

Fysisk och psykisk hälsa i biologiundervisning: elevers erfarenheter och behov

Namn Elin Odh
Program Ämneslärarprogrammet med inriktning
biologi



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGBI2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2026
Handledare: Helena Sagar
Examinator: Ola Nordqvist

Nyckelord: fysisk och psykisk hälsa, biologiundervisning, meningsfull undervisning, elevers erfarenheter av biologiundervisning, elevers behov i biologiundervisning

Abstract

The purpose of this study was to investigate upper secondary students' experiences of teaching about physical and mental health in biology education. The study was conducted in a Swedish context and is relevant because previous research has shown connections between students' mental health and school performance. It also has been shown an increase in psychosomatic symptoms among young people. In addition, physical and mental health have been given a more central place in biology curriculum through Gy25. Gy25 refers to the revised Swedish upper secondary school curriculum introduced in 2025.

The study was conducted as a qualitative study using semi-structured interviews. The participants were upper secondary students in their first and third year from a science based program. The collected material was analysed through thematic analysis according to Braun & Clarke.

What the study showed was that the students experienced an imbalance between physical and psychological education, where content about physical health were given more space. The students also described that the teaching as superficial and fact-based, with limited connections to their everyday lives and experiences. At the same time, the students expressed a need for more practical, relevant and meaningful teaching. Variation, student-active approaches and the teacher's attitude were seen as key factors in contributing to meaningful teaching.

The result of the study gives implications to biology teachers. For example regarding the importance of relating the content more clearly to students' own lives and experiences. The results are also in line with previous research highlighting the importance of relevance, variation and student activity in science education.

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka gymnasieelevers upplevelser av undervisning om fysisk och psykisk hälsa i ämnet biologi. Studien är relevant dels utifrån tidigare forskning som visat samband mellan elevers psykiska mående och skolprestationer samt att ungdomar i allt högre grad rapporterar om psykosomatiska symptom, dels eftersom fysisk och psykisk hälsa fått en mer uttalad plats i biologiämnets centrala innehåll i och med Gy25.

Studien genomfördes som en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer som metod. I studien deltog gymnasieelever i årskurs 1 respektive 3 på naturprogrammet. Efter genomförda intervjuer analyserades det insamlade materialet genom en tematisk analys enligt Braun & Clarke.

Vad studien visade var att eleverna upplevde en tydlig obalans innehållsmässigt mellan fysisk och psykisk hälsa, där fysisk hälsa gavs betydligt större utrymme i undervisningen. Eleverna beskrev även att undervisningen upplevdes som ytlig och faktabaserad, med begränsade kopplingar till deras egen vardag och livssituation. Samtidigt uttryckte eleverna ett behov av en mer praktisk, relevant och meningsfull undervisning, där variation, elevaktiva arbetssätt och lärarens förhållningssätt framstod som betydelsefulla faktorer. Långa genomgångar och omfattande anteckningar upplevdes minska undervisningens meningsfullhet, medan undervisning som möjliggjorde delaktighet, reflektion och vardagsanknytning upplevdes som mer engagerande.

Resultatet från studien ger implikationer för undervisande biologilärare, bland annat genom att innehållet i högre grad behöver relateras till elevernas livssituation och erfarenheter. Resultatet ligger även i linje med tidigare forskning som betonar betydelsen av relevans, variation och elevaktivitet i naturvetenskaplig undervisning.

Förord

I min kommande roll som biologilärare strävar jag efter att förstå hur elever upplever undervisning för att möjliggöra ett så meningsfullt lärande som möjligt. Begreppet hälsa, både fysisk och psykisk, är någonting som länge intresserat mig och också en viktig anledning till att jag från början valde att utbilda mig till biologilärare.

Inför mina universitetsstudier hade jag förväntningar på att de ämneskunskaper i biologi som jag skulle möta i större utsträckning skulle relateras till människors vardag och till mitt eget liv. När dessa förväntningar inte möttes väcktes också min nyfikenhet kring hur gymnasieelever upplever biologiundervisningens innehåll om fysisk och psykisk hälsa. Ur detta intresse utvecklades så småningom det examensarbete som nu ligger framför dig.

Arbetet med studien har varit både roligt och lärorikt. Att få ta del av elevernas tankar, erfarenheter och upplevelser har varit mycket givande, samtidigt som det ibland varit utmanande att försöka sammanställa och analysera deras berättelser på ett rättvist sätt.

Under arbetets gång har jag fått värdefull stöttning från min handledare Helena Sagar, vars vägledning har varit hjälpende och betydelsefull genom hela processen. Jag vill också rikta ett stort tack till mina klasskamrater, som genom hela utbildningstiden varit generösa med stöd, idéer och uppmuntran. Slutligen vill jag tacka de elever som valde att delta i studien – utan er hade detta examensarbete inte varit möjligt.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	4
1 Inledning	6
2 Bakgrund	6
2.1 Psykisk hälsa bland unga	6
2.2 Skolans uppdrag.....	6
2.3 Begrepp om hälsa	8
2.4 Socio-scientific issues och scientific literacy	9
2.5 Summativ och formativ bedömning	10
3 Tidigare forskning.....	11
3.1 Samband mellan skolgång, lärande och psykisk hälsa	11
3.2 Perspektiv på hälsa	11
3.3 Fysisk aktivitet, lärande och välbefinnande.....	12
3.4 Bedömning och betygsättningens roll för lärande	12
3.5 Elevers dalande intresse i naturvetenskap	13
3.6 Vad vill elever lära sig om i NO – Svensk kontext	14
3.7 Forskningslucka	14
4 Syfte och frågeställningar	16
5 Metod.....	17
5.1 Val av metod.....	17
5.2 Urval och deltagare.....	17
5.3 Datainsamling och genomförande	18
5.3.1 Förhandsinformation	18
5.3.2 Intervjuguide	18
5.3.3 Genomförande.....	19
5.4 Analys av data.....	19
5.5 Analysprocessen	20
6 Etiska överväganden	23
7 Resultat.....	24
7.1 Obalans och begränsat innehåll i hälsoundervisningen	24
7.1.1 Vad önskar elever lära sig om psykisk hälsa.....	25
7.1.2 Biologiska processer utan tydlig koppling till hälsa och välmående	27

7.2	Ytlig, oengagerande och icke-relevant kunskap	28
7.2.1	Ytlig kunskap utan fördjupad förståelse.....	28
7.2.2	Bristande relevans för elevernas vardagsliv	29
7.2.3	Undervisningens kvalitet kopplades till lärarens engagemang	30
7.3	Från kunskap till handling: Elevers behov av meningsfull hälsoundervisning	31
7.3.1	Elevaktiv undervisning och erfarenhetsbaserade arbetssätt	31
7.3.2	Trygghet och lärande genom lärarens förhållningssätt	33
7.3.3	Bedömningens betydelse för stress och lärande.....	34
8	Diskussion	36
8.1	Huvudresultat och relation till forskningsfrågorna.....	36
8.2	Ett glapp mellan elevernas behov och undervisningens innehåll	36
8.3	Meningsfull undervisning handlar inte om mer information utan om förståelse och handlingskompetens	38
8.4	Lärarens och bedömningens betydelse för hälsofrämjande undervisning	39
8.5	Metoddiskussion	40
8.6	Vad betyder resultatet för biologilärare och undervisning?.....	41
8.7	Slutsats.....	42
9	Referenslista.....	43
10	Bilagor	46
10.1	Bilaga 1. Intervjuguide	46
10.2	Informationsbrev till elever	47

1 Inledning

Psykisk hälsa och välbefinnande bland barn och unga har under senare år uppmärksammats allt mer, både inom forskning och skolans arbete. Tidigare forskning har visat samband mellan elevers psykiska mående, skolstress och skolprestationer, samtidigt som kunskap om fysisk och psykisk hälsa lyfts som betydelsefull för elevers välbefinnande och hanterbarhet i vardagen (Folkhälsomyndigheten, 2016; Werner-Seidler m.fl., 2017).

