

Folkehelse og livsmestring: Potensial for tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen

Anne Bergliot Øyehaug & Marianne Martinsen

SAMMENDRAG

I denne studien har vi sett nærmere på potensialet for tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring i lærerutdanningen ved å undersøke emneplanene i ulike fag. Vi har undersøkt emneplaner i fagene naturfag; kroppsøving; pedagogikk og elevkunnskap (PEL); samfunnsfag; kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE); norsk; matematikk. Det ble anvendt dokumentanalyse for å få innblikk i hvordan fagovergrepene kompetanser, sentrale perspektiver knyttet til folkehelse og livsmestring og undervisningspraksiser var ivare tatt i emneplanene. Et sentralt funn er at noen av de fagovergrepene kompetansene (som kritisk og vitenskapelig tenkning) er godt ivare tatt i de ulike fagenes emneplaner, mens andre nesten ikke er nevnt (som kreativitet og fremtidenkning). Perspektiver knyttet til identitet, selvbilde, verdivalg, relasjoner og respekt er alle relevante for folkehelse og livsmestring og er som helhet godt ivare tatt i emneplanene. Imidlertid er det kun emneplanene i naturfag og kroppsøving som omtaler helse. Emneplanene legger til en viss grad opp til de samme fagovergrepene kompetansene og innholdselementer i folkehelse og livsmestring som kan knyttes til hverandre. Videre er relevante undervisningsprinsipper for tverrfaglig undervisning nevnt i PEL sine emneplaner. Dette viser at det er gode muligheter for å samarbeide om temaet folkehelse og livsmestring på tvers av fag.

Nøkkelord: lærerutdanning; tverrfaglighet; folkehelse og livsmestring

Anne Bergliot Øyehaug, Høgskolen på Innlandet, Norge, e-post: anne.oyehaug@inn.no

Marianne Martinsen, Høgskolen på Innlandet, Norge, e-post: marianne.martinsen@inn.no

ABSTRACT

Public health and life skills: Potential for cross-disciplinary teaching in teacher education

In this study, we wanted to gain insight into the potential for interdisciplinary teaching about public health and life skills in teacher education by investigating different subject modules. We have analysed course plans in Science, Physical Education, Pedagogical Knowledge (PEL), Social Studies, Christianity, Religion and Ethics (KRLE), Language (Norwegian)

and Mathematics. Document analysis was used to gain insight into how cross-disciplinary competences, central perspectives related to public health and life skills and teaching practices are taken care of in the modules. We find that some of the interdisciplinary competences (for example critical and scientific thinking) are well taken care of in the various modules, while others are hardly mentioned (for example, creativity and future thinking). Perspectives related to identity, self-image, values, relationships, and respect are all relevant to public health and life skills and are, as a whole, well taken care of in the different modules. However, only modules in Science and Physical Education mention health explicitly. To a certain extent, the modules mention common interdisciplinary competences and similar content elements in public health and life skills. Relevant teaching principles for interdisciplinary teaching is mentioned in modules of Pedagogical Knowledge (PEL). Thus, it is both feasible and possible to collaborate on the topic of public health and life skills across disciplines.

Keywords: *interdisciplinarity; teacher education; public health and life skills*

Innledning

Lærerutdanningen utdanner lærere som skal forberede elever til å delta i et samfunn med komplekse utfordringer. I Norge ble det innført nye læreplaner for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring i 2020, og dette læreplanverket har som mål å forberede elevene på tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Temaene er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, og målet er at undervisningen skal legge til rette for læring innenfor disse temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tverrfaglige integreringen skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Internasjonalt har flere forskere argumentert for at det bør utdannes en ny generasjon lærere som kan respondere på ulike samfunnsmessige utfordringer, og at fremtidens lærere bør være i stand til å tenke og arbeide på en tverrfaglig måte både ved å tenke kritisk og ved å analysere temaer fra ulike synsvinkler (Syahril, 2019; You, 2017). Vi stilles jevnlig overfor spørsmål som har betydelige demokratiske, kulturelle og sosiale konsekvenser for oss, og det er meningen at både overordnet del og læreplaner i de enkelte fagene skal ivareta dette. I en dokumentanalyse av den norske og den svenske læreplanen for grunnskolen fant Scheie et al. (2022) for eksempel formuleringer knyttet til sentrale fagovergrepene kompetanser for en bærekraftig framtid. Imidlertid var kun et fåtall av disse kompetansene koblet både til kritisk tenkning og til temaet bærekraftig utvikling samtidig. Det innebærer at dersom lærere i norske og svenske skoler skal undervise helhetlig med en problembasert tilnærming som legger til rette for kritisk tenkning, må de gjøre disse koblingene selv. Dette gjelder sannsynligvis også når lærere skal undervise om folkehelse og livsmestring. Haugen og kolleger (2022) peker på at når elever skal utvikle sin helsekompetanse, så handler dette blant annet om å øve seg på å kritisk vurdere helseinformasjon.

Hensikten med denne studien er å få mer innsikt i hvordan lærerutdanningen utdanner lærere som kan undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, blant annet for å kunne forme kritisk tenkende og handlende individer. Studien er en del av det større prosjektet BRIDGES, som har til hensikt å utvikle tverrfaglig didaktikk mellom ulike disipliner i lærerutdanningen. I en tidligere delstudie i BRIDGES-prosjektet fant Biseth et al. (2022) imidlertid at rammeplanene for lærerutdanningen hadde få intensjoner om fagovergripende kompetanser for fremtiden. Videre fant de at lærerstudenter anså tverrfaglig undervisning som viktig, men at de i liten grad hadde opplevd det i sin utdanning. Hammerness og Klette (2015) peker på at det er økende konsensus om at lærerutdanning av høy kvalitet er utviklet rundt en tydelig og felles visjon om god undervisning. I denne artikkelen legger vi til grunn at det å undervise tverrfaglig bør være en tydelig og felles visjon for lærerutdanningen, og at denne visjonen bør komme til uttrykk i studieplan og emneplaner. Når man skal utvikle en metode for å analysere emneplaner i lærerutdanningen, er det nødvendig å ta stilling til hva slags kompetanse det er ønskelig at lærerstudenter skal oppnå gjennom disse emneplanene. I denne studien vil vi derfor undersøke potensialet emneplanene har for å gi lærerstudenter med ulike fagkombinasjoner ferdigheten det er å undervise tverrfaglig om folkehelse og livsmestring.

På bakgrunn av dette formulerte vi følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke undervisningspraksiser relevant for tverrfaglig undervisning vektlegges i emneplaner i lærerutdanningen?
2. Hvilke fagovergripende kompetanser relevant for tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring vektlegges i emneplaner i lærerutdanningen?
3. Hvilke aspekter ved det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vektlegges i emnene til de ulike fagdisiplinene?

