å kunne ta andres perspektiv på en måte. Hvordan du forstår deg selv og hvordan du forstår andre henger jo litt sammen. Og jeg mener jo at begge er former for livsmestring egentlig.

I motsetning til lærerne nevnt over, utdyper hun ikke hvordan elevene kan utvikle evnen til å ta andres perspektiv. Det er likevel tydelig at hun oppfatter dette som viktig for å mestre livet. Sitatet skaper samtidig et inntrykk av at Hanne tolker folkehelse og livsmestring på en måte der hun forstår individ- og samfunnsperspektivet som tett tilknyttet hverandre. Dette kan tolkes som at hun opplever de to perspektivene som to sider av samme sak.

Materialet viser dermed en stor likhet i lærernes refleksjoner, da både Julie, Kristine, Lars og Hanne trekker frem evnen til å ta andres perspektiv som sentralt for utviklingen av en samfunnsorientert livsmestring. Dette vitner om at lærerne har gjort lignende fagdidaktiske vurderinger i sin tolkning av det tverrfaglige temaet. Lærernes fokus på å kunne ta andres perspektiv kan tolkes i lys av Stokke og Rodriguez (2020, s. 143) sin forskning. Som vist i kapittel 3, trekker de frem Robert Jackson sin interkulturelle tilnærming som en mulig løsning for å fremme en personlig utvikling hos elevene. Tilnærmingen handler om å forstå menneskene rundt seg, noe som blant annet kan oppnås gjennom undervisning om religioner og livssyn. Lærernes fokus på å utvikle elevenes evne til å ta andres perspektiv – og dermed utvikle en forståelse av andre, indikerer at de har en interkulturell tilnærming i

religionsundervisningen, og at dette står i direkte tilknytning til deres livsmestringsundervisning.

Jeg finner også at Gunnar har et samfunnsperspektiv i sin tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. Han har imidlertid et noe annet fokus enn lærerne over, og trekker frem viktigheten av å ha gode kommunikasjonsferdigheter for å kunne samhandle med andre i samfunnet. Dette knytter han direkte til det å mestre livet: «om man ikke tar i bruk ytringsfriheten, deltar i diskusjoner, eller tør å si sin mening om noe. Ja, da er det jo også en stor del av livet du ikke mestrer tenker nå jeg». Dette viser hvordan Gunnar forstår deltakelse som en aktiv medborger som avgjørende for hvorvidt en mestrer livet i det norske demokratiske samfunnet. Gunnar forteller videre at KRLE-faget er en «viktig arena» for å hjelpe elevene til å utvikle demokratiske kommunikasjonsferdigheter, samt trenes opp i å «faktisk tørre å bruke dem». Han utdyper imidlertid ikke hvordan faget kan bidra til dette. Det viser likevel at han mener KRLE er et viktig fag for å utvikle en samfunnsmessig livsmestring hos elevene.

For å oppsummere ser vi at både Julie, Kristine, Lars, Hanne og Gunnar trekker frem ulike ferdigheter, holdninger og kunnskap som viktig for å mestre livet som en aktiv medborger i samfunnet. Jeg vil imidlertid argumentere for at dette tydeliggjør et annet interessant moment i lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Verken det å kunne ta andres perspektiv, utvikle toleranse, respekt eller demokratiske kommunikasjonsferdigheter nevnes eksplisitt under beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i KRLE-læreplanen. Som vist i kapittel 2, nevnes dette derimot på andre steder i læreplanen – slik som i kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» og det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Det ser derfor ut til at lærerne tolker folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på en noe annen måte enn det læreplandokumentet legger opp til. Dette kan sees i lys av Imsen (2020, s. 295). Hun påpeker at det finnes ulike tolkningsrom i LK20 som skaper en mulighet for at lærerne kan forstå læreplanen ulikt. Hun peker også på hvordan lærernes tolkning av læreplanen kan bli påvirket av de tanker, holdninger og oppfatninger de har med seg inn i møtet med læreplanteksten. På samme måte som med det individorienterte perspektivet, kan også dette tolkes i lys av KRLE-fagets formål. Som nevnt tidligere i oppgaven, argumenterer Fuglseth (2021, s. 32-33) for at faget har et tydelig samfunnsorientert formål. Dette mener han kommer til uttrykk gjennom læreplanens fokus på å utvikle elevenes evne til å ta andres perspektiv – slik både Julie, Kristine, Lars og Hanne trekker frem som viktig. Lars og Julie sitt fokus på å utvikle toleranse og respekt overfor andre, samsvarer med læreplanens beskrivelse om at faget

skal «legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning». (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette kan videre sees i sammenheng med Gunnar sin tolkning, da utviklingen av demokratiske kommunikasjonsferdigheter kan ansees som avgjørende for hvorvidt elevene mestrer å delta i demokratiske prosesser. Dette presenteres som et overordnet læringsmål i beskrivelsen av demokrati og medborgerskap i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det er derfor sannsynlig at lærerne møter læreplanen med en oppfatning om at faget skal utvikle elevene til å bli aktive demokratiske medborgere i samfunnet, og at de tolker folkehelse og livsmestring i lys av dette.

### 5.3 Forholdet mellom «folkehelse» og «livsmestring»

Da lærerne snakket om hvordan de forstår folkehelse og livsmestring som tema, var det påfallende mange som kun fokuserte på livsmestringsdelen av temaet, og ikke nevnte folkehelseaspektet i det hele tatt. Dette noe skeive forholdet mellom de to begrepene kommer særlig godt til uttrykk i de to delkapitlene over. Der ser vi hvordan lærerne forstår det tverrfaglige temaet som noe som skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre ulike aspekter tilknyttet det individuelle og samfunnsmessige livet.

Til tross for at lærerne stort sett bruker hele frasen «folkehelse og livsmestring» når de snakker om temaet, viser derimot materialet tendenser til at lærerne forstår begrepene atskilt fra hverandre i KRLE-faget. Dette kommer først og fremst til uttrykk ved at det er livsmestringsbegrepet som blir trukket frem som sentralt av samtlige lærere, men Julie understreker også dette eksplisitt når hun sier: «Jeg ser folkehelse og livsmestringsbegrepene litt hver for seg egentlig, for de er jo litt ulike synes jeg». Hun forklarer dette ved å si at hun mener livsmestring har et tydelig individfokus fordi det kan knyttes til individets livsmestring. Folkehelse mener hun derimot må sees i et større samfunnsperspektiv der det knyttes til befolkningens generelle helsetilstand, og hvorvidt vi klarer å leve sammen i et mangfoldig samfunn. Dette folkehelseaspektet kan imidlertid sees i sammenheng med Julie sitt samfunnsmessige perspektiv på folkehelse og livsmestring som nevnt i delkapitlet over. Her så vi hvordan hun mener elevene skal utvikle kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre å leve sammen i samfunnet. Til tross for at Julie forteller at hun forstår begrepene som atskilt fra hverandre, kan dette derimot indikere at hun til en viss grad også ser en sammenheng mellom dem. I motsetning til Julie, påpeker Line at hun ser en tydelig sammenheng mellom «folkehelse» og «livsmestring» når hun sier: «Mestringen av livet ditt

henger jo mye sammen med folkehelsen din». Line beskriver imidlertid folkehelse som noe som først og fremst handler om elevenes fysiske helse, men jeg får inntrykk av at hun mener dette ikke er relevant innenfor KRLE.

I tillegg til Julie og Line, forklarer også Marte og Hanne hvordan de forstår folkehelsebegrepet i det tverrfaglige temaet. De er begge nokså enige, og mener folkehelse først og fremst må sees i direkte tilknytning til elevenes fysiske helse og kosthold. Begge sier at dette gjør folkehelseaspektet til et aktuelt tema i fag som kroppsøving og mat og helse. Dette kan antyde at lærerne tolker folkehelseaspektet som noe som ikke er relevant innenfor KRLE, ettersom faget verken inneholder fysisk aktivitet eller kostholdsråd. Dette kan samtidig bidra til å belyse en potensiell forklaring på hvorfor verken Lars, Ola, Gunnar eller Kristine forklarte folkehelsebegrepet eksplisitt; det er nærliggende å tro at de ikke anser folkehelseaspektet som relevant i en KRLE-faglig kontekst – som tross alt var hovedfokuset i intervjuet. Materialet viser dermed at lærerne først og fremst snakker om «livsmestring» når de bruker frasen «folkehelse og livsmestring» i dette prosjektet.

## 5.4 Ikke noe nytt i KRLE

Som nevnt tidligere i oppgaven, ble folkehelse og livsmestring introdusert som et nytt læreplanelement gjennom iverksettelsen av LK20. Til tross for at temaet kan ansees som nytt i skolens læreplanverk, viser derimot materialet at flere av lærerne ikke anser det som nytt i KRLE. Lærerne begrunner likheten på to forskjellige måter, noe jeg skal vise i det følgende.

### 5.4.1 En innholdsmessig likhet

Materialet viser at flere av lærerne mener det er en innholdsmessig likhet mellom KRLE-fagets innhold og folkehelse og livsmestring. Det er viktig å bemerke at lærerne ikke fikk spørsmål om dette, men at de selv påpekte det uoppfordret i løpet av intervjuet. Ola sier han er svært positiv til at folkehelse og livsmestring har blitt et eget tema i faget, men opplever samtidig at temaet verken er nytt for han eller KRLE-undervisningen. Han uttrykker tvert imot en opplevelse av at det «i praksis har gjennomsyret faget lenge», men utdyper ikke dette nærmere. Kristine er også tydelig på dette når hun sier: «det er ikke egentlig noe nytt for min del. Nei, jeg synes ikke det altså. Jeg har jo jobbet med dette lenge». Ut fra konteksten sitatet står i, kan «dette» tolkes som folkehelse og livsmestringstemaer. Sitatet står også i tilknytning til et utsagn der hun forteller at temaer slik som kjærlighet, vennskap og identitet må forstås som folkehelse og livsmestringstematikker i KRLE, men hun understreker at dette ikke er et nytt faglig innhold i hennes undervisning. Dette antyder at hun ser en innholdsmessig likhet

mellom innholdet i KRLE-faget slik det var før LK20, og innholdet i folkehelse og livsmestring. Et lignende synspunkt finner jeg også i intervjuet med Hanne. I likhet med Kristine, peker hun på innholdslikheten ved å nevne flere konkrete temaer som både gjør seg gjeldende i faget og folkehelse og livsmestring:

Hanne: Det [folkehelse og livsmestring] er ikke noe nytt egentlig. Fordi mange av de temaene som er en del av folkehelse og livsmestring er allerede en del av KRLE-faget. Det gjelder for eksempel seksualitet, kjønn, vennskap, identitet og relasjoner og familieliv. Så sånn sett har folkehelse og livsmestring vært en del av faget fra før av.

Som nevnt i 5.1, forteller Marte at hun ikke har tenkt så mye over hva folkehelse og livsmestring innebærer i KRLE. Hun reflekterer over dette underveis i intervjuet, og uttrykker en opplevelse av at folkehelse og livsmestring er en naturlig del av KRLE-undervisningen gjennom arbeid med blant annet etikk, identitet og seksualitet. Ettersom dette er temaer hun også underviste om før LK20 ble innført, konkluderer hun derfor med at dette må være grunnen til hvorfor hun ikke har tenkt så mye på hva det tverrfaglige temaet innebærer i faget. Jeg forstår dette som at også Marte opplever en innholdsmessig likhet mellom folkehelse og livsmestring og KRLE-faget slik det var før LK20 ble iverksatt.

Gunnar er den fjerde læreren som trekker frem en innholdsmessig likhet. Han trekker imidlertid frem hvordan dette kommer til uttrykk gjennom fagets fokus på etiske problemstillinger og eksistensielle spørsmål. Han sier dette alltid har vært en stor del av KRLE-faget så lenge han har undervist. Det faktum at folkehelse og livsmestring også omhandler dette, mener han viser at temaet ikke bringer noe nytt faglig innhold inn i KRLE-undervisningen.

Lars har imidlertid en annen forklaring på likheten mellom KRLE-faget og folkehelse og livsmestring. Han mener det er fagets fokus på undervisning om religioner og livssyn som skaper likheten, noe han uttrykker ved å si: «Jeg mener jo KRLE-faget skal lære elevene om religioner, livssyn og hvordan samfunnet fungerer sånn at elevene utvikler toleranse og respekt for hverandre. Og det mener jeg jo er fokuset i folkehelse og livsmestring også egentlig». Her ser vi Lars sitt samfunnsorienterte perspektiv komme til uttrykk ved at han peker på at det tverrfaglige temaet skal utvikle elevenes toleranse og respekt overfor hverandre. Ved å se dette i sammenheng med fagets formål slik Lars gjør, oppstår det først og fremst en formålslikhet. Jeg vil imidlertid argumentere for at han også peker på en

innholdsmessig likhet ved å trekke frem arbeid med religioner og livssyn. Denne tolkningen forsterkes ytterligere når han på et annet tidspunkt i intervjuet sier: «Kunnskap om religioner skaper folkehelse og livsmestring. Når elever får vite om hvordan religioner fungerer så vil det gjøre dem tryggere. Det vil gjøre dem mer rustet til å mestre livet i det religionsmangfoldige samfunnet vi lever i». Slik jeg forstår Lars sine utsagn, kan altså undervisning om religioner og livssyn anses som en sentral del av KRLE-faget, men også som en viktig del av arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette indikerer en innholdsmessig likhet mellom det tverrfaglige temaet og KRLE.