År 2023 beslutades den nya läroplanen för gymnasieskolan. Detta innebar förändringar i biologiämnet, bland annat tillägget av skrivelsen ”Fysisk och psykisk hälsa. Förebyggande åtgärder samt behandling vid ohälsa” till det centrala innehållet (Läroplan för gymnasieskolan [Lgy25], 2023). Dessa perspektiv och förändringar i styrdokumentet ligger till grund för denna studie och behandlas mer ingående i bakgrundsavsnittet samt avsnittet om tidigare forskning.

2 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras teoretiska perspektiv kring fysisk och psykisk hälsa, välbefinnande och skolans hälsofrämjande uppdrag. Inledningsvis presenteras sambandet mellan skolprestationer och elevers upplevda välbefinnande. Därefter presenteras de förändringar som skett för gymnasieskolans läroplan som gett fysisk och psykisk hälsa ett större utrymme och slutligen presenteras relevanta begrepp för arbetet.

2.1 Psykisk hälsa bland unga

Psykisk ohälsa bland barn och unga har under lång tid uppmärksammats som en viktig samhällsfråga. Folkhälsomyndigheten (2016) beskriver hur psykosomatiska besvär, såsom huvudvärk, sömnsvårigheter, stress och nedstämdhet, har ökat bland svenska ungdomar de senaste trettio åren. Särskilt tydlig är kopplingen mellan upplevd skolstress och psykisk ohälsa, där elever som upplever hög stress kopplad till skolarbete också rapporterar fler psykosomatiska symptom. Forskningen visar även skillnader mellan kön, där flickor generellt rapporterar högre grad av besvär än pojkar. Vid jämförelse av lågpresterande och högpresterande elever, där eleverna själva skattat sin upplevelse av prestation relativt sina klasskompisar, är psykosomatiska besvär vanligare bland de elever som presterar medelbra eller under medel. Bland de elever som upplever sig prestera högre relativt sina klasskompisar är det 45% flickor och 23% av pojkarna som upplever minst två psykosomatiska symptom mer än en gång i veckan. Bland de elever som skattar sig som mindre duktiga än sina klasskompisar är motsvarande siffra 61% bland flickor respektive 35% (Folkhälsomyndigheten, 2016).

2.2 Skolans uppdrag

Frågor om kropp, hälsa och välbefinnande har under längre tid varit en del av skolans biologiundervisning. I grundskolans läroplan, Lgr22, behandlas bland annat kroppens organsystem, infektioner och smittspridning, samt hur fysisk och psykisk hälsa påverkas av exempelvis kost, sömn, motion, stress och beroendeframkallande medel. Även frågor som rör sexualitet, relationer och identitet ingår i undervisningen (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022).

I gymnasieskolans tidigare läroplan, Gy11, berördes hälsa främst genom innehåll kopplat till människokroppen, livsstil och biologiska processer (Läroplan för gymnasieskolan [Lgy11], 2011). I och med införandet av Gy25 förtydligas dock undervisningen om fysisk och psykisk hälsa ytterligare genom skrivningar om förebyggande åtgärder samt behandling vid ohälsa (Gy25, 2023).

Samtliga tre läroplaner är relevanta för denna studie eftersom deltagande elever har erfarenheter från olika delar av utbildningssystemet och därmed från undervisning som formats av olika styrdokument. Elever i årskurs 1 kan exempelvis relatera till undervisning de mött inom ramen för Lgr22, medan elever i årskurs 3 huvudsakligen har erfarenheter av undervisning från Gy11. Studien genomförs samtidigt i övergången till Gy25, där frågor om fysisk och psykisk hälsa får en tydligare plats inom gymnasieskolans biologiundervisning. Detta aktualiserar frågor om hur sådan undervisning upplevs av elever och hur den kan utformas på ett meningsfullt sätt.

Utvecklingen av styrdokumentet kan även förstås i relation till skolans bredare hälsofrämjande uppdrag. Enligt Skolverket (2019) har skolans arbete med hälsa successivt förflyttats från ett mer patogent perspektiv, där fokus främst ligger på att förebygga sjukdom och att identifiera riskfaktorer, till ett mer salutogent perspektiv där välmående, friskfaktorer och hälsofrämjande arbete betonas. Detta innebär att frågor om fysisk och psykisk hälsa inte enbart förstås som medicinska frågor, utan även som en del av elevers lärande, utveckling och vardagliga situation.

Nedan visas en tabell över centralt innehåll i ämnet biologi som kan ha koppling till begreppet hälsa från Lgr22, Gy11 och Gy25 (Lgr22, 2022; Gy11, 2011; Gy25, 2025).

Lgr22	Gy11 – Biologi 2	Gy25 – Nivå 1
Kroppens celler samt några organ och organsystem och deras uppbyggnad, funktion och samverkan	Fysiologi hos människan och andra djur. Organsystem och deras uppbyggnad, funktion och samspel. Hormonsystemet och nervsystemets reglering av organismen.	Några organsystem hos människan, till exempel respirations-, cirkulations- och matspjälkningsystemen (samt evolutionär jämförelse med andra djur). Hälsa och sjukdom kopplat till olika organsystem. (Nivå 1) Nerv- och hormonsystem samt deras reglering av andra organ. (Nivå 2)
Virus, bakterier, infektioner, smittspridning och antibiotikaresistens. Hur infektionssjukdomar kan	Immunsystem, smittspridning och infektion. Virus byggnad, funktion och reproduktion	Celler och virus uppbyggnad och funktion (Nivå 1) Immunsystemet, infektioner och

förebyggas och behandlas.		smittspridning. (Nivå 2)
Hur den psykiska och fysiska hälsan påverkas av levnadsförhållanden, kost, sömn, motion, stress och beroendeframkallande medel samt hur hälsoproblem kan begränsas på individ- och samhällsnivå.	Samband mellan levnadsförhållanden, hälsa och sjukdom. Etik i medicinska frågor.	Fysisk och psykisk hälsa. Förebyggande åtgärder samt behandlingar vid ohälsa. (Nivå 2)
Människans reproduktion, sexualitet och identitet samt frågor om relationer, kärlek, ansvar, samtycke och ömsesidighet. Sexuellt överförbara sjukdomar och preventivmedel.	Vad som händer i kroppen under menstruation, förälskelse, sex och graviditet. Hur sexuellt överförbara sjukdomar och oönskade graviditeter kan förebyggas.	Sexualitet och sexuell hälsa samt hur dessa kan kopplas till relationer, identitet och samtycke. (Nivå 1)
	Mikroorganismer och deras betydelse för hälsa och sjukdom. Antibiotika och evolutionära processer.	