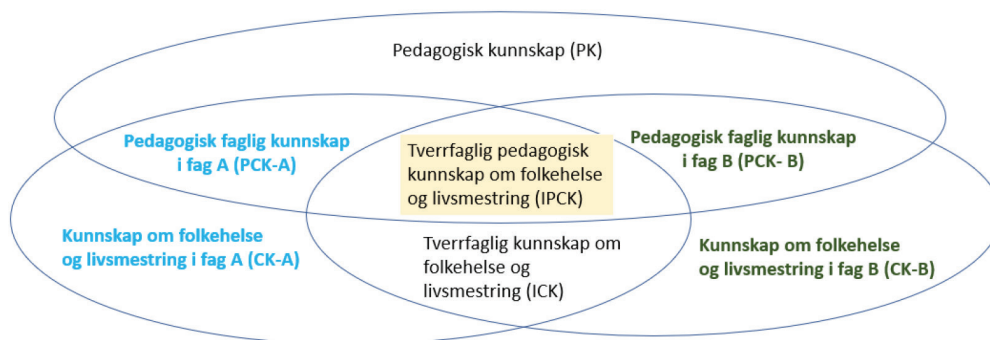
Teori

Tverrfaglig lærerkompetanse – en modell

Flere studier har vist at lærerens kompetanse er av avgjørende betydning for elevers læring, og at det er en sammenheng mellom det elevene lærer og lærerens kvalifikasjoner, erfaring, fagkunnskaper og akademiske prestasjoner (Gustafsson, 2007; McKenzie et al., 2005). Shulman (1986) beskrev lærerens kompetanse ved å understreke betydningen av både pedagogisk kunnskap og faglig kunnskap som samlet gir pedagogisk faglig kunnskap (*pedagogical content knowledge*, PCK). Begrepet PCK er senere brukt av flere forfattere i forbindelse med utdanning av lærere (Cochran et al., 1993; Olufsen et al., 2017). Beskrivelsen av faglig og pedagogisk innhold i studieplaner og emneplaner i lærerutdanningen vil kunne ha betydning for utvikling av lærerstudentenes pedagogiske faglige kunnskap (PCK). PCK har for eksempel blitt brukt i store internasjonale studier på hvor effektive ulike studieplaner i

lærerutdanningen er (f.eks. Blömeke et al., 2008; Schmidt et al., 2011). Kind (2009) peker på at PCK-modeller er velegnet for å beskrive lærerens ulike kunnskapsområder; de må både ha god innsikt i fagområdet de underviser (CK), samt ha et repertoar av velegnede undervisningsmetoder for læring (PK) og til slutt ha generelle ferdigheter i en overlapp mellom PK og CK (hvordan faglige emner systematiseres, modifiseres og undervises i klasserommet). Eksempelvis må en naturfaglærer som skal undervise om immunforsvar og vaksiner, bruke sin kunnskap om systemer i kroppen (CK) og sin innsikt i sentrale undervisningsstrategier og prinsipper (PK) for å velge relevante undervisningsmetoder som for eksempel bruk av modeller og diskusjon i grupper (PCK).

Drake og Burns (2018) peker på at tverrfaglig tilnærming til undervisningen handler om å opprette koblinger mellom ulike skolefag, mellom skolefagene og til livet utenfor skolen. Tverrfaglig undervisning som innebærer kobling av fagkunnskap og undervisningsmetoder viser behovet for å utvide PCK-modellen. An (2017, s. 239) gjorde nettopp det, han utvidet Shulmans PCK-modell ved å introdusere en ny komponent på tvers av fagdisiplinene kalt tverrfaglig pedagogisk faglig kunnskap (*interdisciplinary pedagogical content knowledge*) (IPCK) (se figur 1).



Figur 1. Tverrfaglig pedagogisk fagkunnskap (IPCK) som modell for å innlemme flere fag (fag A, B og C) i temaet folkehelse og livsmestring (bearbeidet fra An & Tillman, 2018)

I figur 1 er rammeverket for IPCK illustrert for temaet folkehelse og livsmestring. I figuren er det tre hovedkategorier faglig kunnskap: tverrfaglig kunnskap (*interdisciplinary content knowledge*, ICK) om temaet folkehelse og livsmestring, faglig kunnskap i fag A (CK -A) og faglig kunnskap i fag B (CK-B). En lærer som skal undervise om temaet folkehelse og livsmestring med utgangspunkt i to fag, må ha tverrfaglig kunnskap (ICK) både om folkehelse og livsmestring som tema og relevant faglig kunnskap (CK) om folkehelse og livsmestring i de to fagene.

Videre må læreren også ha generell pedagogisk kunnskap (PK) (for eksempel ha generell innsikt i undervisningsmetoder som benytter utforskning og iscenesatte debatter). Figuren viser at overlapp mellom de tre kategoriene (PK, CK-A, CK-B) gir ytterligere to kategorier, nemlig pedagogisk faglig kunnskap i fag A og B (PCK-A, PCK-B). Innerst i figuren ser vi at en overlapp mellom alle tidligere kategorier gir opphav IPCK

om folkehelse og livsmestring. Denne kompetansen innebærer å ha dyp forståelse for forbindelsene mellom ulike fagområder og hvordan en kan bruke disse forbindelsene til å utvikle læringsaktiviteter. An og Tillman (2018) peker på at lærere med en slik kompetanse har innsikt i representasjoner og begreper fra andre fagområder, klarer å belyse temaet fra flere fagområder samtidig og har evne til å se forbindelser mellom ulike fag. En lærer som innehar denne kompetansen, må derfor ha innsikt de ulike perspektivene som er relevant for temaet folkehelse og livsmestring.

Tverrfaglig kunnskap (ICK) om folkehelse og livsmestring

Målet med integreringen av dette temaet i læreplanene er at det «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det å ivareta folkehelsen er et offentlig ansvar, og i folkehelseloven defineres folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helse fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, 2011, § 3). Psykisk helse er en integrert del av folkehelsearbeidet (Helsedirektoratet, 2022). I tillegg er psykisk helse et sentralt element når det gjelder livsmestring. Prebenstad og Hegstad (2017, s. 9) definerer livsmestring som det å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktiske kunnskaper som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte, samt det å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. En økt satsing på livsmestring kan derfor sees som et ledd i å styrke barn og ungdoms psykiske helse, og er en del av samfunnets arbeid for å fremme folkehelsen. Den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14) peker videre på at livsmestring også omfatter en rekke praktiske ferdigheter, for eksempel knyttet til mediebruk, forbruk og det å håndtere egen økonomi. Også verdivalg og betydningen av mening i livet knyttes til livsmestring.

I litteraturen benyttes gjerne uttrykket *health literacy* (Haugen et al., 2022; Nash et al., 2021; Nutbeam, 2008; Paakkari & Paakkari, 2012), definert som personlige, kognitive og sosiale ferdigheter som er avgjørende for å få tilgang til, forstå og anvende helseinformasjon for å fremme og ivareta god helse. Helse- og omsorgsdepartementet benytter helsekompetanse som norsk begrep for *health literacy* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019), og peker på at det er nødvendig at alle innbyggerne utvikler en slik kompetanse. Paakkari og George (2018) argumenterer for at lærere som underviser om helse og livsmestring bør ha til hensikt å gi elevene fagovergripende kompetanser som kritisk tenkning, normativ kompetanse og demokratiforståelse, snarere enn å overføre teoretisk og praktisk kunnskap.