Det er dermed tydelig at lærerne uttrykker en opplevelse av en innholdsmessig likhet mellom folkehelse og livsmestring som tema, og KRLE-fagets innhold. Dersom vi ser nærmere på KRLE-læreplanen som var gjeldende før LK20 ble innført (RLE1-02), finner vi flere av temaene lærerne trekker frem. Læreplanen har et gjennomgående fokus på kunnskap om religioner og livssyn slik Lars trekker frem, etikk slik Gunnar og Marte nevner, samt konkrete temaer slik som identitet og seksualitet som både Kristine, Marte og Hanne peker på (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Til syvende og sist er det imidlertid lærerne selv som har fasiten, da det er de som vet best hvilket innhold deres religionsundervisning bestod av før LK20 ble innført. Det faktum at de påpeker en innholdsmessig likhet kan derfor ikke betviles.

#### 5.4.2 Folkehelse og livsmestring, KRLE-faget og danning

Gunnar, Julie, Kristine og Lars påpeker en likhet mellom folkehelse og livsmestring og dannelsesmandatet i skolen og KRLE-faget. Dette synspunktet kommer sterkest til uttrykk hos Gunnar. Han gjentar flere ganger i løpet av intervjuet at folkehelse og livsmestring ikke kan kalles noe nytt i KRLE, men at det tvert imot er «litt same shit but different rapping». Han forstår «folkehelse og livsmestring» som et nytt begrep på danningstanken i skolen og KRLE-faget, noe han forklarer på to måter. For det første mener han det å mestre livet er en sentral del av danningstanken i skolen. Ettersom han også forstår livsmestring som kjernen i det tverrfaglige temaet, forteller han at «danning og livsmestring er jo to sider av samme sak». Videre retter han fokuset mot KRLE, og sier at faget i seg selv er «en kilde til dannende livsmestring hos elevene». På spørsmålet om han kan utdype dette, trekker han frem fagets fokus på etiske og eksistensielle spørsmål. Ved å lære om dette i undervisningen, vil elevene samtidig lære om livet forteller Gunnar. Han mener dette skaper et grunnlag for at elevene lærer å mestre livet – og dermed blir et dannet individ. Som vist i delkapittel 5.4.1, sier Gunnar at verken etikk eller eksistensielle spørsmål er nytt i hans KRLE-undervisning. Dette bidrar til å forsterke inntrykket av at dannelsesaspektet han beskriver ikke er noe nytt i faget.



Et lignende synspunkt finner vi også hos Julie. Ifølge henne, skaper folkehelse og livsmestring en ekstra dimensjon i skolens dannelsingsmandat. Hun sier at skolen hele tiden har vært opptatt av at elevene skal dannes inn i samfunnslivet som aktive medborgere, men at det økte fokuset på livsmestring skaper et nytt fokus på elevenes personlige dannelse. Hun mener derimot at denne personlige dannelsingsdimensjonen ikke kan anses som ny i KRLE, og forklarer det med å si at faget allerede har et fokus på dette gjennom arbeid med individorienterte temaer slik som etiske problemstillinger og eksistensielle spørsmål. Det kan dermed virke som om Gunnar og Julie deler et lignende synspunkt, da begge trekker frem arbeid med etikk og eksistensielle spørsmål som sentralt innenfor både dannelsings- og livsmestringsutviklingen i KRLE-faget. Lærernes synspunkt underbygges av både Fuglseth (2021, s. 32-33) og Horsfjord (2021, s. 36-38), som hevder arbeid med disse tematikkene viser at KRLE-faget har en tydelig individorientert dannelsingsfunksjon.

Kristine og Lars ser også folkehelse og livsmestring i sammenheng med dannelsingsmandatet i KRLE. Kristine uttrykker dette ved å si «jeg synes jo det [folkehelse og livsmestring] alltid har vært til stede gjennom danningstanken i faget», mens Lars forteller «jeg knytter livsmestring veldig til danningen i faget». Her finner vi imidlertid ulikheter i materialet, da verken Lars eller Kristine knytter KRLE-fagets dannelsingsaspekt opp mot et individorientert perspektiv slik Gunnar og Julie gjør. Materialet viser derimot at de ser fagets danningsside i sammenheng med deres samfunnsorienterte tolkning av folkehelse og livsmestring, der elevenes danning handler om hvorvidt de mestrer livet som en aktiv samfunnsborger. Kristine viser dette ved å si at danningen i KRLE «handler om at elevene blir klare for samfunnslivet, og at de faktisk mestrer det. At de blir gode samfunnsborgere rett og slett». Lars mener på sin side at folkehelse og livsmestring «må forstås som en forsterkning av dannelsesaspektet i KRLE». Han er uenig i at temaet kan kalles noe nytt slik læreplanen antyder, men er likevel positiv til dets innføring. Han mener temaet bidrar til å tydeliggjøre viktigheten av det samfunnsmessige dannelsingsaspektet i faget, noe han synes er bra. Analysen viser dermed at Kristine og Ola er enige med Andreassen (2016, s. 230), som bemerker at KRLE-faget skal bidra til å danne elevene inn i samfunnet ved å gjøre dem rustet til å sameksistere og samhandle med andre.

Dersom vi ser lærernes utsagn samlet, har de noe ulike forklaringer på hva danningen i KRLE-faget innebærer. Det ser likevel ut som om de er enige om at folkehelse og livsmestring berører deler ved dannelsingsaspektet i faget som fører til at det tverrfaglige temaet ikke oppleves som en ny tematikk.

## 6. Analyse II: KRLE-lærernes refleksjoner rundt muligheter og utfordringer med folkehelse og livsmestring

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere lærernes refleksjoner rundt hvilke muligheter og utfordringer de opplever gjør seg gjeldende i skolen og KRLE-faget som følge av innføringen av folkehelse og livsmestring. Kapitlets første del vil se nærmere på den positive betydningen lærerne mener det tverrfaglige temaet har hatt for KRLE-faget. I den andre delen vil jeg vise hvordan enkelte lærere mener temaet åpner opp for bruk av nye undervisningsmetoder og undervisningsopplegg, og undersøke hvorvidt de oppfatter dette som en mulighet eller en utfordring. Videre vil jeg presentere lærernes tanker rundt deres kompetanse og ansvar når folkehelse og livsmestring tematiseres i undervisningen, før jeg avslutningsvis viser hvordan noen lærere trekker frem elevenes faglige utbytte som en potensiell utfordring de må ta stilling til.

### 6.1 Et tema med positiv betydning for faget

Da lærerne fikk spørsmål om hvorvidt de har erfart noen muligheter som følge av innføringen av folkehelse og livsmestring, pekte flere på at dette har hatt en positiv betydning for KRLE-faget. Enkelte lærere rapporterer om at det tverrfaglige temaet har muliggjort en KRLE-undervisning som i større grad kan gjøres virkelighetsnær for elevene. Dette er i tråd med Klomstén (2022, s. 260-261) som også trekker frem en virkelighetsnær undervisning som en sentral mulighet når folkehelse og livsmestring tematiseres. Klomstén understreker imidlertid at dette må gjøres ved å snakke om temaer elevene opplever som viktige og relevante for eget liv. Det er nettopp dette synspunktet jeg finner hos flere av lærerne. Julie sier eksempelvis at hun tror folkehelse og livsmestringstematikk kan bidra til å gjøre KRLE-undervisningen «mer interessant og meningsfull for elevene». Hun tror elevene opplever en undervisning som tar opp kjente og livsnære temaer som mer interessant enn å kun lære om tradisjonell religionskunnskap. Hun utdyper imidlertid ikke dette nærmere, og forklarer ikke hva hun mener med «livsnære temaer». Ser vi det i lys av hennes individorienterte tolkning av folkehelse og livsmestring som vist i kapittel 5, er det tenkelig at hun mener individorienterte temaer slik som blant annet livsnære etiske problemstillinger.

Ola deler en lignende oppfatning som Julie, noe følgende utsagn indikerer:

Ola: Altså du har jo muligheten til å gjøre undervisningen nær elevene da. Det åpner jo folkehelse og livsmestring opp for mener jeg ... Det er jo veldig mange elever som

synes det er kjipt at skolen ikke lærer dem ting de føler er viktig for livet. Så jeg tror kanskje folkehelse og livsmestring åpner opp for at læreren kan skape en mer virkelighetsnær undervisning som gjør at elevene opplever det som litt mer interessant og relevant.

Her ser vi at Ola peker på muligheten til å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær for elevene, og at dette kan føre til at de opplever den som mer interessant og relevant. Slik jeg tolker utsagnet, mener han samtidig at dette ikke skjer automatisk ved å kun undervise om folkehelse og livsmestring. Han peker derimot på at det er læreren selv som må utnytte denne muligheten ved å velge å arbeide virkelighetsnært i undervisningen. Dette tydeliggjør at det er lærerens fagdidaktiske valg som avgjør hvorvidt muligheten for å skape en virkelighetsnær og interessant undervisning blir utnyttet. Ola fikk videre spørsmålet om hva han mener med «virkelighetsnær undervisning», og svarer at dette utgjør den type undervisning elevene opplever som kjent og nært til eget liv. I forlengelsen av dette fikk han spørsmålet om hva dette innebærer i KRLE-faget, og trekker frem arbeid med etiske problemstillinger som et eksempel. Dette indikerer at han snakker om individorienterte livsnære problemstillinger, noe som samsvarer med hans individorienterte tolkning av folkehelse og livsmestring som vist i kapittel 5.

Lars mener også at folkehelse og livsmestring skaper en mulighet for å gjøre KRLE-undervisningen mer virkelighetsnær og interessant for elevene. Han skiller seg derimot fra Julie og Ola ved å ikke se det i sammenheng med en individorientert undervisning. Han trekker i stedet frem muligheten for å gjøre religionsundervisningen mer samfunnsaktuell, noe han mener kan gjøres ved å bruke ting som skjer i verden som et utgangspunkt i undervisningen om folkehelse og livsmestring i KRLE-faget:

Lars: Det å bruke dagsaktuelle temaer i undervisningen tenker jeg er veldig viktig når man jobber med folkehelse og livsmestring. Elevene leser jo ikke så mye nyheter ...  
Altså det å ta opp nyhetssaker viser jo elevene hva som skjer i samfunnet rundt dem.  
Da blir undervisningen veldig ... samfunnsnær. Da lærer de mer også kanskje.

Her er det noe uklart hva Lars mener med utsagnet «Da lærer de mer også kanskje». Det kan på den ene siden bety et større faglig utbytte i generell forstand. Dersom vi ser det i tilknytning til folkehelse og livsmestring – slik jeg tolker Lars gjør i sitatet over, virker det som han sikter til et større faglig utbytte tilknyttet den samfunnsorienterte livsmestringen vi så

han er opptatt av i kapittel 5. Det å ta utgangspunkt i konkrete samfunnsaktuelle nyhetssaker mener Lars vil skape en undervisning elevene opplever som interessant, nettopp fordi det oppleves som dagsaktuelt og relevant å lære om. Lars forteller videre om hvordan han har gjort dette i KRLE-undervisningen ved å bruke angrepet på Salman Rushdie som et utgangspunkt for undervisning om ytringsfrihet og religionskritikk.<sup>29</sup> Det må imidlertid bemerkes at dette er den eneste muligheten Lars nevner. Han trekker heller ikke frem noen utfordringer som følge av innføringen av det tverrfaglige temaet, og sier tvert imot at «jeg synes egentlig ikke det finnes noen utfordringer med det jeg. Det er bare fint at det har kommet inn i skolen». Lars skiller seg dermed betydelig fra de resterende lærerne ved å ikke trekke frem noen utfordringer med folkehelse og livsmestring i verken KRLE-faget eller skolen generelt.