2.3 Begrepp om hälsa

Begreppet *Hälsa* definieras av World Health Organisation, WHO, som ”ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande, inte endast frånvaro av sjukdom eller funktionsnedsättning” (World Health Organisation, WHO, u.å.). Definitionen synliggör att hälsa är ett begrepp som rymmer flera dimensioner av människors livssituation.

Psykisk hälsa definierar WHO som ”ett tillstånd av välbefinnande där individen kan förverkliga sina möjligheter, hantera vardaglig stress, arbeta produktivt och bidra till samhället. Det är mer än bara frånvaro av psykisk sjukdom och är en grundläggande mänsklig rättighet” (WHO, 2026). Enligt denna definition kan psykisk hälsa tolkas som en resurs hos individen som är nödvändig för att nå sin fulla potential.

I båda begreppen för hälsa, ryms ett annat begrepp som är viktigt att definiera, välbefinnande. Begreppet *Välbefinnande* handlar enligt Diener (1984) om individens subjektiva upplevelse av exempelvis positiva känslor, livstillfredsställelse och mening.



Figur 1

Schematisk bild över begrepp inom Psykisk hälsa

Not. Från Vad menas med psykisk hälsa och ohälsa?, av Socialstyrelsen, 2024.

Psykisk hälsa kan förstås som ett paraplybegrepp som omfattar både psykiskt välbefinnande och psykisk ohälsa. Psykiskt välbefinnande handlar om individens subjektiva upplevelse av att må bra, uppleva mening i livet och hantera vardagliga utmaningar. Samtidigt innebär psykiskt välbefinnande inte total frånvaro av exempelvis känslor som stress, oro eller nedstämdhet (Folkhälsomyndigheten, u.å.; Socialstyrelsen, 2024).

Psykisk ohälsa omfattar både *psykiska besvär* och *psykiatriska tillstånd*. *Psykiska besvär* är vanliga och kan inkludera exempelvis stress, oro, ångest, nedstämdhet eller koncentrationssvårigheter. Besvären kan även yttra sig genom psykosomatiska symptom som huvudvärk eller magont (Socialstyrelsen, 2024). *Psykiatriska tillstånd* skiljer sig från *psykiska besvär* genom att de uppfyller kriterier för diagnos och delas upp i *psykiska sjukdomar och syndrom* som inkluderar exempelvis ångestsyndrom, depression, tvångssyndrom och *neuropsykiatriska funktionsnedsättningar* som inkluderar bland annat ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, och autismspektrumsyndrom (Socialstyrelsen, 2024).

Socialstyrelsen (2022) menar att 5-7 procent av alla barn har adhd och 1-2 procent av befolkningen har autism. Personer med adhd beskrivs ofta ha svårigheter med uppmärksamhet och impulskontroll, medan autism kan innebära svårigheter när det gäller sociala interaktioner samt att hantera förändringar i vardagen.

2.4 Socio-scientific issues och scientific literacy

Socio-scientific issues handlar om samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll där vetenskapliga kunskaper behöver vägas samman med etiska, sociala och personliga perspektiv (Zeidler & Nichols, 2009).

Socio-scientific issues har en nära koppling till begreppet ”Scientific literacy”, vilket innebär att kunna använda naturvetenskaplig kunskap för att analysera frågor, fatta informerade beslut, förstå vetenskapliga argument, resonera kring etiska frågor och delta i samhällsdebatter som involverar vetenskap (Zeidler & Nichols, 2009).

Undervisning som utgår från socio-scientific issues kan bidra till att elever får möjlighet att använda naturvetenskaplig kunskap i verklighetsnära sammanhang samt resonera och fatta informerade beslut (Zeidler & Nichols, 2009). När undervisning upplevs som relevant, begriplig och möjlig att koppla till elevers egna erfarenheter och vardagliga sammanhang kan den också förstås som mer meningsfull. Inom naturvetenskaplig undervisning har relevans och elevnära innehåll lyfts som betydelsefulla faktorer för elevers engagemang och delaktighet (Jidesjö m.fl., 2012).

Inom ramen för detta examensarbete kan undervisning om fysisk och psykisk hälsa i biologi ses som en form av socio-scientific issues, eftersom frågorna både är samhällsrelevanta och nära kopplade till elevers vardag samtidigt som de har ett tydligt naturvetenskapligt innehåll.

2.5 Summativ och formativ bedömning

Summativ bedömning kan enligt Alli Klapp (2015) förklaras som en summering av elevernas kunskaper vid ett visst tillfälle eller tidpunkt. Det kan vara det betyg en elev ges vid slutet av en termin eller ett betygsomdöme som ges på ett enskilt prov. Klapp framhåller vidare hur betyg och summativa bedömningar kan riskera att förflytta fokus från lärande till betyget. Dessutom kan summativa bedömningar riskera att verka begränsande när det kommer till att ge information till eleven om hur progression och utveckling kan ske.

Formativ bedömning kan å andra sidan ses som ett pedagogiskt förhållningssätt snarare än en metod för bedömning. Syftet med formativ bedömning är att stötta eleven under hela lärandeprocessen, vilket exempelvis kan göras genom att synliggöra hur eleven kan utvecklas vidare samt skapa förståelse för den egna lärandeprocessen (Alli Klapp, 2015).

3 Tidigare forskning

3.1 Samband mellan skolgång, lärande och psykisk hälsa

Tidigare forskning visar på ett tydligt samband mellan elevers skolprestationer och deras psykiska hälsa. Gustafsson m.fl. (2010) visar i forskningsöversikten *School, learning and mental health* hur det finns en tydlig koppling mellan skolmisslyckande och psykisk ohälsa. Sambanden är komplexa och huruvida det är att skolmisslyckande leder till psykisk ohälsa, att skolmisslyckande kommer som en följd av psykisk ohälsa, eller om andra påverkande faktorer ligger bakom kräver en djupare analys och mer forskning.

I en rapport som undersöker skolans arbete med elevers psykiska hälsa pekar Hoffsten m.fl. (2020) på att tydliga strukturer, återkommande arbetsformer och tydliga förväntningar kan bidra till minskad stress och ökad begriplighet för elever. Vidare betonar Kidger m.fl. (2012) betydelsen av relationellt stöd från lärare. Elever som upplever stöd både socialt och ämnesmässigt rapporterar generellt högre grad av psykiskt välbefinnande. Förutom undervisningens utformning och relationellt stöd från lärare, lyfter en omfattande metaanalys hur kunskaper inom psykisk hälsa och ohälsa har bidragit till ökad hanterbarhet gällande både sin egen och andras psykiska ohälsa, samt hur direkt kunskap kan bidra till ökat psykiskt välmående och inte bara undvikande av psykisk ohälsa (Werner-Seidler m.fl., 2017).