Fagovergripende kompetanser på tvers av fag (IPCK)

I norsk kontekst påpeker Ludvigsen-utvalget at norske læreplaner i årtier har vært opptatt av arbeid på tvers av fag i skolen (NOU 2015: 8, s. 7), og de knytter også begrepet flerfaglighet til fagovergripende kompetanser (NOU 2014: 7, s. 12). Sill (1996)

peker på at kreativitet og kritisk tenkning ofte blir læringsutbytte i integrert tverrfaglig undervisning. Drake og Reid (2018) fremhever likeledes fagovergripende kompetanser for fremtiden (*21st century skills*) som sentralt i tverrfaglig undervisning. Videre viser Drake og Reid (2018) til at det det internasjonalt har vært en dreining mot at elever både skal ha kunnskaper (*to know*), ferdigheter (*to do*) og holdninger knyttet til mental helse, personlig vekst og sosial og følelsesmessig læring (*to be*). Drake og Reid (2018) poengterer at disse perspektivene er tett sammenbundet og gjensidig avhengig av hverandre, og at de må vektlegges i undervisningen sammen med kunnskap i de ulike fagene. For å oppnå dette anbefaler Drake og Reid (2020) at læreplaner og undervisningsplaner bør legge opp til integrert tverrfaglig undervisning ved å la elevene tenke og arbeide på en tverrfaglig måte, eksempelvis ved å analysere temaer fra ulike synsvinkler og ved å vektlegge kompetanser som kritisk tenkning, etisk bevissthet og demokratiforståelse.

Tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring (IPCK)

Lærere bruker sitt repertoar av undervisningsprinsipper og strategier (PK) både når de skal undervise i ett fag og når de skal undervise tverrfaglig. Enkelte slike prinsipper og strategier er spesielt velegnet ved tverrfaglig undervisning. Drake og Reid (2018) foreslår for eksempel at tverrfaglig undervisning tar utgangspunkt i autentiske og relevante problemstillinger. Mange studier har vist at integrert tverrfaglig undervisning med vekt på problemløsning, samarbeid og utforskende arbeidsmåter har ført til at elevene lærer like mye eller mer enn tidligere (Barr et al., 2015; Drake et al., 2015). Drake og Reid (2018) fremhever spesielt utforskende arbeidsmåter som sentralt i integrert tverrfaglig undervisning. De peker på at utforsking kan stimulere til kreativitet, samarbeid, problemløsning og kritisk og vitenskapelig tenkning. En lærer som skal undervise om temaet folkehelse og livsmestring må bruke faglig kunnskap fra fag (CK) og tverrfaglig kunnskap (ICK) om folkehelse og livsmestring når hen skal planlegge undervisningen (IPCK). Utvikling av holdninger og etisk bevissthet (*to be*) kan også innlemmes i undervisningen gjennom å sette søkelys på selvkontroll, selvbevissthet, sosial bevissthet, samarbeid med andre og deltagelse i demokratiske prosesser (Vega, 2012). Diskusjoner, samtaler i små grupper og større iscenesatte debatter vil være velegnet for dette formålet. Tverrfaglige tilnærminger knyttet til folkehelse og livsmestring er nødvendig for å legge til rette for utviklingen av unge menneskers helse og livsmestring, og emneplaner i lærerutdanningen bør innlemme slike tilnærminger. Arneback og Blåsjö (2017) peker på at organiseringen av de ulike fagene i lærerutdanningen kunne vært bedre samordnet når det gjaldt undervisningsprinsipper og -praksiser. Koritzinsky (2021) hevder at både den faglige kvaliteten og muligheten for dybdelæring styrkes ved at lærere med ulik faglig bakgrunn samarbeider. Et sentralt spørsmål er om emneplanene i lærerutdanningen legger til rette for at lærerstudenter med ulike fagkombinasjoner gir dem kompetansen det er å undervise i de tverrfaglige temaene.

Metode

I denne studien ønsket vi å få innsikt i om emneplanene i lærerutdanningen har potensial for å utvikle lærerstudenters kompetanse i å undervise tverrfaglig i temaet folkehelse og livsmestring. Studien er en dokumentanalyse av emneplanene i en norsk grunnskolelærerutdanning trinn 5–10 (MGLU 5–10). De ulike lærerutdanningene i Norge har samme rammeplan, og det er ganske stor likhet mellom MGLU 1–7 og 5–10. Det innebærer at resultatene fra vår analyse vil kunne antyde noe generelt om status i lærerutdanningene i Norge i dag.

Dokumentanalyse av emneplaner i lærerutdanningen

Dokumentanalysen har til hensikt å få fram meningsinnholdet i emneplanene gjennom en kvalitativ tekstanalyse (Widén, 2017). Vi analyserte til sammen 46 emneplaner (alle på 15 studiepoeng) i sju fag (PEL, norsk, matematikk, kroppsøving, naturfag, KRLE og samfunnsfag) fra den ene grunnskolelærerutdanningen. Hvert fag har sju emneplaner mens PEL (pedagogikk og elevkunnskap) kun har fire (se figur 2). Emneplanene ble valgt fordi de samlet har potensial til å bidra med perspektiver knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selv om de ulike emneplanene er mer eller mindre ordrike, gjorde likheten i struktur mellom de ulike planene at det var mulig å sammenligne dem. Alle emneplaner er delt inn i følgende undertekster: kunnskaper, ferdigheter, generell kompetanse, arbeidsformer, obligatoriske krav og eksamen. Vi analyserte utdrag og enheter fra alle disse undertekstene.

Analyseprosessen

Vi brukte IPCK-modellen (se figur 1) som et overordnet rammeverk for å analysere hvilket potensial emneplanenes innhold har for å gjøre lærerstudenter i stand til å undervise tverrfaglig om folkehelse og livsmestring. I modellen vektlegges at lærere bør ha et repertoar av undervisningsstrategier velegnet for tverrfaglig undervisning (IPK), og vi identifiserte derfor beskrivelser av generelle undervisningsprinsipper og -strategier (PK) og undervisningsstrategier velegnet for tverrfaglig undervisning (IPK) i emneplanene til PEL (forskningsspørsmål 1). Modellen peker videre på at lærere som underviser tverrfaglig (IPCK), bør ha en dyp forståelse av hvordan en kan bruke forbindelsene mellom fagområder til å utvikle læringsaktiviteter, for eksempel gjennom å sette opp fagovergripende kompetanser som læringsmål. Vi identifiserte derfor slike kompetanser (forskningsspørsmål 2) i de ulike emneplanene. IPCK-modellen peker til slutt på at lærere som skal undervise tverrfaglig må ha innsikt i representasjoner og begreper fra andre fagområder og ha evne til å se forbindelser mellom ulike fag. Slike forbindelser muliggjøres gjennom vektlegging av tverrfaglige temaer i ulike fag, og derfor identifiserte vi relevant faglig innhold (CK) for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (ICK) (forskningsspørsmål 3) i de ulike fagenes

emneplaner. Vi tok altså utgangspunkt i IPCC-modellen for å identifisere de tre hovedkategoriene (undervisningsprinsipper og praksiser; fagovergripende kompetanser; kunnskap om folkehelse og livsmestring). For å identifisere underkategorier til de tre hovedkategoriene, gjorde vi en fortolkning av empirien i emneplanene og i enkelte tilfeller også relevante teoretiske perspektiver i lys av hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 50; Swedberg, 2017). Vi har anvendt både teoristyrte og datastyrte kategorisering i analysen av datamaterialet, og benyttet det som Kvale og Brinkmann (2009, s. 223) beskriver som en abduktiv tilnærming.