Kristine trekker på sin side frem et noe annet perspektiv enn lærerne over. Hun mener innføringen av folkehelse og livsmestring har muliggjort en økning av KRLE-fagets status i skolen. Som vist i kapittel 5, forstår ikke Kristine det tverrfaglige temaet som noe nytt i KRLE, da hun opplever at det allerede gjør seg gjeldende i faget rent innholds- og dannelsmessig. Det at folkehelse og livsmestring nå løftes frem som viktig i skolen generelt, mener hun bidrar til «å bekrefte det vi [KRLE-lærere] har tenkt på hele tiden om at dette faget er så viktig. Vi har jo holdt på med folkehelse og livsmestring i lang tid allerede». Et økt fokus på det tverrfaglige temaet i skolen både tror og håper hun vil bidra til å løfte KRLE-fagets status, noe hun mener er nødvendig da hun føler faget har lav status i skolen fordi det er så lite. Kristine er imidlertid ikke alene om å påpeke dette. Både Ola, Marte, Gunnar og Hanne uttrykker også en opplevelse av at KRLE-faget har lav status i skolen. Det er derfor sannsynlig at det er flere lærere enn Kristine som vil oppfatte en økning i fagets status som følge av innføringen av folkehelse og livsmestring, som en svært positiv konsekvens.

## 6.2 Nye undervisningsmetoder og opplegg– en mulighet eller en utfordring?

Da folkehelse og livsmestring ble innført som et nytt læreplanelement i skolen, ble også fenomenet «tverrfaglig tema» lansert som et nytt begrep i læreplanen. Det er derfor ikke overraskende at flere av lærerne trekker frem nettopp tverrfaglig arbeid som noe de må ta stilling til. Marte og Ola påpeker at dette bringer med seg nye muligheter inn i undervisningen. Marte forteller eksempelvis at hun mener innføringen av de tverrfaglige

---

<sup>29</sup> Dette er beskrevet nærmere i kapittel 5.1. Lars utdyper ikke hvordan han gjennomførte dette undervisningsopplegget, men han kaller det et «livsmestringsopplegg».

temaene skaper en stor mulighet for at lærerne kan arbeide mer tverrfaglig, og dermed gjennomføre flere tverrfaglige prosjekter. Hun nevner samtidig at covid-19 pandemien og skolestreiken har satt en stopper for gjennomføringen av tverrfaglige prosjekter på skolen hun jobber ved, men hun håper det vil bli enklere å få til denne typen undervisning nå som skolehverdagen er mer normal igjen. I likhet med Marte, trekker også Ola frem muligheten til å arbeide mer tverrfaglig:

Ola: Det [folkehelse og livsmestring] skaper jo en mulighet for å tenke nytt når vi planlegger undervisningen. Det er jo litt gøy synes jeg. Ehm ja, for eksempel det å bruke nye undervisningsmetoder sånn som større tverrfaglige prosjekter der flere fag er med.

Her ser vi Ola peke på at folkehelse og livsmestring skaper en mulighet for didaktisk nytenkning, og at han knytter dette opp mot muligheten til å ta i bruk større tverrfaglige prosjekter som en ny undervisningsmetode. I forlengelsen av dette forteller han om et tverrfaglig prosjekt skolen gjennomførte på 10. trinn forrige skoleår. Dette handlet om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og var en prosjektbasert uke der flere fag gikk sammen om en rekke ulike prosjekter. Han forteller videre at lærerne ved skolen planlegger et lignende tverrfaglig prosjekt om folkehelse og livsmestring på 9. trinn dette skoleåret, der temaer slik som identitet, kjønn og seksualitet skal tas opp. Han understreker imidlertid at lærerne fremdeles er i startfasen av planleggingen av prosjektet, og han vet derfor ikke mer enn at det forhåpentligvis skal gjennomføres i løpet av skoleåret. Det at lærerne trekker frem bruk av tverrfaglig arbeid som en ny mulighet i valget av undervisningsmetoder, kan tolkes i lys av Skeie (2021, s. 8). Som vist tidligere i oppgaven, peker han på hvordan KRLE-læreplanen inneholder et større handlingsrom enn tidligere, og at dette skaper større frihet for læreren til å ta didaktiske valg om faglig innhold og undervisningsmetoder. Det virker derfor som både Ola og Marte opplever handlingsrommet som mulighetsskapende ved å ta i bruk tverrfaglige prosjekter som en ny undervisningsmetode.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Det må bemerkes at både Marte og Ola selv kaller tverrfaglige prosjekter en «ny undervisningsmetode». Dette indikerer at metoden er ny for dem, men ikke nødvendigvis ny i skolen generelt.

Til tross for at Ola og Marte trekker frem tverrfaglig arbeid som en ny mulighet i undervisningen, er det derimot tydelig at de også ser på dette som en utfordring. Ola uttrykker dette ved å si:

Ola: Jeg har erfart at det er ganske krevende å planlegge store tverrfaglige prosjekter knyttet til disse tverrfaglige temaene. Det er rett og slett vanskelig å planlegge ...

Lærerhverdagen er travel, planleggingen tar mye tid, det krever samarbeid og ja.. Det er ekstremt mye organisering som må til.

Her trekker Ola frem planleggingen av tverrfaglige prosjekter som en stor utfordring. Det at Ola og lærerkollegaene allerede har gjennomført et større tverrfaglig prosjekt, samt er i gang med planleggingen av et nytt, antyder derimot at de har trosset denne utfordringen. De har dermed benyttet seg av muligheten for didaktisk nytenkning slik LK20 åpner for. I likhet med Ola, opplever også Marte planleggingen av tverrfaglige prosjekter som utfordrende: «Felles planlegging av et undervisningsopplegg gjør jo ting litt mer komplisert og utfordrende å få til». Hun forteller videre at lærerne ved hennes skole ikke har kommet så langt i prosessen at de har planlagt konkrete tverrfaglige undervisningsopplegg. Lærerne har i stedet fokusert på hvordan folkehelse og livsmestring skal inkluderes i sine egne fag. Marte forteller videre at lærerkollegaene hittil ikke har vært så interessert i å planlegge tverrfaglige prosjekter på tvers av fag. Dette tror hun skyldes pandemien, men også at arbeid med tverrfaglige temaer innad i de enkelte fagene både er enklere å planlegge å gjennomføre i en ellers travel lærerhverdag. Utsagnene til Ola og Marte viser at de har et ambivalent forhold til tverrfaglig arbeid, samt at de møter utfordringene på ulike måter. Ola har på sin side forsøkt å løse de didaktiske utfordringene i planleggingsfasen, mens Marte og kollegaene hittil har unngått å håndtere dem. Det kan derfor tenkes at lærerens vilje til å ta tak i utfordringene kan være avgjørende for hvorvidt det forblir en uløst utfordring, eller om muligheten for didaktisk nytenkning blir utnyttet.

I likhet med lærerne over, trekker også Hanne frem en utfordring som kan oppstå når folkehelse og livsmestring skal arbeides med i større tverrfaglige prosjekter. Hun peker derimot på en annen type utfordring. Hun forteller om en opplevelse av at KRLE-faget ofte blir nedprioritert i tverrfaglige prosjekter, og at det i stedet er større fag slik som norsk og engelsk som får mest fokus. Hun tror dette skyldes at KRLE er et lite fag med lav status, og at det derfor fort glemmes bort, eller anses som mindre viktig blant lærerne. Dersom dette

forekommer – slik Hanne antyder at det gjør, er det dermed sannsynlig at de KRLE-faglige perspektivene ikke kommer frem i tverrfaglige prosjekter.

Line trekker på sin side frem at innføringen av folkehelse og livsmestring har skapt en mulighet for å bruke nye undervisningsopplegg i undervisningen. Hun forteller at hun blant annet har brukt ulike undervisningsopplegg hentet fra nettsiden [linktillivet.no](https://www.linktillivet.no)<sup>31</sup> i KRLE-faget. Hun beskriver dette som «et psykisk helse og livsmestringsopplegg laget av RTVS sør, som handler om masse forskjellig livsmestringstematikk».<sup>32</sup> På spørsmålet om hvorfor hun ser på dette som en ny mulighet, svarer hun at det alltid er fint å variere undervisningen med ulike typer opplegg, og at innføringen av folkehelse og livsmestring har ført til at det har kommet nye og interessante undervisningsopplegg på markedet. Madsen (2020, s. 17) undersøkte hvilke opplegg som fantes i 2020, og bekrefter det Line sier ved å vise til oppblomstringen av en rekke ulike varianter av livsmestringsopplegg som er ment å brukes i undervisningen. Majoriteten av disse tematiserer psykisk helse.<sup>33</sup> Videre sier også Line at hun synes det er fint å bruke ferdige undervisningsopplegg da hun opplever at dette gir en støtte til hvordan livsmestringstematikken kan og bør arbeides med i undervisningen.

Gunnar trekker også frem muligheten til å bruke undervisningsopplegg laget av andre aktører for å ta opp folkehelse og livsmestring i undervisningen. Til forskjell fra Line er han derimot svært kritisk til dette, og beskriver det som en «stor utfordring for både læreren og undervisningen». Han mener livsmestring i skolen har skapt en «kommersiell business» der ulike aktører prøver å overbevise både lærere og skolens ledelse om at deres undervisningsopplegg er helt nødvendig å benytte seg av for å kunne snakke om livsmestring i skolen. Han hevder slike opplegg ikke nødvendigvis alltid er så gode, og begrunner dette ved å vise til sin egen erfaring med bruk av et ferdiglaget livsmestringsopplegg. Han forteller at skolens ledelse for en stund tilbake påla han å bruke undervisningsopplegget Timen LIVET i KRLE-undervisningen, da dette var et opplegg hele skolen skulle benytte seg av. Opplegget er laget av Forandringsfabrikken, og er en time der elevene skal snakke om følelser.<sup>34</sup> Målet er

---

<sup>31</sup> Se <https://www.linktillivet.no/>

<sup>32</sup> RTVS står for Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. Nettsiden hun henviser til bekrefter beskrivelsen hennes, da den inneholder ulike undervisningsopplegg med tilhørende veiledningsmaterieell for lærere. Oppleggene har fokus på livsmestring (LINK, 2020).

<sup>33</sup> Her er noen av undervisningsoppleggene Madsen trekker frem: *Livsmestring på timeplanen: utdanning i Psykisk helse (UPS!)*, utviklet av NTNU. #Psyknormalt, utviklet av Modum Bad. *Kort fortalt – livsmestring*, utviklet av NRK skole (Madsen, 2020, s. 17-23).

<sup>34</sup> Forandringsfabrikken er en ideell stiftelse som henter inn og formidler erfaringer og råd fra barn i Norge. Målet er å bidra til å gjøre skoler, barnehager, hjelpesentre, politi og rettssystem tryggest og nyttigst mulig for barn (Forandringsfabrikken, u.å).

at alle elevene skal delta ved å dele noe personlig (Madsen, 2020, s. 20-21). Gunnar er kritisk til dette opplegget av flere grunner – noe jeg vil komme tilbake til under. Han uttrykker blant annet en misnøye rundt at aktører utenfor skolen bestemmer hvordan han skal undervise om livsmestringstematikk. Dette mener han truer hans autonomi som lærer, ettersom han mister muligheten til å ta egne fagdidaktiske valg rund hvordan folkehelse og livsmestring skal arbeides med i hans undervisning.

Det må imidlertid bemerkes at det er en betydelig forskjell mellom Line og Gunnar utover det at de anser bruken av ferdig utviklede undervisningsopplegg som henholdsvis en mulighet og en utfordring. Line har selv *valgt* å bruke undervisningsopplegget fra RTVS Sør, mens Gunnar forteller at han ble *pålagt* å bruke Timen LIVET. Det kan derfor tenkes at autonomien lærerne opplever i undervisningen kan ha påvirket deres holdninger til bruken av undervisningsopplegget. Jeg vil også argumentere for at lærernes utsagn tydeliggjør noe annet interessant. Som nevnt over, sier Line at hun liker å bruke ferdige undervisningsopplegg da det fungerer som en støtte i gjennomføringen av undervisningen. Dette kan antyde at slike opplegg kan ha en støttende og veiledende funksjon for læreren. Gunnar er derimot negativ til at kommersielle aktører får innpass i klasserommet, og uttrykker en opplevelse av at slike opplegg blir for styrende. Dette kan indikere at slike undervisningsopplegg også har en styrende funksjon. Ser vi dette i lys av Imsen (2020, s. 314) og Karseth (2019, s. 87) som definerer støtte- og veiledningsmateriell som en styringsstrategi som kan påvirke lærernes tolkning av læreplanen, er det sannsynlig at ferdig utviklede undervisningsopplegg også kan ha en styrende funksjon da det legger føringer for hvordan folkehelse og livsmestring arbeides med i undervisningen. Det interessante er imidlertid hvordan dette både kan oppleves som en mulighet og en utfordring hos lærerne.