I artikeln ”Att främja psykisk hälsa bland unga i skolan” från Skolverket (2023) beskrivs hur faktorer på skolnivå kan bidra till ett hälsofrämjande arbete för elevers psykiska hälsa och välbefinnande. Arbetet beskrivs omfatta både organisatoriska och pedagogiska aspekter av skolans verksamhet. På organisationsnivå lyfts betydelsen av en så kallad hela-skolan-approach, vilket innebär att skolans samtliga professioner tillsammans arbetar för att skapa en hälsofrämjande miljö (Ramberg, 2023). Ett sådant arbetssätt innebär att elevhälsans olika professioner inte enbart involveras när problem uppstår, utan även deltar i det förebyggande och främjande arbetet.

Sammantaget pekar tidigare forskning mot att undervisningens struktur, tydlighet och relationella dimension har betydelse för elever psykiska välbefinnande.

3.2 Perspektiv på hälsa

Två centrala perspektiv inom forskning om hälsa är det salutogena och patogena perspektivet. I skolans hälsofrämjande arbete är det salutogena perspektivet särskilt framträdande. Quennerstedt (2007) beskriver det salutogena perspektivet som ett synsätt där fokus riktas mot de faktorer som främjar och bibehåller hälsa, snarare än mot sjukdom och brister. Hälsa förstås därmed utifrån individens resurser, möjligheter och så kallade friskfaktorer.

Detta kan kontrasteras mot det patogena perspektivet, där fokus istället ligger på att identifiera orsaker till sjukdom och ohälsa samt att förebygga eller behandla dessa (Partanen, 2019). Inom ramen för detta perspektiv förstås hälsa främst som frånvaro av sjukdom. Skillnaden mellan perspektiven kan beskrivas som att det patogena perspektivet fokuserar på att identifiera problem och riskfaktorer, medan det salutogena perspektivet fokuserar på att stärka de faktorer som bidrar till välbefinnande, utveckling och motståndskraft.

Det salutogena perspektivet ligger till grund för skolans hälsofrämjande och förebyggande arbete (Partanen, 2019). I praktiken innebär detta att skolan inte enbart ska identifiera elever i svårigheter, utan även skapa lärmiljöer och undervisning som stärker elevers delaktighet, trygghet och möjlighet till utveckling utifrån deras olika förutsättningar. Det är därför en viktig del i det hälsofrämjande arbetet att se hur skolan på organisationsnivå och i undervisningen kan anpassas efter elevers olika förutsättningar (Partanen, 2019).

3.3 Fysisk aktivitet, lärande och välbefinnande

En annan faktor som i tidigare forskning kopplats till psykiskt välmående hos unga är fysisk aktivitet. I en systematisk litteraturöversikt och metaanalys visade Brown, Pearson, Braithwaite, Brown och Biddle (2013) att fysisk aktivitet kunde ha positiva effekter på depressiva symptom hos barn och ungdomar.

Även i skolkontext har betydelsen av fysisk aktivitet undersökts. Ett av de mest kända projekten för fysisk aktivitet i skolan, kallat Bunkefloprojektet, som var en longitudinell interventionsstudie där elever följdes från de tidiga skolåren upp till år 9, studerades effekterna av ökad fysisk aktivitet under skoldagen. I exemplet fick elever i grundskolan daglig fysisk aktivitet mellan 45-60 minuter per dag, samt ett extra tillfälle med idrott- och hälsa per vecka vilket innebar totalt tre idrottslektioner per vecka. Denna grupp kontrasterades mot en kontrollgrupp, som hade vanlig idrott- och hälsa undervisning två gånger per vecka och ingen ökad fysisk aktivitet utöver detta. Resultaten visade bland annat förbättrad motorisk förmåga, ökad koncentration och förbättrade skolresultat hos de elever som deltog i daglig fysisk aktivitet. Särskilt påtaglig var effekten på pojkar (Ericsson & Karlsson, 2014).

Liknande resultat framkommer i Folkhälsomyndighetens systematiska litteraturöversikt om skolbaserade insatser för fysisk aktivitet. Översikten visar att fysisk aktivitet i skolan kan bidra till minskad ångest, förbättrad resiliens och stärkt psykisk hälsa bland barn och unga. Samtidigt visar litteraturöversikten att resultaten varierar mellan olika studier och att mer forskning behövs kring vilka typer av insatser som är mest effektiva (Folkhälsomyndigheten, 2021.).

3.4 Bedömning och betygsättningens roll för lärande

Tidigare forskning har visat att formativ bedömning kan bidra till både ökat lärande och ökad motivation hos elever. Abu-Hamour och Mattar (2013) undersökte effekterna av formativ bedömning i matematikundervisning och fann att elever som fick regelbunden återkoppling och stöd under lärandeprocessen presterade bättre än elever som enbart fick summativ bedömning. Den kontinuerliga återkopplingen gjorde det möjligt för läraren att anpassa undervisningen efter elevernas behov, vilket bidrog till förbättrade resultat och ökad motivation (Abu-Hamour & Mattar, 2013).

Även Bagley (2008) lyfte betydelsen av återkoppling i relation till elevers lärande och upplevelser av bedömning. Vad som framkom från studien var att många elever upplevde detaljerad, skriftlig feedback som mer hjälpsam för lärandet än traditionella betyg, särskilt om återkopplingen fokuserade på hur arbetet kunde förbättras. Samtidigt visade studien att vissa elever upplevde stress kopplat till den detaljerade och omfattande återkoppling som gavs och

de krav på omarbetning som följde. Studien visade också att lärare upplevde att återkoppling kunde verka främjande när det gällde relationer till eleverna och förståelsen för elevernas lärandeprocesser (Bagley, 2008).

Flera studier har även undersökt relationen mellan betygssystem, skolstress och elevers välmående. Klapp, Klapp och Gustafsson (2024) undersökte relationen mellan elevers välmående och skolprestationer i svensk grundskola. Studien visade att elever som gått i ett skolsystem med tidigare och mer frekvent betygsättning rapporterade lägre psykologiskt, socialt och kognitivt välmående jämfört med elever som fått betyg senare under skolgången. Författarna menade att ett ökat fokus på prestation, prov och betyg kan bidra till ökad skolrelaterad stress och social jämförelse mellan elever. Studien visade även att högpresterande elever ofta rapporterade högre nivåer av stress och oro kopplat till skolarbete (Klapp m.fl., 2024).

3.5 Elevers dalande intresse i naturvetenskap

Flera studier har visat att elevers intresse för naturvetenskapliga ämnen tenderar att minska under skolgången (Jidesjö m.fl., 2012; Potvin & Hasni, 2014a, 2014b). Potvin och Hasni (2014b) beskriver i sin forskningsöversikt hur det minskade intresset inte främst handlar om att naturvetenskap upplevs som oviktigt, utan snarare om hur naturvetenskap presenteras och undervisas om i skolkontext. Tidigare forskning pekar mot att elevers motivation påverkas av undervisningens upplevda relevans och koppling till vardagsliv (Jidesjö m.fl., 2012; Potvin & Hasni, 2014b). Även undervisning som behandlar socio-scientific issues har lyfts som betydelsefull för elevers möjlighet att relatera naturvetenskap till samhälleliga och personliga frågor (Zeidler & Nichols, 2009).