Undervisningsprinsipper og praksiser (pedagogisk kunnskap)

I en datastyrt prosess identifiserte vi utdrag fra PEL sine emneplaner som handlet om undervisningsprinsipper og -praksiser. Utdrag som dreide seg om læreplaner og styringsdokumenter ble kategorisert som bruk av læreplaner, og utdrag som dreide seg om elevers læring og utvikling og/eller om hvordan en kan tilpasse undervisningen til den enkelte elev (f.eks. «har kunnskap om læringsbarrierer og tiltak som kan settes inn») ble kategorisert som elevkunnskap og tilpasset opplæring. Mange av utdragene i emneplanene handlet om ledelse av læringsprosesser (bl.a. «kunnskap om læringsledelse og kontaktlærerrollen») og de ble kategorisert som læringsledelse. Videre ble utdrag som handlet om mangfold i undervisningskontekster (eksempelvis kulturelt, språklig og religiøst mangfold) kategorisert som mangfoldspedagogikk, mens utdrag som handlet om lærerens rolle eller profesjonsetiske dilemmaer (f.eks. «har inngående kunnskap om sentral prinsipiell etikk som grunnlag for profesjonsetikk») ble kategorisert som profesjonsetikk/lærerrolle. Til slutt ble utdrag som dreide seg om tverrfaglig undervisning eller tverrfaglige temaer kategorisert som tverrfaglig undervisning.

Fagovergripende kompetanser i emneplaner (tverrfaglig pedagogisk kunnskap)

I en datastyrt prosess identifiserte vi først omtale av fagovergripende kompetanser i emneplanene, og deretter sorterte vi disse i kategorier. Eksempelvis plasserte vi utdrag fra emneplanene i kategoriene samarbeid og kommunikasjon, systemtenkning og fremtidstenkning ved å identifisere enheter der disse begrepene eller svært like begreper ble nevnt. Læringsutbyttebeskrivelsen «har kunnskap om tverrfaglig undervisning som fremmer elevers handlingskompetanse for et bærekraftig liv i framtiden» ble dermed kategorisert som fremtidstenkning. Utdrag som omtalte kritisk tenkning, kritisk refleksjon og/eller verbene drøfte, analysere, argumentere eller reflektere ble kategorisert som kritisk tenkning, og utdrag som handlet om forskning i faget eller innen utdanning som vitenskapelig tenkemåte. Videre ble utdrag som handlet om kreativitet, innovative arbeidsformer eller estetikk kategorisert som kreativitet, og utdrag som handlet om etikk og verdivalg som normativ kompetanse. Vi valgte også å inkludere grunnleggende ferdigheter (lese, skrive, regne, muntlighet og digital kompetanse) og mangfoldskompetanse (mangfold blant mennesker;

f.eks. kulturelt, språklig, etisk samt ulike forutsetninger) som fagovergripende kompetanser. Videre valgte vi å inkludere utdrag på ulike nivå. Både de som peker på at studenten selv skal utvikle fagovergripende kompetanser (f.eks. utdraget «kan kritisk analysere relevant forskningslitteratur» kategorisert som kritisk tenkning) og de som setter søkelys på å få kunnskap om fagovergripende kompetanser (f.eks. utdraget «har kunnskap om konflikter og samarbeid» kategorisert som samarbeid og kommunikasjon) og til slutt de som handler om hvordan undervisningen bør skje slik at elevene utvikler fagovergripende kompetanser (for eksempel utdraget «legg til rette for at elevene utvikler kritisk tenkning» kategorisert som kritisk tenkning) ble altså inkludert. Tabell 1 viser beskrivelser av kategoriene for fagovergripende kompetanser.

Tabell 1. Oversikt over kategorier for fagovergripende kompetanser

Fagovergripende kompetanser	Kategoribeskrivelse
Kritisk tenkning	Kritisk tenkning, kritisk refleksjon og/eller verbene drøfte, analysere, argumentere eller reflektere er nevnt
Vitenskapelig tenkemåte	Forskning i faget eller innen utdanning er nevnt eller berørt
Normativ kompetanse	Etikk og verdivalg er nevnt eller berørt
Samarbeid og kommunikasjon	Samarbeid og/eller kommunikasjon er nevnt eller berørt
Kreativitet	Kreativitet, innovative arbeidsformer eller estetikk er nevnt eller berørt
Grunnleggende ferdigheter	De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og digitale kompetanse er nevnt eller berørt
Systemtenkning	Systemtenkning og systemforståelse er nevnt eller berørt
Fremtidstenkning	Å være forberedt på fremtiden er nevnt eller berørt
Mangfoldskompetanse	Mangfold blant mennesker (kulturelt, språklig, etisk samt ulike forutsetninger) er nevnt eller berørt
Demokratiforståelse	Demokratisk deltagelse i samfunnet er nevnt eller berørt

Kunnskap om folkehelse og livsmestring (faglig og tverrfaglig kunnskap)

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er beskrevet i overordnet del av fagplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 13), og i beskrivelsen er følgende begreper omtalt: levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi, mening med livet, mellommenneskelige relasjoner, grenser og respekt, håndtere tanker, følelser og relasjoner, verdivalg, kunnskap om egen kropp, kosthold, fysisk form/bevegelse, fysisk helse, psykisk helse, identitet og selvbilde. Vi valgte å analysere emneplanene ved å identifisere innhold relatert til disse begrepene. Eksempelvis kategoriserte vi utdrag der rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi ble nevnt direkte som nettopp rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi (f.eks. «hvordan kroppen påvirkes av rusmidler»). Videre kategoriserte vi utdrag som levevaner, seksualitet, mening med livet, kunnskap om egen kropp, kosthold, fysisk form/bevegelse, helse/fysisk helse, helse/psykisk helse,

identitet og selvbilde ved å identifisere innhold i emneplanene der perspektiver knyttet til disse begrepene var nevnt eller omtalt. Læringsutbyttebeskrivelsen «kan lede filosofiske samtaler som samler elever i utforskende felleskap» ble for eksempel kategorisert som mening med livet fordi det dreide seg om typisk filosofiske, religiøse eller livssynsspørsmål. Utdrag som handlet om mellommenneskelig relasjoner ble kategorisert som samhandling, samarbeid og kommunikasjon. Videre ble utdrag som handlet om håndtering av tanker, følelser og relasjoner (f.eks. omtale elevens utvikling av personlig trygghet) kategorisert som det å håndtere tanker, følelser og relasjoner. Vi kategoriserte innhold som handlet om enkeltpersoners eller gruppers behov for grenser og respekt (f.eks. omtale av respekt for ulikheter i elevers bakgrunn og forutsetninger) i kategorien grenser og respekt. Til slutt kategoriserte vi innhold som handlet om etiske og normative perspektiver ved valg av verdier som verdivalg. Kategoriene er oppsummert i tabell 2.