### 6.3 Kunnskap, ansvar og en sensitiv undervisning

Materialet viser hvordan flere lærere trekker frem manglende kunnskap, en økt ansvarsfølelse og faren for en sensitiv undervisning som sentrale utfordringer knyttet til innføringen av folkehelse og livsmestring. Marte forteller eksempelvis at hun er usikker på hvorvidt hun har nok faglig kunnskap om folkehelse og livsmestring til å kunne undervise om dette på en god måte i KRLE. På den ene siden føler hun seg trygg på å undervise om temaer slik som identitet, seksualitet og etiske problemstillinger fordi hun har «undervist om dette mye, og vet hva som fungerer». Utfordringen oppstår derimot når psykisk helse tas opp. Hun forteller at hun verken har mye kunnskap eller undervisningserfaring om temaet, men at hun likevel



underviser om det fordi KRLE-læreplanen vektlegger det. Dette synes hun er «ganske krevende». Et lignende synspunkt finner vi også hos Julie. Hun mener hun mangler kunnskap om psykisk helse, og sier det er utfordrende å undervise om fordi det er et «stort, kompleks og krevende tema». Det er påfallende hvordan både Marte og Julie kun trekker frem undervisning om psykisk helse som utfordrende. Dette er imidlertid ikke en ukjent problematikk i skolen. Tidligere forskning gjort av Holen og Waagene (2014) viser at over 40 prosent av lærerne som deltok i studien oppfatter undervisning om psykisk helse som vanskelig, da de mangler kunnskap om temaet og hvordan dette skal arbeides med i undervisningen. Marte og Julie er dermed ikke alene om å oppleve dette som utfordrende. Lærernes utsagn bekrefter samtidig Klomstén (2022, s. 271) sin påstand om at manglende kunnskap om livsmestringstematikker slik som psykisk helse, kan gjøre folkehelse og livsmestringsundervisningen utfordrende for læreren.

Hanne og Gunnar forstår også arbeid med psykisk helse som utfordrende, og peker på hvordan dette utfordrer lærerrollen. Som nevnt i kapittel 5, er de kritiske til at psykisk helse har fått en tydelig plass i skolen gjennom innføringen av folkehelse og livsmestring. Psykisk helse nevnes eksplisitt under beskrivelsen av det tverrfaglige temaet i både overordnet del og læreplanen for KRLE, noe som bekrefter lærernes synspunkt om at temaet skal gjøre seg gjeldende i skolen og KRLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Hanne mener imidlertid fokuset på psykisk helse har ført til en tydelig endring i lærerrollen ved at skillet mellom lærer og helsepersonell nærmest har blitt «vasket bort». Hun er svært kritisk til dette, da hun opplever at det forventes at hun skal innta rollen som helsepersonell når temaet tas opp i undervisningen:

Hanne: Jeg kan jo bare snakke om psykisk helse og andre livsmestringsrelaterte temaer som en lærer. Jeg er jo ikke en behandler, en psykolog eller en helsesykepleier. Men det forventes nesten litt at jeg skal være det.

Hanne er likevel ikke utpreget negativ til at psykisk helse skal tematiseres i skolen, og sier det er «viktig å snakke om for å motvirke tabu». Jeg får likevel inntrykk av at hun er noe spørrende til at psykisk helse skal inn i KRLE-undervisningen når hun sier det er «et litt annerledes tema enn resten av faget kanskje». Hun understreker videre at hun er svært kritisk til hvordan LK20 pålegger henne å måtte undervise om psykisk helse. Hun opplever dette som utfordrende, da hun ikke har noen kunnskapsmessige forutsetninger som tilsier at hun skal

klare det på en god måte. Hun sier tvert imot at hun føler seg ukomfortabel med å bli pålagt et så stort ansvar for å bedre elevenes psykiske helse.

Gunnar forteller også om en lærerrolle i endring. Han mener innføringen av folkehelse og livsmestring har skapt et økt fokus på psykisk helse og andre individorienterte temaer i KRLE-undervisningen. Han er særlig kritisk til fokuset på psykisk helse, noe han begrunner ved å bruke Forandringsfabrikken og Timen LIVET som et eksempel. Som nevnt over, er dette et undervisningsopplegg der elevene skal snakke om sine personlige tanker og følelser. Dette opplevde han som krevende, da han var usikker på hvordan han skulle gjennomføre undervisningen på en god måte. Videre forteller han om en frykt for å si eller gjøre noe feil som kunne føre til at elevene opplevde undervisningen som vanskelig og vond. Gunnar er også tydelig på hvordan dette undervisningsopplegget utfordret hans lærerrolle, ettersom han nærmest følte seg tvunget inn i rollen som en terapeut:

Gunnar: Jeg er en lærer. Jeg er ingen terapeut som skal hjelpe elevene med deres indre følelser og mørkeste tanker. Og jeg mener at en del av det å være en profesjonell lærer handler om å sette grenser for hvor profesjonaliteten din går. Og min profesjonalitet går blant annet ved at jeg ikke skal drive behandling. Og det måtte jeg jo nesten gjøre der [i Timen LIVET].

Som nevnt tidligere i oppgaven, peker Klomstén (2022, s. 271) på hvordan lærere kan føle seg ukomfortable med å snakke om temaer som berører elevenes personlige liv. Det er min tolkning at dette kan sies å være tilfellet for Gunnar.

Gunnar forteller videre at en personlig orientert livsmestringsundervisning trolig også kan oppfattes utfordrende for elevene. Han fortsetter å bruke Timen LIVET som et eksempel, og sier det er urimelig å forvente at elevene skal delta personlig ved å dele sine private tanker og følelser. Dette mener han kan oppleves sensitivt og ubehagelig for elevene. En lignende oppfatning uttrykker også Hanne. Som vist i kapittel 5, knytter hun arbeid med folkehelse og livsmestring i KRLE-faget til temaer slik som seksualitet, kjønn, følelser og identitet. Dette er temaer som kan sies å ha en individorientert karakter, da de kan berøre elevene personlig. Hanne forteller imidlertid at hun synes balansen mellom det å undervise om disse temaene, kontra faren for å berøre elevene på en slik måte at de opplever undervisningen som ubehagelig, sensitiv eller emosjonell, er «skikkelig vanskelig». Hun føler et stort ansvar for å unngå denne typen undervisning, men sier samtidig at hun synes «det er en stor utfordring

som hele tiden gjør seg gjeldende når jeg snakker om det [folkehelse og livsmestring]». Line er den tredje læreren som trekker frem faren for en sensitiv og emosjonell undervisning når folkehelse og livsmestring tematiseres i KRLE. Hun forteller om et aktivt fokus på denne utfordringen, og at hun forsøker å løse den ved å ta gode didaktiske valg i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Hun erkjenner derimot at det ikke nødvendigvis er lett å få til, da hun ikke vet hva elevene opplever som emosjonelt. Hun forsøker likevel å unngå å gjøre undervisningen for personlig ved at elevene ikke må delta dersom de ikke ønsker.

#### 6.4 Elevenes faglige utbytte

Noen av lærerne i materialet er usikre på hvorvidt – og i hvilken grad, elevene egentlig lærer å mestre livet gjennom en undervisning om folkehelse og livsmestring i KRLE. Dette samsvarer med spørsmålene Madsen (2020, s. 7-8) stiller i tilknytning til skolens fokus på livsmestring. Kristine viser dette ved å fortelle om sin egen erfaring rundt elevenes evne til å ta andres perspektiv. Som vist i kapittel 5, anser hun dette som en viktig ferdighet for å kunne mestre livet i samfunnet. Hun er derimot usikker på hvorvidt alle elever utvikler denne ferdigheten i løpet av religionsundervisningen på ungdomsskolen, da hun sier det ofte krever en refleksjonsevne som ikke nødvendigvis er like godt utviklet hos alle elever i en så ung alder. Slik jeg forstår Kristine, anser hun dette som en utfordring i arbeidet med folkehelse og livsmestring, da det ikke nødvendigvis er alle elever som utvikler den samfunnsmessige livsmestringen vi så hun var opptatt av i kapittel 5.

Line ser også på elevenes læringsutbytte som en utfordring, og er tydelig på at det ikke nødvendigvis er nok å kun undervise om det tverrfaglige temaet for å sikre en utvikling av livsmestring hos elevene:

Line: Jeg tenker at det egentlig er litt opp til elevene. For det spiller jo dessverre liten rolle at jeg underviser masse om det [folkehelse og livsmestring], om elevene ikke skjønner hvorfor det er viktig. Det er jo til syvende og sist elevene som har ansvaret for å skjønne hvilken nytteverdi undervisningen har for deres liv. Og jeg tror nok at de mest reflekterte elevene vil skjønne at «åja, dette kan jeg jo bruke i livet mitt». Mens de som ikke er så modne, og som bare tenker på å leke og spille fotball i friminuttet – de vil jo ikke skjønne det.

Her ser vi hvordan Line peker på at ansvaret for utviklingen av elevenes livsmestring ligger hos elevene selv. Dette kan forstås i lys av Iversen (2023) og Madsen (2020, s. 72-75, 123),

som begge peker på at livsmestring i skolen fører til en økt individualisering der elevene får et betydelig større ansvar for å mestre eget liv. Utsagnet til Line kan på den ene siden forstås som en ansvarsfraskrivelse fra hennes sin side, men jeg får imidlertid ikke inntrykk av at dette er tilfellet. Ved å si at undervisningen «dessverre» har liten betydning, samt trekke frem det faktum at elevene sannsynligvis ikke har det samme læringsutbyttet, tolker jeg Line slik at hun tvert imot er oppgitt over at undervisningen ikke kan hjelpe *alle* til å utvikle egen livsmestring. Hun peker dermed på den samme utfordringen som Madsen (2020, s. 35-37), da også han argumenterer for at alle elever ikke nødvendigvis har det samme læringsutbyttet av livsmestringsundervisningen.

Ola peker også på at et lavt faglig læringsutbytte kan være en potensiell utfordring når folkehelse og livsmestring tematiseres i undervisningen. Han er derimot mer optimistisk enn Kristine og Line, og tror det er mulig å skape en undervisning som bidrar til å utvikle økt livsmestring hos alle elever. Han understreker imidlertid at dette forutsetter at læreren tar gode didaktiske valg rundt hvordan folkehelse og livsmestring skal arbeides med i KRLE-undervisningen, noe som blant annet kan oppnås ved å gjøre den så enkel og konkret som mulig:

Ola: Om undervisningen er enkel å forstå, så vil elevene enklere klare å lokalisere og skjønne det livsmestringsbudskapet som finnes i undervisningen. Da blir jo livsmestringsundervisningen en «low hanging fruit» som elevene kan plukke selv. Men da må jo læreren gjøre undervisningen veldig enkel og konkret.

Her ser vi hvordan Ola beskriver «livsmestringsbudskapet» i undervisningen som et objekt elevene kan plukke. Dette forstår jeg som en metafor på den kunnskapstilegnelsen som trengs for at det kan oppstå en livsmestringsutvikling. Ola sier videre at dette innebærer at læreren er bevisst på å tilpasse undervisningen etter elevenes kunnskaps- og refleksjonsnivå, og understreker at det er viktig å være oppmerksom på at dette kan variere mellom ulike elever og elevgrupper. Klarer ikke læreren denne tilpasningen, kan en heller ikke forvente at elevene lærer noe av folkehelse og livsmestringsundervisningen mener Ola. Han eksemplifiserer dette ved å si at elevene i 8. klasse vil trenge «ganske mye lettere» etiske problemstillinger enn elever i 10. klasse, men utdyper ikke dette med ytterligere eksempler. Materialet indikerer altså at hovedansvaret ikke nødvendigvis kun hviler på elevenes skuldre slik Line forteller, men at læreren også har et stort ansvar for å ta gode didaktiske valg slik at undervisningen kan bidra til utviklingen av elevenes livsmestring.

## 7. Diskusjon

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg KRLE-lærere forstår folkehelse og livsmestring i KRLE. I dette kapitlet vil jeg diskutere utvalgte funn som bidrar til å belyse denne problemstillingen. Diskusjonen må imidlertid forstås som en forlengelse av analysekapitlene, da enkelte funn allerede er diskutert i lys av teori der. Kapitlet utgjør dermed et reflekterende diskusjonskapittel, der jeg forsøker å samle trådene fra analysen gjennom å se sentrale funn i sammenheng.

### 7.1 Folkehelse og livsmestring i KR-LE

Lærerne snakker om et samlet KRLE-fag når de forteller om deres tolkning av folkehelse og livsmestring. Jeg har derfor brukt fagets fullstendige navn i analysen. Materialet viser derimot at lærerne forstår enkelte deler av faget som mer sentrale enn andre i tilknytning til folkehelse og livsmestring. En kan dermed spørre hvorvidt lærerne mener det tverrfaglige temaet er like aktuelt innenfor *hele* KRLE-faget.