Lärarens roll och undervisningens utformning verkar vara avgörande för elevernas upplevelse av naturvetenskaplig undervisning (Potvin & Hasni, 2014b, 2014a). Elever uppskattar undervisning där läraren upplevdes engagerad och stöttande samt där innehållet kopplades till verklighetsnära sammanhang. Undervisning som innehöll diskussioner, praktiskt arbete och elevaktiviteter beskrevs som mer motiverande än traditionell och lärarstyrd undervisning som karaktäriserades av långa PowerPoint-genomgångar, anteckningar och undervisning som upplevdes irrelevant. Samtidigt verkade arbetssätt av inquiry-karaktär där eleverna fick vara aktiva, undersökande, problemlösande och reflekterande positiva för elevers motivation (Potvin & Hasni, 2014b).

Potvin och Hasni (2014) undersökte hur elevers intresse för naturvetenskap och teknik förändrades från årskurs 5 till 11. Studiens resultat var i linje med det tidigare forskning visat (Potvin & Hasni, 2014b), bland annat att elevernas intresse för naturvetenskap minskade ju äldre eleverna blev. Ett intressant fynd från studien var att trots elevernas minskade intresse i skolbaserad naturvetenskap, upplevdes naturvetenskap kopplat till fenomen i samhället som intressant och viktigt. En möjlig förklaring som forskarna lyfte var att elevernas intresse minskade när kraven på bedömning och prestation ökade samtidigt som variationen i undervisningen minskade. Minskad variation i undervisningen kunde visa sig genom mer beräkningar, fler arbetsblad och häften samt mer lärarstyrda genomgångar och mindre av exempelvis projekt, diskussioner och studiebesök (Potvin & Hasni, 2014a).

3.6 Vad vill elever lära sig om i NO – Svensk kontext

I en svensk enkätstudie som inkluderade 751 elever från årskurs 9 undersöktes elevers attityder till NO-undervisning, vad de ville lära sig om inom naturvetenskap och teknik, samt hur detta hängde samman med deras gymnasieval (Jidesjö m.fl., 2012).

Jidesjö m.fl. (2012) beskriver hur många elever hade svårt att uppleva naturvetenskaplig undervisning som relevant för vardag och framtid. Undervisningen upplevdes i låg grad bidra till ökad förståelse för samhället, framtida yrken eller livet utanför skolan. Ett av studiens viktigaste fynd var att endast elever som valt natur- eller teknikprogrammet på gymnasiet hade tydliga positiva attityder till undervisningen i naturvetenskap. Samtidigt hade de elever som valt yrkesförberedande gymnasieprogram mer negativa upplevelser av undervisningen. Forskarna beskrev detta som ett problem eftersom naturvetenskap i läroplanen ska vara relevant för alla elever, inte bara de som valt en framtid inom naturvetenskap (Jidesjö m.fl., 2012).

Samma studie undersökte också vad elever vill lära sig om gällande de naturvetenskapliga ämnena. Jidesjö m.fl. (2012) visar att elever främst uttryckte intresse för områden som rörde kroppen, hälsa, sjukdom, träning, kost, sexualitet, relationer och existentiella frågor. På området hälsa och välmående efterfrågade elever undervisning som hade tydlig koppling till deras liv. Författarna (2012) beskriver även hur eleverna visade intresse för innehåll som upplevdes autentiskt och meningsfullt. Även innehåll som upplevs fascinerande, såsom rymden, liv utanför jorden och fenomen som forskare ännu inte lyckats förklara, ansågs intressant enligt eleverna.

Jidesjö m.fl. (2012) beskriver att elevers intresse för NO ökar när innehållet kopplas till samhällsfrågor och vardagsliv, så kallade socio-scientific issues vilket också kunde öka elevernas scientific literacy. På så vis kan frågor med naturvetenskapligt innehåll i skolan hjälpa elever att förstå och delta i samhället. Författarna (2012) menar också att naturvetenskaplig undervisning på högstadiet riskerar att exkludera många elever eftersom den främst passade de elever som redan har ett intresse för naturkunskap. Jidesjö m.fl. (2012) argumenterar också för att elevernas perspektiv bör tas på större allvar, där eleverna inte bör ses som mottagare av undervisning utan som viktiga deltagare i diskussionen om vad undervisningen bör innehålla.

3.7 Forskningslucka

Tidigare forskning visar att psykisk hälsa, skolstress och fysisk aktivitet är nära kopplade till elevers upplevda välbefinnande och skolgång. Forskning har även visat att det relationella stödet från lärare, en tydlig och strukturerad undervisning och hälsofrämjande skolmiljöer har betydelse.

I och med förändringarna i gymnasieskolans läroplan Gy25 får frågor om fysisk och psykisk hälsa en tydligare plats inom biologiämnet.

Trots att tidigare forskning undersökt skolstress, psykisk hälsa, elevers välmående och deras intresse för naturvetenskap finns begränsad kunskap om hur gymnasieelever själva upplever undervisning om fysisk och psykisk hälsa inom ramen för biologiämnet. Det saknas särskilt forskning som undersöker elevers egna perspektiv på hur sådan undervisning upplevs, vilken

betydelse den tillskrivs och hur eleverna anser att undervisningen bör utformas för att den ska upplevas som meningsfull. Mot denna bakgrund blir det relevant att undersöka hur gymnasieelever upplever undervisning om fysisk och psykisk hälsa inom ramen för biologiämnet.

4 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever upplever undervisning om fysisk och psykisk hälsa i biologiämnet samt vilken betydelse de tillskriver undervisningen för sitt eget liv och hälsobeteende. Studien syftar även till att undersöka hur elever anser och önskar att undervisning i hälsa bör utformas för att upplevas som meningsfull.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- 1) Hur upplever gymnasieelever tidigare undervisning om fysisk och psykisk hälsa?
- 2) Vilken betydelse tillskriver eleverna denna undervisning för sitt eget välmående?
- 3) Hur anser eleverna att undervisning om fysisk och psykisk hälsa bör utformas för att vara meningsfull?

5 Metod

I följande avsnitt presenteras urvalet av deltagare för studien, tillvägagångssättet för insamlande av data samt hur analys av insamlad empiri har skett.

5.1 Val av metod

Kvalitativa intervjuer är en metod som kan användas för att nå djupare förståelse för människors erfarenheter, upplevelser och vad som skapar meningsfullhet. Till skillnad från strukturerade intervjuer eller enkäter, där syftet ofta är att samla standardiserad information som kan jämföras statistiskt mellan grupper, syftar kvalitativa intervjuer till att få djupare förståelse för hur individer upplever och tolkar sin verklighet. DiCicco-Bloom och Crabtree (2006) menar att semistrukturerade intervjuer möjliggör en djupare förståelse för deltagarens erfarenheter och perspektiv. Därför framstod en kvalitativ intervjumetod som motiverat utifrån studiens syfte som var att undersöka elevers erfarenheter, upplevelse av relevansen samt önskemål om framtida undervisning.