Tabell 2. Oversikt over kategorier for perspektiver innen folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring	Kategoribeskrivelse
Rusmidler	Rusmidler nevnes
Mediebruk	Bruk av ulike medier (f.eks. sosiale medier) omtales
Forbruk og personlig økonomi	Forbruk og personlig økonomi nevnes
Levevaner	Perspektiver knyttet til levevaner og livsvalg i ulike kulturer omtales
Seksualitet og kjønn	Perspektiver som er relevant for seksualitet og kjønn nevnes
Mening med livet	Perspektiver knyttet til mening med livet omtales (f.eks. filosofiske, religiøse eller livssynsspørsmål)
Kunnskap om egen kropp	Perspektiver knyttet til anatomi og fysiologi i menneskekroppen nevnes
Kosthold	Perspektiver knyttet til kosthold nevnes
Fysisk form / bevegelse	Perspektiver knyttet til fysisk form og bevegelse nevnes
Helse / fysisk helse	Perspektiver knyttet til fysisk helse nevnes
Helse / psykisk helse	Perspektiver knyttet til psykisk helse nevnes
Identitet	Perspektiver knyttet til utvikling av identitet berøres eller omtales
Selvbilde	Perspektiver knyttet til utvikling av selvbilde berøres eller omtales
Mellommenneskelige relasjoner	Mellommenneskelige relasjoner omtales (f.eks. samhandling, samarbeid og kommunikasjon)
Håndtere tanker, følelser og relasjoner	Håndtering av egne tanker, følelser og relasjoner til andre omtales
Grenser og respekt	Enkeltpersoners eller gruppers behov for grenser og respekt omtales
Verdivalg	Etiske og normative perspektiver knyttet til verdivalg berøres eller omtales

For å få en oversikt over hvordan de ulike hovedkategoriene (undervisningspraksiser, fagovergripende kompetanser og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring) var representert, registrerte vi hvor ofte underkategoriene til disse forekom i de ulike emneplanene. Noen av utdragene ble plassert i flere kategorier. Blant annet ble utdraget «kan kritisk vurdere KRLE-undervisning inkludert bruk av digitale verktøy» kategorisert både som kritisk tenkning og grunnleggende ferdigheter.

Resultater

I denne artikkelen har vi undersøkt emneplanene i lærerutdanningen sitt potensial for å utvikle lærerstudenters kompetanse i å undervise tverrfaglig i temaet folkehelse og livsmestring ved å identifisere undervisningspraksiser, fagovergripende kompetanser og relevant faglig innhold.

Undervisningspraksiser i PEL sine emneplaner

En oversikt over hvilke undervisningspraksiser (PK/IPK) som kommer til uttrykk i PEL sine emneplaner gis i tabell 3.

Tabell 3. Oversikt over ulike undervisningspraksiser i PEL-emneplaner

Emne (Semester)	Bruk av læreplaner	Læringsledelse	Elevkunnskap og tilpasset opplæring	Mangfoldspedagogikk	Profesjonsetikk/lærerrolle	Tverrfaglig undervisning
PEL 1 (1. studieår)	9	16	4	0	3	3
PEL 2 (2. studieår)	1	7	7	9	7	2
PEL 3 (4. studieår)	7	4	1	7	4	3
PEL 4 (4. studieår)	0	12	0	0	6	1

I tabell 3 ser vi at bruk av læreplaner (bl.a. bruk av sentrale styringsdokumenter) og læringsledelse (f.eks. kunnskap om kontaktlærerrollen og vurdering) ofte er omtalt i emne 1, mens elevkunnskap og tilpasset opplæring (f.eks. kunnskap om læringsbarrierer og tiltak som kan settes inn), mangfoldspedagogikk (f.eks. bruke kunnskaper i møte med en mangfoldig skole) og profesjonsetikk (herunder profesjonsetiske dilemmaer) er hyppigst omtalt i emne 2. I emne 3 vektlegges bruk av læreplaner og mangfoldspedagogikk, men i emne 4 er læringsledelse og profesjonsetikk dominerende.

Tverrfaglig undervisning nevnes omtrent bare i forbindelse med at de tverrfaglige temaene omtales. Imidlertid skal studentene utarbeide en tverrfaglig undervisningsplan

i emne 4. Videre er det verdt å merke seg at hverken utforskning eller utforskende arbeidsmåter nevnes i noen av PEL-planene.

Fagovergripende kompetanser i emneplaner

I tabell 4 gis en oversikt over hvilke fagovergripende kompetanser (IPCK) som kommer til uttrykk i emneplanene i fagene kroppsøving, naturfag, matematikk, samfunnsfag, KRLE, norsk og PEL.

Tabell 4. Hyppigheten av fagovergripende kompetanser i emneplanene til fagene kroppsøving, KRLE, norsk, naturfag, samfunnsfag, matematikk og pedagogikk.

Fagovergripende kompetanser	Emneplaner							Sum
	Kroppsøving	KRLE	Pedagogikk	Samfunnsfag	Naturfag	Norsk	Matematikk	
Grunnleggende ferdigheter	26	32	7	17	25	27	130	264
Vitenskapelig tenkning	16	12	14	16	41	12	43	154
Kritisk tenkning	20	27	16	16	19	21	20	139
Normativ kompetanse	18	25	15	6	7	14	3	88
Demokratiforståelse	8	14	13	24	4	14	3	80
Mangfoldskompetanse	6	16	16	17	1	12	5	73
Samarbeid og kommunikasjon	11	8	18	6	3	4	2	52
Kreativitet	7	8	3	2		8	2	30
Systemtenkning	2			2	6			10
Fremtidstenkning	1		2		1			4

Tabellen viser at det er variasjon når det gjelder hvilke fagovergripende kompetanser som er vektlagt i de ulike emneplanene. Bruk av de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving og digital kompetanse ser ut til være en prioritert kompetanse på tvers av fag. Alle emneplanene har også innlemmet kritisk tenkning som fagovergripende kompetanse. I flere av emneplanene handler dette om at studentene skal kritisk analysere bestemt faginnhold. Et eksempel er utdraget «har kunnskap knyttet til ulike matematiske bevis- og argumentasjonsformer og om matematisk teoribygging» fra matematikk emne 3. Videre vektlegger flere av emneplanene at studentene skal kunne vurdere kilder kritisk (bl.a. i kroppsøving emne 2 og KRLE emne 3). Enkelte av emneplanene handler om at studentene skal bidra til elevenes kritiske tenkning, som for eksempel dette utdraget fra samfunnsfag emne 3 «kan legge til rette for at elevene kan reflektere over samfunnsfaglige spørsmål og stimulerer til kritisk tenkning». Emneplanene omtaler vitenskapelig tenkning på ulike måter, blant annet ved at studentene skal få innblikk i forskningsmetoder innen faget og innen utdanningsforskning. Eksempler er utdraget «kjenner til litteraturredaktisk forskning og

utviklingsarbeid» fra norsk emne 3 og utdraget «har inngående kunnskaper om den pedagogiske og religionsdidaktiske forskningen på feltet» fra KRLE emne 5. Et par av emnene peker på at studenten skal bidra til at elevene utvikler vitenskapelig tenkning. Utdraget «kan kritisk reflektere over hvordan naturvitenskapelig forskning kan bringes inn i klasserommet på mellom- og ungdomstrinnet» fra naturfag emne 7 er et eksempel på dette.

Alle emneplanene legger mer eller mindre vekt på normativ kompetanse, og her er det ofte snakk om profesjonsetikk (f.eks. utdraget «kan kritisk analysere og anvende skolens formål og verdigrunnlag» fra PEL emne 2) eller forskningsetikk (f.eks. utdraget «kan gjøre rede for og ta stilling til etiske spørsmål som gjelder skolen og eleven» fra KRLE emne 2). I samfunnsfag legges det spesiell vekt på demokratiforståelse som fagovergripende kompetanse (f.eks. utdraget «kan reflektere over ulike dimensjoner ved demokratibegrepet og legge til rette for demokratiske prosesser i skolen» fra samfunnsfag emne 2). Også andre fag løfter fram denne kompetansen, for eksempel denne læringsutbyttebeskrivelsen: «kan anvende menneskerettighetene og formålsparagrafen for å tematisere og formidle aktuelle problemstillinger» fra PEL emne 1.