Analysen viser at alle lærerne utenom Lars har et individperspektiv i sin tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE. Her viser materialet en stor enighet blant informantene, ettersom samtlige syv lærere mener temaet skal bidra til å utvikle kunnskaper og ferdigheter hos elevene som skal danne et grunnlag for at de mestrer ulike aspekter ved sitt personlige liv. Dette tolkningsperspektivet tydeliggjør imidlertid et stort fokus på etikk og filosofi-delen av faget. Samtlige lærere påpeker eksempelvis at arbeid med livsnære etiske problemstillinger er særlig relevant i livsmestringsundervisningen. Videre trekker også majoriteten av lærerne frem arbeid med temaer som identitet, seksualitet, kjønn og psykisk helse som viktig. Ola, Julie og Gunnar understreker at arbeid med eksistensielle spørsmål er sentralt, da de mener dette skaper en egenrefleksjon hos elevene som potensielt kan føre til en individuell livsmestringsutvikling. Både Julie og Gunnar har en tydelig filosofisk tilnærming til dette arbeidet, da begge beskriver en undervisning der filosofiske spørsmål slik som «hva er meningen med livet?» og «hvem er jeg?» står sentralt. Gunnar skiller seg imidlertid fra Julie ved at han også mener en utforskning av hvordan religioner forholder seg til eksistensielle spørsmål er relevant når folkehelse og livsmestring tematiseres.

Lærernes individorienterte perspektiv tydeliggjør altså et stort fokus på etikk og filosofi-delen av faget. Det kan samtidig anses som påfallende at ikke flere av lærerne mener arbeid med religioner er relevant. Dette tolker jeg i lys av KRLE-læreplanen, der vi finner følgende

kompetansemål etter 10. trinn: «Elevene skal kunne gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Dette står i tilknytning til folkehelse og livsmestring, da Utdanningsdirektoratet (2020) knytter kompetansemålet til det tverrfaglige temaet gjennom sin digitale støtte til læreplanen.<sup>35</sup> Både Marte, Hanne, Kristine, Line og Ola mener arbeid med kjønn og seksualitet er sentralt innenfor folkehelse og livsmestring i KRLE, men ingen av dem ser det i sammenheng med religioner. Analysen viser derimot at lærerne ser det i forbindelse med elevenes liv. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for hvordan lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring kan sees i lys av Goodlad sin læreplanmodell, og at det individorienterte perspektivet viser et samsvar mellom den *formelle* og *oppfattede* læreplanen (Goodlad, Klein og Tye, 1979). Dette kan fremdeles sies å være tilfellet, da temaene informantene peker på også blir nevnt i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i KRLE-læreplanen. Lærernes manglende religionsfokus tydeliggjør derimot et manglende samsvar mellom den *formelle* og *oppfattede* læreplanen. Ser vi lærernes individorienterte tolkning samlet, vil jeg derfor argumentere for at det er unøyaktig å si at lærerne snakker om *hele* KRLE-faget. Det er langt mer presist å si at de kun henviser til livssyn og etikk-delen (LE) av faget, da det er dette lærerne forstår som sentralt innenfor folkehelse og livsmestring. Det faktum at kristendom- og religionsdelen (KR) ikke blir nevnt av andre enn Gunnar, indikerer at majoriteten ikke anser dette som relevant.

Her finner vi imidlertid en kontrast i materialet, da det motsatte kan sies å være tilfellet hos enkelte av informantene som har et samfunnsorientert perspektiv i sin tolkning av folkehelse og livsmestring. Både Julie, Lars og Kristine forstår det som avgjørende at elevene lærer om religioner for å kunne mestre livet som en aktiv medborger i samfunnet. Lærerne trekker frem viktigheten av å kunne ta andres perspektiv for å oppnå denne type livsmestring, og mener det nettopp er fagets religionsundervisning som bidrar til å gi elevene den kunnskapen som trengs for å fremme en forståelse for andre – og dermed føre til at elevene mestrer å leve i et religiøst- og livssynsmangfoldig samfunn. Julie og Lars mener også at utviklingen av elevenes toleranse og respekt overfor andre er viktig for å utvikle en samfunnsorientert livsmestring, og understreker at religionsundervisningen er en viktig arena for dette. Det samfunnsorienterte perspektivet står dermed i motsetning til det individorienterte, da flere av lærerne vektlegger KR-delen av faget. Det må likevel bemerkes at et samfunnsorientert perspektiv ikke er

---

<sup>35</sup> Se den digitale støtten her: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?TverrfagligeTema=true>

ensbetydende med et fokus på religioner, da verken Hanne eller Gunnar nevner dette. Jeg vil likevel argumentere for at materialet samlet sett viser et behov for å gjøre et skille i fagets innhold når folkehelse og livsmestring tematiseres, ettersom lærernes tolkning kan sies å dele faget i to: KR-LE. Marte, Hanne, Line og Ola anser bare LE-delen som relevant, Lars mener kun KR-delen er sentral, mens Julie, Gunnar og Kristine forstår begge delene som viktig. Materialet viser altså at lærernes læreplantolkning og fagdidaktiske vurderinger er avgjørende for hvorvidt hele KRLE-faget anses som relevant i tilknytning til folkehelse og livsmestring.

## 7.2 Folkehelse og livsmestring og personlig utvikling

Spørsmålet om hvorvidt religionsfaget skal påvirke elevene personlig er omdiskutert. Faget tok tydelig avstand fra dette etter domfellelsen i Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg i 2007. Formuleringen om at faget skulle stimulere til «personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet» ble tatt ut av læreplanen, og § 2-4 ble innført i opplæringsloven, for å presisere at faget ikke skal inneholde forkynnelse (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 140; Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 2). Stokke og Rodriguez (2020, s. 137) spør likevel hvorvidt innføringen av folkehelse og livsmestring fører til at KRLE-faget tar en subjektiv vending i retning av et økt fokus på individet og personlig utvikling.

Funnene i dette prosjektet viser tendenser til at dette er tilfellet, da majoriteten av lærerne har et tydelig fokus på arbeid med individorienterte temaer i tilknytning til folkehelse og livsmestring. Dette kommer sterkest til uttrykk hos lærerne som har en individorientert tolkning av det tverrfaglige temaet. Ved å trekke frem temaer som identitet, psykisk helse, virkelighetsnære etiske problemstillinger og eksistensielle spørsmål slik lærerne gjør, får undervisningen en tydelig personlig tilnærming som sannsynligvis vil påvirke elevene personlig. Dette kan videre føre elevene inn i en selvrefleksjon som potensielt kan resultere i en bedret forståelse av seg selv – og dermed en personlig utvikling (Fuglseth, 2021, s. 32-33). Tidligere i oppgaven argumenterte jeg også for at materialet viser at lærerne anser det personlige og virkelighetsnære som avgjørende for hvorvidt elevene skal utvikle en individorientert livsmestring. Gunnar og Ola sier eksempelvis at det først og fremst er det livsnære som gjør undervisningen til en «livsmestringsundervisning». Lærerne deler dermed Lauvsnes (2022, s. 272) sitt synspunkt om at arbeid med det personlige og livsnære er nødvendig når hensikten er å utvikle en personlig livsmestring hos elevene. På den andre siden står synspunktet i sterk kontrast til Andreassen (2016, s. 19-20). Han er kritisk til et religionsfag som inkluderer elevene personlig, da dette både kan bryte med bestemmelsene

om forkynnelse, og skape en elevsentrert undervisning som kan oppleves personlig og terapeutisk. Han mener dette bryter med religionsfagets formål om å gi elevene kunnskap *om* religioner.

Fokuset på en personlig utvikling kommer spesielt godt til uttrykk hos lærerne som løfter frem arbeid med identitet som relevant i tilknytning til folkehelse og livsmestring. Hanne og Marte sier eksempelvis at det er viktig at elevene finner seg selv og sin egen identitet, mens Julie trekker frem viktigheten av å reflektere over spørsmålet «hvem er jeg?». Her legger altså lærerne opp til et identitetsarbeid som skal resultere i en bevisstgjøring og utvikling av egen identitet. Dette er påfallende likt formuleringen om at religionsfaget skal stimulere til «personlig utvikling og til en bevissthet om ens egen identitet» som ble tatt ut av læreplanens formålsbeskrivelse i 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 2). Dette er interessant, da lærernes utsagn antyder at folkehelse og livsmestring medfører et tydelig fokus på en personlig identitetsutvikling i faget. Det faktum at formuleringene om personlig utvikling og identitetsbevissthet ble tatt ut av læreplanen for å unngå forkynnelse, reiser derfor spørsmålet om hvorvidt forkynnesaspektet blir forsterket som følge av innføringen av folkehelse og livsmestring og dets fokus på identitetsutvikling (Stokke og Rodriguez, 2020, s. 140). Jeg vil imidlertid argumentere for at dette ikke er tilfellet hos lærerne med en individorientert tolkning i dette prosjektet, ettersom de ikke knytter folkehelse og livsmestring opp mot arbeid med religioner. Gunnar er derimot eneste unntak, men som vi skal se under knytter han undervisningen opp mot kunnskap *om* religioner.

Det må likevel bemerkes at materialet viser spenninger innad i enkelte læreres synspunkter. På den ene siden forstår Gunnar, Hanne og Line en livsnær og personlig orientert undervisning som avgjørende for utviklingen av elevenes individorienterte livsmestring. På den andre siden uttrykker de en frykt for at elevene opplever denne type undervisning som for personlig, ubehagelig og sensitiv. Lærerne har dermed et ambivalent forhold til den personlige dimensjonen i undervisningen. Med bakgrunn i deres egen forståelse av temaet, mener de likevel det personlige aspektet være til stede for at en individorientert livsmestringsutvikling skal kunne skje.

Det må imidlertid bemerkes at fokuset på det personlige og individorienterte i tilknytning til folkehelse og livsmestring i KRLE, ikke er særegent for mitt prosjekt. Gramsett (2020) finner en individorientert tilnærming hos KRLE-lærerne hun intervjuet, der de ser livsmestring i sammenheng med det å akseptere seg selv som bra nok. Videre finner Gramsett at lærerne ser



en tematisk sammenheng mellom livsmestring og temaer slik som identitet, seksualitet, etikk og eksistensielle spørsmål. Lund (2022) finner også en lignende oppfatning blant lærerne i sin masteroppgave. Dette tydeliggjør dermed en potensiell trend blant KRLE-læreres tolkning av folkehelse og livsmestring, ettersom tre ulike masterprosjekter finner at lærerne knytter livsmestring til individet, samt ser det i forbindelse med undervisning om lignende individorienterte temaer i faget. Funnene i mitt prosjekt skiller seg likevel noe fra Gramsett (2020) og Lund (2022). Dette viser seg gjennom lærerne som har et samfunnsperspektiv i sin tolkning av folkehelse og livsmestring, da de mener temaet skal påvirke elevene slik at de utvikles til å meste livet som en aktive demokratiske medborgere. En slik forståelse finnes ikke hos Gramsett (2020) eller Lund (2022). Gramsett avdekker imidlertid også et samfunnsperspektiv i sitt prosjekt, men her forstår lærerne individets livsmestring som avhengig av handlingene til menneskene rundt seg. Dette korrelerer ikke med funnet i mitt prosjekt. Snarere kan prosjektet mitt sies å samsvare med masteroppgaven til Meltveit (2021), da hun finner at samfunnsfaglærerne hun intervjuet også ser livsmestring i sammenheng med det å mestre et demokratisk medborgerskap.

Funnene i prosjektet viser altså at lærerne mener undervisning om folkehelse og livsmestring skal påvirke elevene på en slik måte at de utvikler en individ- eller samfunnsorientert livsmestring. Enkelte lærere trekker frem undervisning om religioner som sentralt for å oppnå dette, noe som reiser spørsmålet om hvorvidt de mener elevene skal påvirkes gjennom å lære *om* eller *av* religionsundervisningen. Ifølge Grimmit (1978, s. 255, referert i von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19), innebærer det å lære *av* religioner hva elevene lærer om seg selv i møte med kunnskapen om religioner. Dette perspektivet er sterkt kritisert i en norsk religionsdidaktisk kontekst, da det fremmer en religionspedagogisk tilnærming til undervisningen som bryter med KRLE-fagets juridiske forpliktelser om forkynnelse i § 2-4 (Andreassen, 2016, s. 31; Skeie, 2022, s. 205).

Materialet viser imidlertid et tydelig fokus på å lære *om* religioner blant lærerne som forstår religionsundervisningen som sentral i tilknytning til folkehelse og livsmestring. Gunnar forteller eksempelvis at arbeid med religionsorienterte eksistensielle spørsmål slik som «hva er meningen med livet for en kristen? Eller en buddhist? Hva sier religioner om døden?» er aktuelt innenfor livsmestringsundervisningen. Han utdyper ikke dette ytterligere, men det er likevel tydelig at han har et lære *om*-perspektiv, da det først og fremst er kunnskap *om* hvordan religioner forholder seg til disse spørsmålene han er opptatt av. Jeg vil likevel argumentere for at det er en mulighet for at undervisningen hans også kan inneholde et lære

*av*-perspektiv. Forholdet mellom lære om/lære av er komplekst, og Andreassen (2016, s. 127) peker på hvordan det nærmest er umulig for læreren å styre hvorvidt elevene lar seg inspirere av religionsundervisningen på en slik måte at de lærer *av* den på et personlig plan.