Författarna (2006) framhåller semistrukturerade intervjuer som den vanligast intervjuformen för kvalitativ forskning. Denna form för intervju bygger på ett antal förutbestämda öppna frågor, samtidigt som metoden ger möjlighet för flexibilitet. Flexibilitet kan inkludera följdfrågor och möjlighet att följa den riktning som samtalet tar utifrån deltagarnas svar. Därför valdes semistrukturerade intervjuer som metod för insamling av data. De förbestämda frågorna som konstruerades hade som syfte att säkerställa att relevanta teman behandlas i samtliga intervjuer, medan flexibiliteten möjliggör förståelse för elevernas egna perspektiv i olika frågor.

5.2 Urval och deltagare

Bakgrunden till urvalet av deltagarna utgick från studiens syfte och frågeställningar, vilka fokuserade på gymnasieelevers upplevelser av undervisning om fysisk och psykisk hälsa inom biologiämnet. Inklusionskriterierna var därför att deltagarna skulle vara gymnasieelever på naturprogrammet, då dessa elever under sin gymnasietid läser biologi. Urvalet grundades därmed i att deltagarna skulle ha erfarenhet av det som undersöktes, vilket är centralt inom kvalitativ forskning (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Däremot fanns inget krav på att eleverna skulle ha läst biologi enligt Gy25 för att inkluderas i studien. Detta ansågs inte påverka studiens relevans, då syftet inte var att undersöka specifika kursplaner utan snarare elevers upplevelser och önskemål kring undervisning om fysisk och psykisk hälsa.

Urvalet gjordes genom ett bekvämlighetsurval (Trost, 2010), främst utifrån studiens tidsramar och tillgänglighet till deltagare. De elever som valde att delta kontaktades via mentorer som forskaren tidigare mött under verksamhetsförlagd utbildning. Mentorerna informerades om studiens syfte och upplägg och förmedlade informationen vidare till eleverna. De elever som visade intresse för deltagande sammankopplades därefter med forskaren.

Deltagarna bestod av elever från både årskurs 1 och årskurs 3 på naturprogrammet. Syftet med detta var att möjliggöra för jämförelser mellan elever med olika lång erfarenhet av gymnasiets biologiundervisning och därmed undersöka om upplevelser och resonemang skiljde sig mellan elevgrupperna. Eleverna i årskurs 1 hade endast erfarenheter av

biologiundervisning enligt Lgr22, medan elever i årskurs 3 endast hade erfarenheter av Gy11, ingen av grupperna hade alltså läst enligt den nya läroplanen för gymnasieskolan, Gy25.

Initialt planerades individuella intervjuer, men datainsamlingen ändrades senare till fokusgruppsintervjuer bestående av tre elever per grupp. Enligt Trost (2010) kan fokusgrupper skapa möjligheter för deltagarna att utveckla sina resonemang genom interaktioner med andra, där samtalet kan fördjupas när deltagarna bygger vidare på varandras erfarenheter och tankar. Samtidigt finns risker med fokusgrupper, exempelvis att vissa deltagare tar större utrymme än andra eller att gruppdynamiken påverkar vilka åsikter som uttrycks.

Motiveringen till att använda fokusgrupper var dels en förhoppning om att eleverna skulle känna sig mer trygga i sällskap av klasskamrater, vilket antogs kunna bidra till mer fördjupande och naturliga samtal, dels studiens tidsmässiga förutsättningar. Fokusgrupper möjliggjorde en mer effektiv datainsamlings- och transkriberingsprocess jämfört med ett större antal individuella intervjuer.

Till studien inkluderades totalt fem fokusgruppsintervjuer med tre elever i varje grupp, vilket resulterade i totalt femton deltagare. Två av grupperna bestod av elever i årskurs 3 och tre grupper bestod av elever från årskurs 1. Totalt deltog nio killar och sex tjejer i studien. Eleverna fick själva välja vilka grupper de ville ingå i, utan påverkan från lärare eller forskare. Detta gjordes för att skapa så trygga samtalsmiljöer som möjligt och därmed stärka möjligheterna till öppna diskussioner inom fokusgrupperna.

5.3 Datainsamling och genomförande

5.3.1 Förhandsinformation

Efter att mentorer i årskurs 1 och 3 kontaktats om studiens syfte och rekrytering av deltagare fick de elever som anmält intresse ta del av mer utförlig information om studien samt en samtyckesblankett för deltagande. Informationen innehöll en beskrivning av studiens syfte, bakgrund och genomförande. Eleverna informerades bland annat om skrivelsen ”Fysisk och psykisk hälsa. Förebyggande åtgärder samt behandling vid ohälsa.” lagts till i det centrala innehållet för biologi i samband med Gy25, samt om skolans övergripande uppdrag att främja elevers hälsa och välbefinnande.

De elever som anmält intresse fick ta del av skriftlig information om studiens syfte och genomförande samt en samtyckesblankett inför intervjuerna. Innan intervjuerna genomfördes gavs även muntlig information om studien och samtyckesblanketten repeterades tillsammans med eleverna.

5.3.2 Intervjuguide

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide som fungerade som ramverk för samtalen, utan att vara strikt styrande (Trost, 2010). Intervjuguiden utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar organiserades kring tre övergripande områden, där varje område kopplades till en av studiens frågeställningar. Frågorna varierade mellan öppna och något mer

riktade frågor. De öppna frågorna syftade till att ge eleverna möjlighet att utveckla sina resonemang och beskriva sina erfarenheter med egna ord, medan mer riktade frågor användes för att förtydliga vissa aspekter av samtalen. Enligt DiCicco-Bloom och Crabtree (2006) är öppna frågor centrala inom kvalitativa intervjuer eftersom de möjliggör för deltagarna att själva formulera och utveckla sina upplevelser utan att styras av forskarens antaganden.

Målet med intervjuguiden innehöll inledningsvis totalt 29 frågor fördelade över tre teman. Efter genomgång av tidigare forskning och rapporter från Skolverket reviderades intervjuguiden. Antalet frågor reducerades till 18 för att skapa större utrymme för fördjupande resonemang och minska risken för alltför styrda intervjuer. Frågorna omarbetades även för att bättre spegla tidigare forskning samtidigt som de fortsatt skulle möjliggöra öppna och nyanserade svar från eleverna.

5.3.3 Genomförande

Enligt Trost (2010) är det viktigt att intervjumiljön upplevs som trygg och ostörd. Därför genomfördes fyra av fem intervjuer i avskilda grupprum på elevernas skola. Den femte intervjun genomfördes digitalt via Zoom av praktiska och tidsmässiga skäl. Hallin och Helin (2018) beskriver att digitala intervjuer kan bidra till en avslappnad intervjusituation, vilket låg till grund för bedömningen att genomförandet inte skulle påverka intervjuns kvalitet negativt.

Samtliga intervjuer spelades in efter deltagarnas samtycke. Inspelningarna genomfördes med hjälp av röstmemo i iPhone. Trost (2010) argumenterar för att ljudinspelning kan vara fördelaktigt eftersom forskaren ges möjlighet att återanvända materialet flera gånger och samtidigt vara mer närvarande i samtalet under själva intervjun.

Innan inspelningen av samtalen påbörjades fick eleverna individuellt besvara fyra kortare frågor skriftligt. Syftet med detta var att eleverna först skulle få möjlighet att reflektera över sina egna erfarenheter utan påverkan från övriga deltagare i fokusgruppen. Frågorna berörde hur undervisningen om hälsa sett ut, vilka områden som hade behandlats, vad eleverna tydligast mindes från undervisningen samt varför vissa delar fastnat särskilt tydligt. Dessa frågor fungerade därefter som en introduktion till fokusgruppsintervjuerna.