De ulike fagene (bortsett fra naturfag) legger mer eller mindre vekt på mangfoldskompetanse. Matematikk løfter eksempelvis fram tilpasset opplæring for elever med matematikkvansker, PEL peker på nyanserte samtaler om kulturelt, språklig og religiøst mangfold, samfunnsfag vektlegger kunnskap om medborgerskap i flerkulturelle samfunn, kroppsøving vil la studentene få kunnskap om fair play og respekt for andre og KRLE løfter fram strukturell diskriminering og samtaler om religion, livssyn, etikk og filosofi. I PEL sine emner legges det stor vekt på samarbeid og kommunikasjon, som at studentene skal kunne «gjøre rede for hvordan gode relasjoner kan etableres og hvordan utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø» i PEL emne 1. Flere emner vektlegger dette, for eksempel peker emneplanen i samfunnsfag (emne 7) på at studenten skal ha forståelse for hvordan mennesker og sosiale grupper både er historieskapte og historieskapende.

Systemforståelse, fremtidstenkning og kreativitet er imidlertid lite vektlagt i emneplanene. Naturfag og samfunnsfag vektlegger systemer som naturfenomener og i samfunnet. Både PEL, naturfag og kroppsøving berører fremtidstenkning i sine emneplaner. For eksempel peker læreplanen i PEL emne 2 på at studentene skal ha «innsikt i lærerrollens utvikling og de utfordringer læreren står overfor som oppdrager i et globalisert samfunn». Kreativitet, innovasjon og estetikk løftes fram i noen av emneplanene (PEL, samfunnsfag, KRLE og kroppsøving). Blant annet peker emneplanen i KRLE (emne 4) på at studentene skal ha kunnskap om hvordan estetiske arbeidsformer kan være med å fremme læring, motivasjon og variasjon i arbeidet med faget. Det er sjelden de fagovergripende kompetansene omtales eksplisitt som en kompetanse elevene eller studentene skal tilegne seg. Unntaket er den fagovergripende kompetansen kritisk tenkning.

Kunnskap om folkehelse og livsmestring i emneplaner

I tabell 5 vises en oversikt over hyppigheten av ulike innholdselementer fra folkehelse og livsmestring i de ulike emneplanene.

Tabell 5. Hyppigheten av innholdselementer fra temaet folkehelse og livsmestring i emneplanene til fagene kroppsøving, KRLE, norsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk og pedagogikk

Folkehelse og livsmestring	Emneplaner							Sum
	Kroppsøving	KRLE	Pedagogikk	Samfunnsfag	Naturfag	Norsk	Matematikk	
Verdivalg	11	37	24	34	5	7	5	123
Mellommenneskelige relasjoner	6	5	18		1	5	5	40
Grenser og respekt	4	7	8	5		8	5	37
Fysisk form / bevegelse	29							29
Helse / fysisk helse	21				5			26
Kunnskap om egen kropp	8				16			24
Levevaner	5	3		2	4			14
Håndtere tanker, følelser og relasjoner	9		1			3		13
Mening med livet		10		1	1			12
Identitet	2	5	1	1		1		10
Helse / psykisk helse	7	1						8
Seksualitet og kjønn	1			1	2		2	6
Mediebruk		3		1		2		6
Selvbilde	3	2				1		6
Rusmidler					1			1
Kosthold					1			1
Økonomi og forbruk								0

Alle emneplanene vektlegger verdivalg, og det dreier seg i likhet med normativ kompetanse om profesjonsetikk eller forskningsetiske problemstillinger og i likhet med demokratiforståelse om demokratiske prosesser. Videre omtaler alle emneplanene utenom samfunnsfag mellommenneskelige relasjoner. Dette handler gjerne om relasjonen mellom lærer og elever eller mellom kolleger, som for eksempel utdraget «kan på faglig grunnlag være i dialog med elevene og deres foresatte om elevenes faglige, personlige og sosiale læring og utvikling» fra PEL emne 2. De fleste emneplanene berører grenser og respekt, gjerne ved å omtale enkeltpersoner eller grupper

(f.eks. minoritetsspråklige) sine behov for grenser og respekt. Et eksempel på dette er læringsutbyttet «kan styrke internasjonale og flerspråklige perspektiver ved skolens arbeid, bidra til forståelse for urfolks og minoriteters status og stimulere til demokratisk deltakelse» fra norsk emne 7. Noen utdrag fra emneplanene berører både grenser og respekt, men også verdivalg og mellommenneskelige relasjoner (f.eks. læringsutbyttet «kan fremme dialog, gjensidig toleranse og respekt i læringsfellesskap preget av mangfold» fra PEL emne 3), mens andre berører både behov for menneskelige relasjoner og det å håndtere tanker, følelser og relasjoner (f.eks. læringsutbyttet «har kunnskap om den særskilte rollen kroppsøving kan ha for utvikling av personlig trygghet, trygge relasjoner og forebygge vold og mobbing» fra kroppsøving emne 3). Det å håndtere tanker, følelser og relasjoner omtales imidlertid sjelden i de ulike emneplanene. Meningen med livet omtales omtrent kun i emneplanene til faget KRLE, og da handler det blant annet om filosofiske samtaler og barn og unges forhold til religion og livssyn.

Enkelte av emneplanene vektlegger det å utvikle egen identitet, som at studenten skal ha «inngående kunnskaper om kulturelle endringsprosesser og betydningen som kultur, religion/livssyn og språk har for samfunnet og identitetsdannelsen» (KRLE emne 5) og at studenten skal ha «kunnskap om sosialisering, identitetsutvikling og danning i en mangfoldig skole» (PEL emne 2). Selvbilde knyttes ofte til identitetsutvikling, for eksempel at studenten «gjennom arbeid med verdiformidling kan bidra til at barn og unge stimuleres i personlig vekst, utvikling og identitetsdannelse» (KRLE emne 2).

Psykisk helse berøres kun i kroppsøving og KRLE. Emneplanene i de to fagene knytter gjerne identitetsdannelse, selvbilde og psykisk helse sammen (bl.a. læringsutbyttet «kan gjennom arbeid med verdiformidling bidra til at barn og unge stimuleres i personlig vekst, utvikling og identitetsdannelse» fra KRLE emne 2). Begrepet helse nevnes kun i kroppsøving og naturfag (f.eks. læringsutbyttet «har kunnskap om systemer i menneskekroppen, som grunnlag for undervisning om helse og livsstil for elevene» fra naturfag emne 2 og læringsutbyttet «har avansert kunnskap om ulike forståingar av helse relatert til kroppsøving» fra kroppsøving emne 7). Det er også kun i disse to fagene at kunnskap om egen kropp omtales. Bevegelse nevnes naturlig nok kun i kroppsøvingfaget (eksemplifisert gjennom læringsutbyttet «kan utforske egne kroppslige uttrykk og lede og gjennomføre skapende prosesser hvor bevegelseserfaring og refleksjon er sentralt» fra kroppsøving emne 1). Rusmidler og kosthold er kun kort omtalt i en av emneplanene i naturfag (emne 2).