Analysen viser også hvordan Julie, Kristine og Lars anser kunnskap *om* religioner som avgjørende for hvorvidt elevene skal utvikle en forståelse, toleranse og respekt overfor andre i samfunnet. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for at dette vitner om at de har en interkulturell tilnærming i religionsundervisningen (Jackson, 2014; Stokke og Rodriguez, 2020, s. 143). Til tross for at lærerne vektlegger at elevene skal lære *om* religioner for å utvikle en forståelse av andre, hevder derimot Skeie (2017, s. 126-127) at dette samtidig fremmer et lære *av*-perspektiv. Han mener det å forstå andres religion ikke kan skilles fra å forstå seg selv, og at religionsundervisningen derfor vil kunne påvirke elevene personlig på en slik måte at de lærer noe om seg selv i møte med religionskunnskapen de tilegner seg. Gunnar, Julie, Kristine og Lars kan likevel sies å ha et tydelig religionsvitenskapelig fokus i arbeidet med folkehelse og livsmestring i religionsundervisningen, da ingen aktivt legger opp til at elevene skal lære *av* religioner for å lære å mestre livet. Hvorvidt elevene likevel lærer *av* religionsundervisningen er derimot vanskelig å si, ettersom dette ikke er noe læreren kan styre (Andreassen, 2016, s. 127).

### 7.3 KRLE og psykisk helse

Analysen viser hvordan flere lærere forstår undervisning om psykisk helse som relevant i tilknytning til folkehelse og livsmestring i KRLE. Denne tolkningen samsvarer med den *formelle* læreplanen i KRLE, der psykisk helse blir nevnt under beskrivelsen av det tverrfaglige temaet. Det er imidlertid første gang psykisk helse nevnes i en religionsfaglig læreplan, og det er derfor interessant å diskutere hvilken betydning dette har for KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2005; 2008; 2015b; 2020).

Det kommer frem av materialet at lærerne har et noe ambivalent forhold til psykisk helse i undervisningen. Line opplever det som et nødvendig svar på den økende psykiske uhelsen hos dagens ungdom, og mener det derfor er viktig å undervise om temaet i KRLE. Å undervise om psykisk helse i et religionsfag står i sterk kontrast til Andreassens syn (2016, s. 20). Som nevnt ovenfor, er han kritisk til at faget skal ha andre formål utover det å undervise *om* religioner. Han er særlig skeptisk til en personlig orientert undervisning, da dette skaper en terapeutiserende side i faget han mener ikke skal forekomme i KRLE. Analysen viser derimot at et arbeid med psykisk helse skaper nettopp denne typen undervisning. Både Hanne og

Gunnar uttrykker en opplevelse av at de tvinges inn i rollen som en psykolog eller terapeut, der de samtidig blir pålagt et stort ansvar for å bedre elevenes psykiske helse gjennom undervisningen. Dette samsvarer med fagfornyelsens formål, da den blant annet ønsket å skape en grunnopplæring som fremmer et fokus på psykisk helsearbeid (Klomstén, 2022, s. 251-252). Det faktum at folkehelse og livsmestring har medført et nytt fokus på psykisk helse i KRLE-undervisningen, reiser samtidig spørsmålet om hvorvidt faget har fått et nytt helsefremmende og terapeutiserende formål. Det er ikke mulig å svare konkluderende på dette spørsmålet med bakgrunn i prosjektets materiale, men jeg vil likevel argumentere for at Hanne og Gunnar sine uttalelser gjør det nærliggende å tro at dette er tilfellet.

Analysen viser også hvordan en undervisning om psykisk helse skaper utfordringer for læreren. Marte, Julie og Hanne opplever det som utfordrende å undervise om psykisk helse i KRLE, da de ikke har nok kunnskap om temaet til å vite hvordan det bør gjennomføres på en god måte. Gunnar forteller om hvordan en undervisning om psykisk helse skaper en usikkerhet hos han som lærer, samt en frykt for å si eller gjøre noe som fører til at elevene opplever undervisningen som ubehagelig eller sensitiv. En lignende frykt uttrykker også Hanne og Line. Lærernes utsagn indikerer altså at de føler seg både usikre og ukomfortable når psykisk helse tematiseres i KRLE-undervisningen. Dette er imidlertid ikke uvanlig, da en undervisning om individorienterte temaer slik som psykisk helse kan skape en personlig og sensitiv undervisning, som videre kan være krevende å håndtere for læreren (Klomstén 2022, s. 271). Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022, s. 17) peker på hvordan en kontroversiell, emosjonell eller sensitiv undervisning krever at læreren viser pedagogisk klokskap for å kunne ta gode situasjonsbestemte valg i undervisningen. Her vil jeg også argumentere for at en grundig fagdidaktisk vurderingsevne er avgjørende for å kunne ta gode og reflekterte valg i KRLE-faget. En kan imidlertid spørre hvor enkelt det er å ta slike valg når lærerne forteller om manglende kunnskap og kompetanse om psykisk helse og arbeid med sensitive temaer. Line peker også på at det er vanskelig å vite hva elevene opplever som personlig, emosjonelt eller sensitivt, og at dette gjør det krevende å ta de rette didaktiske valgene i undervisningen. Materialet tydeliggjør altså at en undervisning som tematiserer psykisk helse og andre individorienterte og potensielt sensitive temaer, kan skape pedagogiske og didaktiske utfordringer som læreren må håndtere. Det faktum at lærerne uttrykker en usikkerhet rundt dette kan tydeliggjøre et behov for kompetanseheving etter innføringen av folkehelse og livsmestring.

## 8. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg gjennom en tematisk analyse av åtte lærerintervjuer utforsket problemstillingen: «Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE?». Problemstillingen har blitt belyst ved å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, og disse har blitt utforsket gjennom to analysekapitler. I dette kapitlet vil jeg oppsummere sentrale funn i prosjektet ved å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene presentert i oppgavens innledning. Avslutningsvis vil jeg presentere forslag til videre forskning på folkehelse og livsmestring i skolen.

### 8.1 Hvordan har lærerne arbeidet med LK20 i forkant av læreplanimplementeringen?

Materialet viser at de fleste lærerne har arbeidet aktivt med et lokalt læreplanarbeid i forkant av læreplanimplementeringen. Jeg finner imidlertid både likheter og forskjeller blant lærerne. De fleste forteller om et lokalt læreplanarbeid gjennomført i fellesskap med kollegaene på skolen de jobber ved. For Hanne, Line, Ola og Kristine omhandlet dette arbeidet både overordnet del av læreplanverket samt læreplanen i KRLE, mens Marte kun har jobbet med overordnet del og læreplanen i samfunnsfag. Julie forteller derimot at hun ikke har deltatt i et lokalt læreplanarbeid slik som lærerne over. Hun har i stedet måttet arbeide med KRLE-læreplanen på egenhånd ved å gjennomføre et individuelt læreplanarbeid. Lars nevner ikke hvorvidt han har gjennomført et lokalt læreplanarbeid. Han trekker i stedet frem sitt forhold til læreplanen i KRLE, og sier at han bruker dokumentet lite i lærerhverdagen. Han forteller derimot at han bruker læreboken som et utgangspunkt når han skal planlegge undervisningen, og det ser ut til at han forstår dette som en type læreplanarbeid.

Jeg har imidlertid argumentert for at lærernes læreplanarbeid må sees i sammenheng med deres tolkning av folkehelse og livsmestring. Analysen i kapittel 5 tydeliggjør at læreplanarbeidet har skapt ulike utgangspunkt for lærernes tolkning av LK20, noe som videre kan ha påvirket deres tolkning av folkehelse og livsmestring i KRLE på ulike måter. Noen av lærerne mener eksempelvis at læreplanarbeidet de gjennomførte gav dem en bedre forståelse av hva det tverrfaglige temaet innebærer i KRLE. Til tross for at det ikke kommer frem av materialet hvilken konkret betydning læreplanarbeidet har hatt på hver enkelt lærers tolkning av temaet, må det likevel forstås som en faktor som har lagt et viktig grunnlag for deres forståelse av folkehelse og livsmestring i KRLE.

## 8.2 Hvordan tolker lærerne folkehelse og livsmestring i KRLE?

Neste forskningsspørsmål handler om hvordan lærerne tolker det tverrfaglige temaet i KRLE. Et sentralt funn i prosjektet er hvordan alle lærerne utenom Lars har et individorientert perspektiv i sin tolkning av det tverrfaglige temaet i faget. Her viser materialet en stor konsensus blant lærerne, da samtlige mener folkehelse og livsmestring skal bidra til å utvikle kunnskaper og ferdigheter hos elevene som videre skal danne et grunnlag for at de mestrer ulike aspekter ved sitt personlige liv. Materialet viser også en stor enighet om hvordan lærerne mener KRLE-faget skal bidra til å utvikle denne typen livsmestring hos elevene. Majoriteten av lærerne trekker frem at arbeid med individorienterte temaer slik som identitet, seksualitet og psykisk helse er viktig. Videre påpeker samtlige lærere at arbeid med etiske problemstillinger er særlig relevant innenfor livsmestringsundervisningen i faget. I denne sammenhengen understreker Ola, Julie, Line og Gunnar viktigheten av at problemstillingene knyttes til elevenes livsverden, da de mener det først og fremst er en virkelighetsnær etikkundervisning som skaper rom for utviklingen av elevenes personlige livsmestring. Videre sier også Ola, Julie og Gunnar at de mener arbeid med eksistensielle spørsmål er viktig for å skape en egenrefleksjon hos elevene som potensielt kan føre til utviklingen av en individuell livsmestring. Lærernes tolkning av folkehelse og livsmestring har blitt utforsket med utgangspunkt i Goodlad sin læreplanmodell, der særlig forholdet mellom den *formelle* og den *oppfattede* læreplanen er sentralt (Goodlad, Klein og Tye, 1979). Den individorienterte tolkingen viser hvordan det er et tydelig samsvar mellom disse to læreplannivåene, da temaene lærerne nevner også blir nevnt i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i KRLE-læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4). Jeg har likevel argumentert for at det også viser seg et manglende samsvar her, da ingen av lærerne knytter undervisningen om seksualitet og kjønn opp mot religioner slik læreplanen gjør.

Materialet viser videre at enkelte lærere har et samfunnsperspektiv i sin tolkning av folkehelse og livsmestring. Her finner vi Julie, Hanne, Lars, Gunnar og Kristine. De tolker det tverrfaglige temaet som noe som skal bidra til å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal gjøre dem i stand til å mestre livet som en aktiv medborger i samfunnet. Flere av lærerne trekker frem viktigheten av å kunne ta andres perspektiv for å oppnå denne typen livsmestring, og Julie og Lars mener det er viktig å utvikle elevenes toleranse og respekt overfor andre. I forlengelsen av dette mener både Julie, Kristine og Lars at KRLE-fagets religionsundervisning er viktig, da dette bidrar til å gi elevene kunnskap som fremmer forståelse av andre – og dermed fører til at elevene mestrer å leve i et religiøst- og

livssynsmangfoldig samfunn. Gunnar har derimot et litt annet fokus i sin samfunnsorienterte tolkning. Han mener KRLE-faget skal bidra til å utvikle elevenes samtaleferdigheter, da han forstår dette som avgjørende for hvorvidt elevene mestrer det å samhandle med menneskene rundt dem i samfunnet. Jeg har tidligere argumentert for at dette perspektivet viser lite samsvar mellom den *formelle* og *oppfattede* læreplanen. Tvert imot ligner denne tolkningen på andre elementer i KRLE-læreplanen – nærmere bestemt kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» og det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Lærerne tolker altså folkehelse og livsmestring utenfor den formelle beskrivelsen av temaet i læreplanen. Dette har jeg forstått i lys av Imsen (2020, s. 295), som peker på at lærere ofte tolker læreplanen ut ifra de tanker og oppfatninger de møter læreplanteksten med. Det kan derfor virke som om lærerne har en oppfatning om at KRLE-faget skal bidra til å utvikle elevene til å bli aktive medborgere i samfunnet, og at de tolker folkehelse og livsmestring i lys av dette.