Inspelningarna transkriberades därefter ordagrant inför analysprocessen. Transkriberingen var tidskrävande men bidrog samtidigt till att forskaren blev bekant med materialet inför den fortsatta analysen.

Enligt DiCicco-Blom och Crabtree (2006) bör kvalitativa intervjuer förstås som en process där information framkommer genom interaktionen mellan intervjuare och deltagare. Intervju som metod kan därför inte ses som neutral vid insamlandet av information. Detta perspektiv låg till grund för genomförandet av intervjuerna, där fokus låg på att skapa öppna samtal med möjlighet för deltagarna att utveckla sina resonemang genom dialog och följdfrågor.

5.4 Analys av data

Datamaterialet analyserades utifrån en tematisk analys som används för att identifiera, analysera och presentera mönster och teman i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Datamaterialetjö valdes att analyseras utifrån ett induktivt tillvägagångssätt, eller 'bottom-up'. En induktiv metod innebär att teman identifierats från vad som framkommer vid granskningen av materialet, snarare än att teman identifierats utifrån en förexisterande mall. Analysprocessen bestod av att materialet först transkriberades och lästes igenom, varefter initiala koder identifierades. Därefter analyserades mönster mellan koderna för att utveckla teman och underteman som ansågs relevanta.

Även om forskningsfrågorna fungerade som en utgångspunkt för analysen eftersträvades ett öppet förhållningssätt till materialet, där teman och mönster fick växa fram utifrån deltagarnas berättelser snarare än utifrån förutbestämda kategorier. Detta innebar också en öppenhet inför att eventuellt revidera forskningsfrågorna utefter vad som kom fram i materialet.

Detta förhållningssätt låg även till grund för valet att genomföra en semantisk tematisk analys, vilket Braun och Clarke (2006) beskriver som att forskaren håller sig nära det som faktiskt sägs i datamängden. Forskaren är ansvarig för att organisera materialet, identifiera mönster och teman samt presentera det. Till skillnad från interpretation, där forskaren går ett steg längre och tolkar varför olika teman uppstår, samt försöker förstå vad olika mönster betyder.

Analysprocessen strävade efter att anta ett reflexivt förhållningssätt där forskaren kontinuerligt återvänder till materialet och omprövar koder och teman i relation till forskningsfrågorna samt syftet med studien.

5.5 Analysprocessen

I artikeln av Braun & Clarke (2006) beskriver de sex faser i sin analysprocess. Författarna beskriver analysprocessen som en flexibel process där forskaren under processens gång bör röra sig mellan de olika analysfaserna. Författarnas steg-för-steg guide var till inspiration under analysdelen av det insamlade materialet.

Steg 1: Bekanta sig med data

Det första steget i analysprocessen innebar att forskaren bekantade sig med datamaterialet genom att transkribera och läsa igenom intervjuerna flera gånger. Braun och Clarke (2006) beskriver denna fas som central för att forskaren ska utveckla en djup förståelse för materialets innehåll innan kodning påbörjas. Under läsningen noterades inledande idéer, återkommande mönster och potentiella samband i materialet. Totalt transkriberades 208 minuter inspelat material i Microsoft Word.

Steg 2: Generera initiala koder

Efter att allt material hade transkriberats och lästs igenom flera gånger påbörjades skapandet av initiala koder. Braun och Clarke (2006) beskriver en kod som ett identifierbart drag i materialet som bedöms vara viktigt eller intressant i relation till studiens forskningsfrågor. Kodningen genomfördes genom att relevanta delar av materialet markerades och tilldelades kortare beskrivande etiketter.

Citat	Kod
"...Så jag tycker inte vi liksom haft... vi har haft en mer uppdelat tycker jag. Och inte så mycket om psykisk hälsa. Det kanske är	• Psykisk hälsa underrepresenterat • Beroende återkommande • Fokus på kroppslig funktion

någon liten textsnitt i boken, men han... jag tror inte vi haft någon presentation liksom om det inte är beroende. Och områden skrev jag, typ skelettbildning och sånt, kost och sen typ mycket funktioner som typ såhär med muskler och kondition och sånt, men som sagt inte lika mycket kopplat till vardagen, typ psykisk ohälsa.”	• Orelevans
”Det som fastnade mest för mig var det här med... Blodpropp och sånt, hjärt- och kärlsjukdomar liksom. För jag tycker att man hör väldigt ofta, liksom såhär med ”ja, den fick blodpropp” och såna grejer och att det är liksom fruktansvärt. Men jag har nog liksom inte fattar vad som händer i kroppen innan liksom.”	• Fokus på kroppslig funktion • Förståelse för kroppslig sjukdom • Ytlig kännedom kontra djupare förståelse

Vid genomförandet av den initiala kodningen skapades en tabell där ett citat eller utdrag från deltagarnas utsagor placerades i ena kolumnen och den tillhörande koden i den andra. Kodningen utgick huvudsakligen från ett semantiskt perspektiv, vilket innebär att fokus låg på det explicit uttryckta innehållet i deltagarnas utsagor och hur eleverna själva beskrev sina erfarenheter, upplevelser och tankar (Braun & Clarke, 2006). Exempelvis kunde utsagor om stress eller önskemål om mer praktisk undervisning kodas utifrån det som direkt uttrycktes i materialet. I vissa fall krävdes viss tolkning för att förstå sammanhanget i deltagarnas resonemang, men analysen eftersträvade genomgående att hålla sig nära det som faktiskt uttrycktes i datamaterialet. Kodningen genomfördes aktivt och med fokus på sådant som bedömdes vara relevant för studiens syfte och frågeställningar. För att minska risken att citat skulle förlora sitt sammanhang behölls större delar av deltagarnas utsagor under kodningsprocessen, vilket även möjliggjorde återgång i materialet i senare delar av analysen.

Steg 3: Sök efter teman

Detta steg påbörjades då allt material hade transkriberats och kodats. Steg tre beskriver Braun och Clarke (2006) som att sortera de genererade koderna till potentiella teman genom att analysera koderna och föra samman de som ger uttryck för liknande mönster. En fördel med tematisk analys är att datamaterialets likheter och skillnader kunde kontrasteras och lyftas (Braun & Clarke, 2006). Genom att börja analysera, avgränsa och strukturera kodningen från steg två kunde initiala teman tas fram. I detta steg genererades först sju teman som namngavs:

- Obalans mellan fysisk och psykisk hälsa i undervisningen
- Ytlig/grundlig undervisning av hälsa
- Bristande relevans och koppling till elevernas vardag
- Enbart kunskap leder inte till beteendeförändring
- Behov av praktiska verktyg och handlingskompetens
- Undervisningens utformning påverkar motivation och lärande
- Elever vill ha mer kunskap om psykisk hälsa

Enligt Braun och Clarke (2006) definieras ett tema som ett återkommande och meningsfullt mönster i datamaterialet som fångar något centralt i relations till studiens forskningsfrågor. Vad som utgör ett tema avgörs inte enbart av hur ofta ett visst innehåll förekommer, utan

baseras på forskarens analytiska bedömning av dess betydelse för studiens syfte och frågeställningar.