Emneplanene i PEL inneholder hverken henvisninger til helse eller psykisk helse, det samme gjelder emneplanene i samfunnsfag. Seksualitet og kjønn er ikke omtalt i PEL-faget, men omtales i emneplanene til kroppsøving, naturfag, samfunnsfag og matematikk (f.eks. læringsutbyttet «har innsikt i sosiale og kulturelle faktorer som påvirker synet på kjønn, seksualitet og kjærlighet» fra samfunnsfag emne 3). Bruk av medier og levevaner er lite omtalt i emneplanene. Levevaner omtales i

kroppsoving (blant annet friluftsliv), samfunnsfag (livsvilkår i et globalt perspektiv) og KRLE (f.eks. livssyn og ritualer i ulike religioner), mens bruk av medier er så vidt omtalt i emneplanene til norsk, KRLE og samfunnsfag. Forbruk og personlig økonomi er ikke nevnt i noen av emneplanene, heller ikke i matematikkplanen.

Drøfting

I det følgende drøfter vi potensialet emneplanene har for å gi lærerstudenter med ulike fagkombinasjoner ferdigheten det er å undervise tverrfaglig om folkehelse og livsmestring (IPCK).

Lærerutdanning med lite vekt på kropp og sjel

Perspektiver knyttet til identitet, selvbilde, verdivalg, relasjoner og respekt er alle relevante for folkehelse og livsmestring, og er som nevnt godt ivaretatt i emneplanene. Det innebærer at lærerstudentene får innblikk i normative og verdimesse perspektiver som kan kobles til det «å være» (*to be*) (Drake & Reid, 2018). Analysen av emneplanene tyder på at det blir lagt spesiell vekt på personlig vekst, sosial og følelsesmessig læring, verdier og holdninger. Verdivalg og grenser og respekt for andre kulturer og religioner er vektlagt i emneplanene, men psykisk helse og helse omtales svært lite. Det ser dermed ikke ut til at lærerutdanningen legger tilstrekkelig vekt på å utvikle lærerstudentenes egen helsekompetanse (Haugen et al., 2022), og det at de skal bidra til utvikling av en slik kompetanse hos elever i undervisningen. Dette er ikke i overensstemmelse med det som er intensjonen med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen for grunnskolen. Som lærere skal de kunne gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det kan imidlertid se ut som solidaritet og respekt for mangfold og minoriteter er ivaretatt i emneplanene, men dette er ikke knyttet til helse. Paakkari og George (2018) peker på at undervisningen bør berøre hvordan sosial status og fattigdom kan påvirke ulikheter i helse, og at dette kan motvirke det individualistiske fokuset i helseutdanning. Videre berører emneplanene i liten grad de praktiske ferdighetene som er en del av livsmestring. Prebenstad og Hegstad (2017) inkluderer også praktiske ferdigheter i sin definisjon av livsmestring, blant annet fordi det vil kunne skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Fagovergripende kompetanser gir muligheter for samkjøring mellom fag

En av kompetansene som trekkes fram som viktige i fremtiden, er det å kunne tenke kritisk i et kunnskapsbasert samfunn. Emneplanene i lærerutdanningen legger stor vekt på kritisk og vitenskapelig tenkning. Alle studenter som tar lærerutdanning skal nå avslutte med å skrive masteroppgave, og da er det å vektlegge vitenskapelig

tenkning i læringsløpet helt nødvendig. I overordnet del av læreplanen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremheves det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Vi bombarderes stadig med mer eller mindre pålitelig informasjon, blant annet når det gjelder vår og andres helse. Paakkari og George (2018) argumenterer nettopp for at lærere som underviser om helse og livsmestring bør vektlegge fagovergripende kompetanser som kritisk tenkning og kildekritikk. You (2017) hevder at lærere bør være i stand til å tenke og arbeide på en tverrfaglig måte, både ved å tenke kritisk og ved å analysere temaer fra ulike synsvinkler.

I overordnet del kobles kritisk tenkning til nettopp etisk bevissthet, slik at elevene kan utvikle dømmekraft og opptre som reflekterte og ansvarlige personer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Normativ kompetanse er også vektlagt i lærerutdanningens emneplaner, og dette muliggjør tverrfaglig undervisning med utgangspunkt i normative problemstillinger. Demokratiforståelse er også til en viss grad vektlagt i emneplanene. Dette handler ifølge Drake og Reid (2018) ikke bare om å memorere fakta, men om å forstå den sentrale fagovergripende ideen om hvordan demokratiet vårt er bygd opp. De peker på at grunnleggende ferdigheter og kunnskap om sentrale ideer som demokratiforståelse er sentralt i tverrfaglig arbeid knyttet til globale, komplekse problemer. Vektlegging av demokratiforståelse i emneplanene muliggjør tverrfaglig undervisning om slike problemstillinger knyttet til helse.

Muligheter for tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring

Temaet folkehelse og livsmestring er altså ikke spesielt godt ivaretatt i fagenes emneplaner. Imidlertid ivaretar som nevnt mange av emneplanene felles fagovergripende kompetanser som kritisk tenkning og normativ kompetanse, og enkelte av elementene som inngår i folkehelse og livsmestring deles av flere fag (se tabell 4 og 5). Dette viser at det er rom for samarbeid om tverrfaglig undervisning for å utvikle helsekompetanse (Haugen et al., 2022). Liknende fagovergripende kompetanser og faginnhold som kan relateres til hverandre gir muligheter til å belyse temaer fra flere fagområder samtidig og til å se forbindelser mellom fag (An & Tillman, 2018). Dette gir muligheter for samarbeid på tvers av fag, blant annet ved å utvikle felles undervisningsopplegg og arbeidskrav. Arneback og Blåsjö (2017) peker nettopp på at organiseringen av de ulike fagene i lærerutdanningen kunne vært bedre samordnet når det gjaldt undervisningsprinsipper- og praksiser. Koritzinsky (2021) påpeker videre på den faglige kvaliteten og muligheten for dybdelæring styrkes ved at lærere med ulik faglig bakgrunn samarbeider.

Alle studentene i lærerutdanningen skal gjennom de fire emneplanene i PEL, og disse emneplanene beskriver mange undervisningsprinsipper og praksiser (PK/IPK) som kan være relevant ved undervisning om folkehelse og livsmestring. Eksempelvis kan studentene bruke overordnet del av læreplan og læreplaner i fag til å planlegge tverrfaglig undervisning i dette temaet. På den måten kan de som An og Tillman

(2018) foreslår få innsikt i representasjoner og begreper fra ulike fagområder, få trening i å belyse temaer fra flere fagområder samtidig og utvikle evne til å se forbindelser mellom ulike fag. I PEL emne 4 skal studentene nettopp utarbeide et tverrfaglig undervisningsopplegg. Videre kan både mangfoldspedagogikk og profesjonsetikk kobles til undervisning om folkehelse og livsmestring.

Emneplanene i PEL nevner imidlertid ikke utforskning som undervisningsmetode, selv om dette ofte omtales om en velegnet tilnærming til tverrfaglig undervisning. Studier har vist at integrert tverrfaglig undervisning med vekt på problemløsning, samarbeid og utforskende arbeidsmåter har ført til at elevene lærer like mye eller mer enn tidligere (Barr et al., 2015; Drake et al., 2015). Videre ser det ikke ut til at kreativitet er spesielt vektlagt i fagenes emneplaner. Når det gjelder kreativitet, hevder Sill (1996) at dette kan være et av læringsutbyttene i integrert tverrfaglig undervisning. Studenter og elever skal løse problemer, utforske og foreslå løsninger og da må de være kreative.