Analysen viser også at flere av lærerne mener folkehelse og livsmestring ikke er noe nytt i KRLE. Tvert imot opplever de at temaet har vært til stede i faget lenge. Dette er et interessant funn, ettersom det tverrfaglige temaet utgjør et nytt element i læreplanverket. Lærerne forklarer likheten på to forskjellige måter. For det første, mener seks av lærerne at det er en stor innholdsmessig likhet mellom KRLE-fagets innhold slik det var før LK20 ble innført, og det de mener folkehelse og livsmestring skal innebære i faget. Her trekker lærerne frem flere konkrete eksempler, blant annet en undervisning om identitet, seksualitet og etikk. Lars skiller seg imidlertid fra de resterende fem lærerne ved å kun fokusere på religionsundervisningen i faget. Han mener innholdslikheten oppstår som følge av at undervisningen om religioner utgjør en sentral del av KRLE-faget generelt, og at det også er viktig for å kunne utvikle en samfunnsmessig livsmestring hos elevene. Den andre forklaringen materialet avdekker knyttes til dannelsesaspektet i KRLE. Både Gunnar, Julie, Kristine og Lars mener folkehelse og livsmestring har en dannende funksjon, og at dette korrelerer med fagets allerede eksisterende danningsside. Gunnar og Julie ser dette i relasjon til en individorientert livsmestring, der det å mestre eget liv sidestilles med det å være et dannet individ. Kristine og Lars tolker det derimot i lys av en samfunnsorientert livsmestring, der elevene dannes til å bli aktive samfunnsborgere.

### 8.3 Ser lærerne noen muligheter eller utfordringer tilknyttet folkehelse og livsmestring i skolen og KRLE?

Ut fra funnene i prosjektet, er det tydelig at folkehelse og livsmestring har medført både muligheter og utfordringer. Ola, Julie og Lars kobler det tverrfaglige temaet til muligheten for å gjøre KRLE-faget mer interessant og relevant for elevene. Analysen viser likevel hvordan lærerne har ulike meninger rundt hvordan dette skal gjøres. Ola og Julie mener det kan oppnås ved å skape en individorientert undervisning elevene vil kjenne seg igjen i rent personlig, for eksempel gjennom en virkelighetsnær etikkundervisning. Lars ser det derimot i sammenheng med muligheten for å gjøre undervisningen mer samfunnsaktuell, noe han mener kan gjøres ved å bruke dagsaktuelle nyhetssaker som et utgangspunkt for å utvikle elevenes samfunnsmessige livsmestring. Det er imidlertid viktig å bemerke at denne muligheten ikke oppstår av seg selv. Tvert om viser dette funnet hvordan det er lærernes fagdidaktiske valg som til syvende og sist er avgjørende for hvorvidt denne muligheten utnyttes eller ikke.

Flere lærere trekker også frem at folkehelse og livsmestring har ført til at nye undervisningsmetoder og undervisningsopplegg har kommet inn i skolen. Både Ola og Marte opplever at det tverrfaglige temaet har skapt en mulighet for didaktisk nytenkning gjennom arbeid med tverrfaglige prosjekter. De har imidlertid et ambivalent forhold til dette, da de opplever planleggingen av slike prosjekter som krevende. Her ser vi altså hvordan lærerens pedagogiske og fagdidaktiske ferdigheter blir sentrale, og jeg vil argumentere for at muligheten for didaktisk nytenkning avhenger av gode ferdigheter hos læreren. Hanne uttrykker imidlertid en opplevelse av at KRLE-faget ofte blir nedprioritert i tverrfaglige prosjekter. Dette er et interessant funn som potensielt kan få store konsekvenser for elevenes KRLE-faglige læringsutbytte. Dette tydeliggjør samtidig viktigheten av at KRLE-læreren fremmer faget under planleggingen og gjennomføringen av tverrfaglige prosjekter. Videre trekker Line og Gunnar frem at folkehelse og livsmestring har ført til bruk av nye livsmestringsopplegg laget av kommersielle aktører. Her finner vi en tydelig spenning mellom lærerne. Line forstår dette som en mulighet som gir henne faglig støtte i livsmestringsundervisningen, og som samtidig bidrar til å skape en variert undervisning. Gunnar mener derimot slike opplegg utfordrer hans autonomi som lærer, fordi de ferdiglagde undervisningsoppleggene fratrukker han muligheten til å ta egne fagdidaktiske valg rundt hvordan det tverrfaglige temaet skal arbeides med i undervisningen.

Til tross for at syv av lærerne i prosjektet anser en individorientert undervisning som viktig i forbindelse med folkehelse og livsmestring, viser likevel materialet at dette medfører utfordringer for lærerne. Flere mener det særlig er utfordrende at psykisk helse skal undervises om i KRLE etter innføringen av det tverrfaglige temaet. Både Hanne, Julie og Marte er tydelige på at de ikke har nok kunnskap til å vite hvordan temaet skal undervises om på en god måte. Videre forteller Hanne og Gunnar hvordan fokuset på psykisk helse har endret lærerrollen, da de opplever at de må innta rollen som psykolog når temaet tas opp i undervisningen. Hanne er ikke komfortabel med ansvaret dette medfører, og Gunnar føler seg tvunget inn i en rolle han i utgangspunktet ikke ønsker å ha. Line, Hanne og Gunnar uttrykker også at det kan være utfordrende å undervise om individorienterte temaer, fordi dette potensielt kan oppleves sensitivt, emosjonelt og ubehagelig for elevene. Dette beskriver enda en utfordring som kan sies å kreve gode pedagogiske og didaktiske ferdigheter hos læreren, da Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022, s. 17) peker på hvordan dette er avgjørende for hvorvidt læreren klarer å håndtere en undervisning av sensitiv og emosjonell karakter.

Behovet for gode didaktiske ferdigheter tydeliggjøres også i det siste funnet jeg vil trekke frem. Kristine og Line er bekymret for hvorvidt elevene lærer å mestre livet gjennom folkehelse og livsmestringsundervisningen i KRLE. Ola forstår derimot dette kun som en potensiell utfordring, og mener den kan løses ved å ta gode didaktiske avgjørelser i undervisningen. Samlet sett tydeliggjør lærernes refleksjoner viktigheten av at læreren besitter gode faglige, pedagogiske og didaktiske ferdigheter – da dette kan ansees som avgjørende for hvorvidt mulighetene blir utnyttet og utfordringene løst.

#### 8.4 Videre forskning

I løpet av arbeidet med dette prosjektet har det dukket opp flere spørsmål jeg mener det vil være interessant å undersøke videre. Studien har først og fremst utforsket hvordan lærerne forstår folkehelse og livsmestring i KRLE, men dette har samtidig medført at flere har fortalt om hvordan de mener temaet skal iverksettes i faget. Enkelte har også presentert konkrete eksempler fra egen undervisning. På grunn av prosjektets kvalitative natur, har jeg imidlertid kun fått innsikt i dette ved at lærerne har snakket *om* undervisningen. Dette tydeliggjør likevel et interessant perspektiv jeg mener det med fordel bør forskes videre på. Hvordan ser egentlig undervisningen om folkehelse og livsmestring ut i KRLE? En forskningsstudie som bruker observasjon som metode vil trolig kunne gi en verdifull innsikt i dette utover det denne intervjustudien har gjort. Dersom dette også kombineres med kvalitative intervju, åpner det



samtidig opp for muligheten til å undersøke hvorvidt lærernes tolkninger av det tverrfaglige temaet samsvarer med undervisningspraksisen deres.

Det vil også være interessant å undersøke hva elevene tenker om at folkehelse og livsmestring har blitt et eget tema i KRLE. Her finnes det flere spørsmål som kan være interessante å utforske. Opplever elevene at det tverrfaglige temaet har noen utfordrende sider slik flere av lærerne peker på? Særlig interessant vil det være å undersøke hvordan de opplever den personlige dimensjonen i temaet. Kan undervisningen om folkehelse og livsmestring i KRLE bli for personlig slik flere av lærerne i prosjektet frykter? Som lærer kan en lære mye av elevene. Et prosjekt som tematiserer elevenes perspektiver kan derfor være svært givende for læreren, da det kan skape muligheter for en videreutvikling av egen undervisningspraksis. Dette kan også gi verdifulle bidrag til det religionsdidaktiske fagfeltet.

Prosjektet har også vist at flere lærere opplever ulike utfordringer når de underviser om folkehelse og livsmestring. Det vil være interessant å forske videre på dette, samt undersøke hvorvidt det finnes noen løsninger på utfordringene. Dersom det avdekkes løsninger, kan det få stor betydning for lærernes undervisning om folkehelse og livsmestring, og dermed være et positivt bidrag i det religionsdidaktiske fagfeltet.

Jeg vil til slutt trekke frem muligheten for å se nærmere på hvilken betydning innføringen av folkehelse og livsmestring har hatt på KRLE-faget og dets formål. Ikke bare er folkehelse og livsmestring et nytt element i læreplanen, men det har også medført at psykisk helse for første gang tematiseres i en religionsfaglig læreplan. Prosjektets funn indikerer at dette har skapt en terapeutiserende side i undervisningen, og jeg har derfor spurt hvorvidt dette også skaper et nytt terapeutiserende formål i faget. Dette spørsmålet trenger mer forskning, og det vil ha stor relevans innenfor det religionsdidaktiske fagfeltet.

## Referanseliste

- Andreassen, B-O. (2010) Religionskritikk som dannelse, i Brekke, M. (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 63-81.
- Andreassen, B-O. (2016) *Religionsdidaktikk. En innføring*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2021) Fagfornyelsen og KRLE, i Fugleseth, K. og Skrefsrud, T-A. (red.) *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: IKO-forlaget, s. 61-73.
- Bakken, A. (2021) *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA rapport nr. 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bergens Tidende (2022) *Dette avgjør hvor lenge lærerstreiken varer*. Tilgjengelig fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/dwO5Bw/dette-avgjoer-hvor-lenge-laererstreiken-varer> (Hentet: 07.02.2023).
- Bergsli, O, Eben, B. og Offergaard, T-L. (2022) Folkehelse og livsmestring, i Offergaard, T-L. (red.) *Integrering av tverrfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen: Folkehelse og livsmestring- Demokrati og medborgerskap – Bærekraftig utvikling*. Oslo: OsloMet, s. 13-17.
- Bjørndal, K. E. W. og Bergan, V. (2020) Hvorfor denne antologien?, i Bjørndal, K. E. W. og Bergan, V. (red.) *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-22.
- Bolstad, B. (2020) *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Oslo: Padlex.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.

- Bremborg, A. D. (2011) Interviewing, i Stausberg, M. og Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Taylor & Francis group, s. 310-322.
- Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*. 5. utg. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, O. M. H og Skeie, G. (2020) «Deep Learning» in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020, *Religions*, 11(11), s. 579-595.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Domaas, O. E. (2014) Hva er vitsen med RLE?, i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme. En studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 119-134.
- Drake, S. M. og Reid, J. (2018) Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21<sup>st</sup> Century Capabilities. *Asia Pacific journal of educational research*, 1(1), s. 31-50.
- Eggen, R. B. (2021). Fagets historie, i Fuglseth, K. & Skrefsrud, T-A. (red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: IKO-forlaget, s. 40-60.
- Engelsen, B. U. (1993) *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Engelsen, B. U. (2003) *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fluge, K. (2021) *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring – Møtet mellom læreplan og skole*. Masteroppgave. Bergen: Høgskulen på Vestlandet. Tilgjengelig fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770333/Fluge.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 06.05.2023).
- Fonneland, T. A. (2006) Kvalitative metoder: intervju og observasjon, i Kraft, S. E. Og Natvig, R. J. (red.) *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax Forlag, s. 222-242.
- Forandringsfabrikken (u.å) *Ideen*. Tilgjengelig fra: <https://forandringsfabrikken.no/om-ideen/> (Hentet: 06.05.2023).

- Fuglseth, K. (2021) Å etablere et fagsyn i KRLE, i Fuglseth, K. og Skrefsrud, T-A. (red.) *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: IKO-forlaget, s. 19-39.
- Gilhus, I. S. (2022). Hermeneutics, i Engler, S. og Stausberg, M. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. 2.utg. New York: Routledge, s. 314-323.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. og Jore, M. K. (2022) Undervisning som balansekunst, i Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. og Jore, M. K (red.) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-32.
- Goodlad, J. I, Klein, F. M. og Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study, i J. I. Goodlad (red.) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill, s. 43-76.
- Gramsett, H. (2020) *Livsmestring i KRLE*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.  
Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79828> (Hentet: 06.05.2023).
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helmane, I. og Briška, I. (2017) What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education in School? *De Gruyter Open, Signum Temporis*, 9(1), s. 7-15.
- Holen, S. og Waagene, E. (2014) *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Horsfjord, V. L. (2021) Eksistensielle spørsmål og svar, *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 33(2), s. 36-41.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 6.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2023) Skolen bør legge til rette for livsmestring, *Verdens Gang*, 17.april, s. 34.