Konklusjon og implikasjoner

Selv om ikke alle perspektiver i temaet folkehelse og livsmestring ser ut til å være ivaretatt i emneplanene, legger planene til en viss grad opp til de samme fagovergrepene og innholdselementer i folkehelse og livsmestring som kan knyttes til hverandre. En svakhet med denne studien er at vi kun har analysert emneplanene og ikke undervisningsplanene eller intervjuet faglærere. Sistnevnte metoder ville gitt et enda mer autentisk innblikk i hvordan tverrfaglig undervisning foregår eller ikke foregår i lærerutdanningen. Videre kunne vi også ha undersøkt undervisningsmetoder i de ulike fag sine emneplaner. Et forslag til videre forskning er å undersøke undervisningsplaner og intervjuere lærerutdannere om hvordan de underviser om folkehelse og livsmestring.

Biseth et al. (2022) fant i sin studie at lærerstudenter anså tverrfaglig undervisning som viktig, men at de i liten grad hadde opplevd det i sin utdanning. Dette bør det gjøres noe med. I denne artikkelen har vi lagt til grunn at det å undervise tverrfaglig bør være en tydelig og felles visjon for lærerutdanningen (Hammerness & Klette, 2015), og vi anbefaler at dette oppfylles på en måte som gir sammenheng mellom teori og praksis og som gir muligheter for læring knyttet til visjonen. Dette bør også tas hensyn i videre revisjoner av nasjonal rammeplan, studieplaner og emneplaner på den enkelte lærerutdanningsinstitusjon. I likhet med Scheie et al. (2022), som peker på at lærere selv må gjøre læreplantolkning for å få til helhetlig undervisning om bærekraft, må de studieprogramansvarlige og de som underviser i lærerutdanningen ta et ansvar for å få til helhetlig, tverrfaglig undervisning om folkehelse og livsmestring. Det bør legges til rette for å identifisere likheter mellom emneplaner som undervises parallelt. Videre bør emneplanrevisjoner legge mer opp til at emneplaner innlemmer felles fagovergrepene kompetanser, undervisningspraksiser og sentrale elementer i de tverrfaglige temaene.

Forfatteromtaler

Anne Bergliot Øyehaug er ansatt som førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving, Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresse er blant annet hvordan barn deltar i naturvitenskapelige praksiser i skolen og tverrfaglige temaer.

Marianne Martinsen er ansatt førsteamanuensis i fysisk aktivitet og helse ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresse er blant annet folkehelse og livsmestring, idrett og kroppsøving.

Referanser

- An, S. A. (2017). Preservice teachers' knowledge of interdisciplinary pedagogy: The case of elementary mathematics–science integrated lessons. *ZDM Mathematics Education*, 49, 237–248. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0821-9>
- An, S. A. & Tillman, D. A. (2018). Preservice teachers' pedagogical use of “gerrymandering” to integrate social studies and mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 11(3), 33–53. <https://doi.org/10.26711/007577152790031>
- Arneback, E. & Blåsjö, M. (2017). Doing interdisciplinarity in teacher education. Resources for learning through writing in two educational programmes. *Education Inquiry*, 8(4), 299–31. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1383804>
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Barr, D. J., Boulay, B., Selman, R. L., McCormick, R., Lowenstein, E., Gamse, B., Fine, M. & Leonard, M. B. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(2), 1–52. <https://doi.org/10.1177/016146811511700202>
- Biseth, H., Svenkerud S. W., Magerøy, S. M. & Rubilar, K. H. (2022). Relevant transformative teacher education for future generations. *Frontiers in Education*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.806495>
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40, 719–734. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0096-x>
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–272. <https://doi.org/10.1177/0022487193044004004>
- Drake, S. M., Savage, M., Reid, J., Bernard, M. & Beres, J. (2015). An exploration of the policy and practice of transdisciplinarity in the IB PYP programme. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/research/curriculum-research/pyp-studies/>

- an-exploration-of-the-policy-and-practice-of-transdisciplinarity-in-the-international-baccalaureate-primary-years-programme-2015/
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1, 31–50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00122>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2021-06-18-122). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Gustafsson, J. E. (2007). Understanding causal influences on educational achievement through analysis of differences over time within countries. I T. Loveless (Red.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (s. 37–63). The Brookings Institution.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. I A. W. Wiseman & G. K. LeTendre (Red.), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce* (s. 239–277). Emerald Group Publishing.
- Haugen, A. L. H., Riiser, K., Esser-Noethlichs, M. & Hatlevik, O. E. (2022). Developing indicators to measure critical health literacy in the context of Norwegian lower secondary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3116. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/5/3116>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Strategi for å øke helsekompetansen i befolkningen 2019–2023*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-a-oke-helsekompetansen-i-befolkningen-2019-2023/id2644707/>
- Helsedirektoratet. (2022). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv. Folkehelse gjennom livsløpet (avsnitt 2.2)*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding/folkehelse-gjennom-livsløpet-barn-og-unge/de-storste-utfordringene-na-og-i-tiden-fremover>
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204. <https://doi.org/10.1080/03057260903142285>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing, and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

- Nash, R., Patterson, K., Flittner, A., Elmer, S. & Osborne, R. (2021). School-based health literacy programs for children (2–16 years): An international review. *Journal of School Health*, 91, 632–649. <https://doi.org/10.1111/josh.13054>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science Medicine*, 67(12), 2072–2078. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050>
- Olufsen, M., Karlsen, S. & Ødegaard, M. (2017). Endringer i lærerstudenters kompetanser? En casestudie fra en ny lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. *NorDiNa*, 13(3), 117–133. <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.3140>
- Paakkari, L. & Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112(2), 133–152. <https://doi.org/10.1108/09654281211203411>
- Paakkari, L. & George, S. (2018). Ethical underpinnings for the development of health literacy in schools: Ethical premises ('why'), orientations ('what') and tone ('how'). *BMC Public Health*, 18(326), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5224-0>
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Scheie, E., Berglund, T., Munkebye, E., Lyngved, R. L. & Gericke, N. (2022). Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1–32. <https://doi.org/10.5617/adno.9095>
- Schmidt, W. H., Blömeke, S. & Tatto, M. T. (2011). *Teacher education matters. A study of the mathematics teacher preparation from six countries*. Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Sill, D. J. (1996). Integrative thinking, synthesis and creativity in interdisciplinary studies. *The Journal of General Education*, 45(2), 129–151.
- Swedberg, R. (2017). Theorizing in sociological research: A new perspective, a new departure? *Annual Review of Sociology*, 43(1), 189–206. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053604>
- Syahril, I. (2019). The new generation of high-quality ESL/EFL teachers: A proposal for interdisciplinary teacher education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(1), 33–45. <https://doi.org/10.24071/llt.2019.220104>
- Vega, V. (2012). *Social and emotional research review: Evidence-based programs*. Schools that work: Edutopia. <http://www.edutopia.org/sel-research-evidence-based-programs>
- Widén, P. (2017). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–192). Liber.
- You, H. S. (2017). Why teach science with an interdisciplinary approach: History, trends and conceptual frameworks. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 66–77. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p66>