- Jackson, R. (2014) *Signposts- Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Karseth, B. (2019) Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst, i Jensen, R., Karseth, B. og Ottesen, E. (red.) *Styring og ledelse i grunnsopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm, s. 73-90.
- Karseth, B, Kvamme, O. A. og Ottesen, E. (2020) *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020, rapport 1. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kjeldsen, K. (2019) A study-of-Religion(s)-Based Religious Education: Skills, Knowledge, and Aims, *C.E.P.S Journal*, 9(2), s. 11-29.
- Klomstén, A. T. (2022) Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Muligheter og utfordringer, i Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv*. Oslo: Gyldendal, s. 246-282.
- Krogh, T. (2014) *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/> (Hentet 29.09.2022).
- Kunnskapsdepartementet (2023) *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/> (Hentet: 06.05.2023).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Lauvsnes, A. B. (2022) Om danning og livsmestring. Døden som eksistensielt tema i religions- og livssynsfaget. *Prismet*, 73(4), s. 257-277.

- Lied, S. (2008) KRL-faget i Strasbourg. Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 109 (1), s. 55-71.
- LINK (2020) *Om Link*. Tilgjengelig fra: <https://www.linktillivet.no/om.php>  
(Hentet: 06.05.2023).
- Lund, V. H. (2022) *Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen*. Masteroppgave. Oslo: MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Tilgjengelig fra: [https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/3010832/5512\\_Lund%2c%20Vilde%20Henriette.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/3010832/5512_Lund%2c%20Vilde%20Henriette.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Hentet: 06.05. 2023).
- Madsen, O. J. (2020) *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus forlag.
- Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> (Hentet: 27.09.2022).
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag- Fordypning – Forståelse. En forståelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (Hentet: 27.09.2022).
- Meltveit, L. A. (2021) *Livsmestring- muligheter og utfordringer i skolen*. Masteroppgave. Kristiansand: Universitetet i Agder. Tilgjengelig fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2828175> (Hentet: 06.05.2023).
- Mullaliu, A. (2020) *Livsmestring og folkehelse i opplæringen*. Masteroppgave. Kristiansand: Universitetet i Agder. Tilgjengelig fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2684653> (Hentet: 06.05.2023).
- Nilsen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2014:7. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> (Hentet: 27.09.2022).
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> (Hentet: 27.09.2022).
- NRK (2022) *Hadi Matar (24) pågrepet for å ha angrepet Salman Rushdie med kniv*. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/urix/salman-rushdie-angrepet-pa-scenen-i-new-york-1.16066241> (Hentet: 06.05.2023).
- Offergaard, T-L. (2022) Tverrfaglige temaer og dybdelæring, i Offergaard, T-L. (red.) *Integrering av tverrfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen: Folkehelse og livsmestring- Demokrati og medborgerskap – Bærekraftig utvikling*. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet, s. 7-12.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Tilgjengelig fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2) (Hentet: 27.09.2022).
- Sikt (u.å) *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Tilgjengelig fra: <https://www.sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger> (Hentet: 07.02.2023).
- Skeie, G. (2009) Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk, i Sødal, H. K. (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 65-76.
- Skeie, G. (2017) Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?, i von der Lippe, M. og Undheim, S. (red.) *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religion og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 117-129.
- Skeie, G. (2020) Fagfornyelsen i KRLE og religion og etikk. Etter læreplanen- før implementeringen. *Prismet*, 70(4), s. 421-425.

- Skeie, G. (2021) Nye læreplaner i KRLE og RE- utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole, *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 33(1), s. 5-10.
- Skeie, G. (2022) Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål?, i Kleive, H. V, Lillebø. J. G. og Sæther, K-W. (red) *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 199-227.
- Skilbrei, M-L. (2019) *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolens landsforbund (2022) *107 medlemmer i Skolens landsforbund streiker*. Tilgjengelig fra: <https://skoleneslandsforbund.no/43-medlemmer-i-skolenes-landsforbund-streiker/> (Hentet: 25.11.2022).
- Stokke, C. og Rodriguez, M. C. (2020) Livsmestring og selvutvikling i KRLE- tar faget en subjektiv vending? *Nytt norsk tidsskrift*, 37(2), s. 137-148.
- Sundvolden-plattformen (2013). *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Sundvolden. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a93b067d9b604c5a82bd3b5590096f74/plattform.pdf> (Hentet: 29.09.2022).
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, S. (2021) *Lærerens oppfatning av det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring*. Masteroppgave. Sogndal: Høgskulen på Vestlandet. Tilgjengelig fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2780785> (Hentet: 06.05.2023).
- Tjora, A. (2018) *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjønndal, A. og Fylling, I. (2021) *Digitale forskningsmetoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Utdanningsdirektoratet (2005) *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) (KRL1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Tilgjengelig fra: <https://data.udir.no/kl06/KRL1-01.pdf> (Hentet: 13.05.2022).

Utdanningsdirektoratet (2008) *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/kl06/RLE1-01#> (Hentet: 05.10.2022).

Utdanningsdirektoratet (2015a) *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/> (Hentet: 26.09.2022).

Utdanningsdirektoratet. (2015b) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk. (KRLE) (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/rle1-02?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#> (Hentet: 26.02.2023).

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03> (Hentet: 05.10.2022).

Utdanningsdirektoratet. (2021) *Slik ble læreplanene utviklet*. Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/> (Hentet: 26.02.2023).

Utdanningsdirektoratet (2022a) *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/#a173552> (Hentet: 06.05.2023).

Utdanningsdirektoratet (2022b) *Støtte til å ta i bruk nye læreplaner*. Tilgjengelig fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/> (Hentet: 06.05.2023).

Utdanningsdirektoratet (2023) *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166492> (Hentet: 09.04.2023).

Utdanningsforbundet (2022a) *Streiken dag for dag*. Tilgjengelig fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/streik/streiken-direkte/>

(Hentet: 25.11.2022).

Utdanningsforbundet (2022b) *Her streiker lærerne*. Tilgjengelig fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/streik/her-streiker-larerne/>

(Hentet: 25.11.2022).

Universitetet i Bergen (2022). *SAFE*. Tilgjengelig fra: <https://www.uib.no/safe>

(Hentet: 02.12.2022).

Uthus, M. (2022) Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv, i Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal, s. 13-41.

Viig, N. G, Resaland, G. K. og Tjomsland, H. E. (2021) Folkehelse og livsmestring- i fag på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen, i Tjomsland, H. E, Viig, N. G og Resaland, G. K (red.) *Folkehelse og livsmestring- i fag på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 19-34.

von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017) Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I: von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 11-24.

von der Lippe, M. (2017) Fritak for hvem og fra hva? I: von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 87-100.

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide

### **Muntlig samtykke jf. informasjonsskriv**

Kan du bekrefte at du har fått informasjon om databehandlingen i prosjektet, og at du gir ditt samtykke til å delta i prosjektet?

### **Om informanten**

1. Kan du fortelle litt om deg selv? – Om utdannelsen din, hvor lenge du har undervist osv.
  - Hvor mange år har du undervist i KRLE?
  - Har du undervist i religionsfaget etter andre læreplaner enn LK20?

### **Tanker om LK20 og folkehelse og livsmestring**

2. Hva er dine tanker om at det har kommet en ny læreplan?
3. Hva tenker du om at folkehelse og livsmestring har blitt et eget tema i LK20?
4. Har skolen du jobber ved satt av tid til å gå igjennom og arbeide med den nye læreplanverket i forkant av læreplanimplementeringen?
  - Om ja:
    - Hvordan har dere jobbet?
    - Har dere jobbet med de tverrfaglige temaene - da særlig folkehelse og livsmestring?
  - Om nei:
    - Savner du et slikt tilbud?
5. Kan du fortelle litt om hvordan du forstår folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?
  - Hvilke kompetanse og ferdigheter mener du elevene skal sitte igjen med etter undervisning i folkehelse og livsmestring?
6. Kan du fortelle litt om hvordan du forstår folkehelse og livsmestring i KRLE-faget?
  - Hva tenker du temaet innebærer i KRLE-faget?

- Hva skal elevene lære om folkehelse og livsmestring i KRLE-undervisningen?
7. Synes du folkehelse og livsmestring er et relevant tema innenfor KRLE-faget?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Hvilken tematikk tenker du det er relevant å knytte undervisning i folkehelse og livsmestring til i KRLE-faget?
- Kan du utdype hvorfor du mener dette/disse temaene er relevante?

### **Undervisning om folkehelse og livsmestring i KRLE**

9. Bruker du læreplanen aktivt når du planlegger undervisning?
10. Synes du at du har nok kunnskap om folkehelse og livsmestring til at du føler deg trygg på å undervise om det i KRLE-undervisningen?
- Om nei: Hvorfor?
  - Kan du utdype?
11. Har du inkludert folkehelse og livsmestring i KRLE-undervisningen?
- Om nei:
    - Hvorfor?
  - Om ja:
    - Kan du fortelle litt om hvordan du har undervist om folkehelse og livsmestring? Kom gjerne med eksempler.
12. Har folkehelse og livsmestring endret undervisningen din på noen måte?
13. Jobber du tverrfaglig med temaet?
14. Ser du noen muligheter som har oppstått ved å inkludere folkehelse og livsmestring i KRLE?
- Har du opplevd noen muligheter selv?
15. Ser du noen utfordringer som har oppstått ved å inkludere folkehelse og livsmestring i KRLE?

- Har du opplevd noen utfordringer selv?

### **Endringer i religionsfaget**

16. Synes du at innføringen av folkehelse og livsmestring som eget tema i skolen har endret KRLE-faget på noen måte?

- Sammenlign gjerne med slik faget var under LK06.
- Kom gjerne med eksempler.

### **Avslutning:**

17. Er det noe du vil tilføye, understreke eller spørre om før vi avslutter?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på ungdomsskolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et utvalg lærere sine tanker og erfaringer tilknyttet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

### **Formål:**

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved lektorutdanningen i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Prosjektet vil undersøke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på ungdomsskolen etter implementeringen av fagfornyelsen (LK20). Problemstillingen er som følger:

*Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, hvordan implementeres temaet i KRLE-undervisningen, og har temaets inntog i skolen påvirket KRLE-faget på noen måte?*

I den nye læreplanen (LK20) blir folkehelse og livsmestring presentert som et tema som skal arbeides med i alle fag – også i KRLE. LK20 har kun vært gjeldende på ungdomsskolen i noen år, men implementeringen av folkehelse og livsmestring i KRLE-faget er hittil lite utforsket. Dette er derfor et svært interessant område innenfor religionsdidaktikken. Et viktig mål med prosjektet er derfor å frembringe kunnskap om hvordan folkehelse og livsmestring forstås og arbeides med i KRLE-undervisningen, og dette kan i fremtiden kan være en nyttig ressurs for lærere i dette faget. Dette vil videre skape grunnlag for undersøkelser knyttet til hvorvidt temaet har endret faget på noen måte.

For at prosjektet skal være mulig å gjennomføre, vil KRLE-lærere som har erfaring med undervisning i LK20, være svært nødvendige og verdifulle informanter. Det er nettopp dere som besitter viktige tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til folkehelse og livsmestring i KRLE-undervisningen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor er du inkludert i studien?**

Du blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer i KRLE ved en ungdomsskole i Norge, og har erfaring med undervisning i KRLE etter fagfornyelsen (LK20) ble implementert i norsk skole.

### **Hva innebærer prosjektet for deg?**

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å stille til et intervju. Dette vil ta ca. 45 minutter, og spørsmålene vil omfatte hvordan du forstår folkehelse som tverrfaglig tema, dine tanker om temaet i KRLE-faget samt hvordan du underviser om temaet i KRLE-faget. Avslutningsvis i intervjuet vil du også få spørsmål om hvorvidt du mener temaets inntog i norsk skole har endret KRLE-faget på noen måte. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

### **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 få 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 kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Det er kun student (Andrine Granstad) og veileder (Sissel Undheim) som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Samtykkeskjemaet vil bli lagret innelåst i et skap.

- Lydopptak og transkripsjonen av intervjuet vil lagres i tråd med UiB sine retningslinjer for oppbevaring av personopplysninger, og så snart transkripsjonen er ferdigstilt vil lydopptaket slettes.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette medfører at du vil være fullstendig anonym som deltaker i prosjektet, og vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er mai 2023.

Personopplysninger vil slettes når oppgaven er godkjent.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet samsvarer med personvernreglementet.

Prosjektet er registrert i RETTE: Universitetet i Bergen sitt organ for forsvarlig personvernbehandling.

### **Dine rettigheter**

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

- Å protestere
- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- 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:

- Andrine Granstad (student). Universitetet i Bergen, Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur og Religionsvitenskap. Tlf. (mitt telefonnummer). Epost: [andrine.granstad@student.uib.no](mailto:andrine.granstad@student.uib.no)
- Sissel Undheim (veileder). Universitetet i Bergen, Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur og Religionsvitenskap. Tlf 55582324. Epost: Sissel.Undheim.uib.no
- Vårt personvernombud: Janekce Helene Veim, tlf. 55582029, epost: Janecke.Veim.uib.no

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

*Sissel Undheim*  
(Forsker/veileder)

*Andrine Granstad*  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, planlagt mai 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)