Steg 4: Granska teman

Efter att sju initiala teman hade initierats, började dessa granskas ett i taget. Hela texten bearbetades på nytt och allt som tillhörde ett tema plockades ut. Från de sju initiala teman som hade identifierats slogs några ihop, medan andra snarare sågs som en aspekt av ett bredare mönster snarare än ett enskilt tema. Braun & Clarke beskriver den fjärde fasen som en tvåstegsprocess för analys. Den första nivån av analys innebär att läsa citaten som utgör koderna och analysera huruvida de utgör ett mönster eller om temat behöver ändras eller revideras. Steg två innebär en liknande process men med ett bredare grepp i relation till hela datamängden.

I detta steg konstruerades till slut tre huvudteman då vissa av de initiala temana som identifierats sågs som dimensioner av ett större mönster som senare utgjorde ett tema. De tre huvudteman som blev resultatet från detta steg var:

- Obalans och begränsat innehåll i hälsoundervisningen
- Ytlig, oengagerande och icke-relevant kunskap
- Från kunskap till handling: elevers behov av meningsfull och praktisk hälsoundervisning

Vid granskningen framkom att flera av de initiala temana överlappade varandra och beskrev olika dimensioner av samma underliggande mönster i datamaterialet. Exempelvis kunde teman som "Bristande relevans och koppling till elevernas vardag" samt "Ytlig/grundlig undervisning av hälsa" förstås som nära sammankopplade, då elevernas upplevelser av undervisningen som ytlig ofta relaterades till bristande relevans och begränsade kopplingar till deras egna erfarenheter. Andra teman som ingick i de initiala temana ansågs kunna integreras i större teman eftersom de snarare beskrev aspekter av ett bredare fenomen snarare än enskilda teman. De resulterade huvudtemana valdes därför utifrån deras funktion i att fånga centrala och återkommande mönster i elevernas upplevelser av undervisning om fysisk och psykisk hälsa.

Steg 5: Beskriv och namnge teman

I detta steg fördjupades analysen av varje tema för att tydligare definiera dess innehåll och avgränsning. De teman som hade identifierats analyserades i relation till varandra och till studiens forskningsfrågor för att säkerställa att varje tema fångade ett unikt mönster i materialet. Underteman identifierades för att visa på olika aspekter inom de övergripande temana. Teman och underteman namngavs.

Steg 6: Sammanställning

I den avslutande fasen sammanställdes analysen och de teman som identifierats presenterades tillsammans med relevanta citat från deltagarna. Braun och Clarke (2006) betonar vikten av att resultatredovisningen inte enbart beskriver materialet utan också presenterar en analytisk berättelse om de mönster som identifierats i relation till forskningsfrågorna.

6 Etiska överväganden

Studien utgick från Vetenskapsrådet (2002) forskningsetiska principer gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Innan deltagarna anmälde intresse för studien fick de information om studiens syfte, genomförande, inspelning samt hur det insamlade materialet skulle användas. De elever som därefter visade intresse för deltagande fick mer utförlig information om studien tillsammans med kontaktuppgifter till forskaren och en samtyckesblankett. Innan intervjuerna påbörjades gavs även muntlig information där studiens upplägg, samtycke och inspelning repeterades tillsammans med deltagarna och där de gav sitt informerade samtycke.

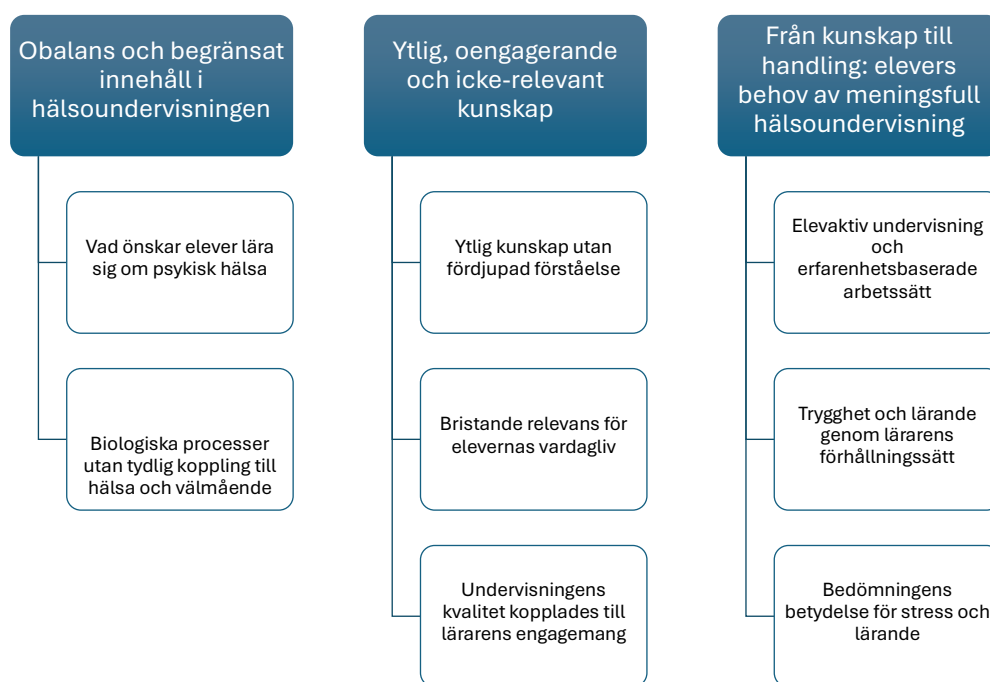
Deltagarna informerades om att medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande fram till dess att studien publicerats, utan att behöva ange någon anledning. Det betonades också att eleverna inte behövde förbereda sig inför intervjuerna samt att deras svar inte skulle bedömas, då syftet var att undersöka deras erfarenheter och upplevelser av undervisning om fysisk och psykisk hälsa.

För att skapa så trygga samtalsmiljöer som möjligt fick eleverna själva välja vilka fokusgrupper de ville ingå i. Detta bedömdes kunna bidra till mer öppna samtal kring frågor som i vissa fall kunde upplevas som personliga eller känsliga.

Samtliga intervjuer spelades in efter deltagarnas samtycke. Deltagarna informerades även om konfidentialitetskravet, vilket innebar att materialet anonymiserades vid transkribering och redovisning av resultatet. Deltagarnas namn eller andra identifierbara uppgifter förekommer därför inte i studien och citat har presenterats på ett sätt som inte ska kunna kopplas till enskilda individer.

7 Resultat

I följande del presenteras de tre huvudteman som identifierats genom den tematiska analysen av de genomförda intervjuerna. De tre huvudteman som framkommit är: ”Obalans och begränsat innehåll i hälsoundervisningen”, ”Ytlig, oengagerande och icke-relevant kunskap” samt ”Från kunskap till handling: elevers behov av meningsfull och praktisk hälsoundervisning”. För varje huvudtema identifierades även underteman som visar på särskilda dimensioner av de huvudteman som framkom i analysen. Resultatdelen kommer först presentera huvudtemat följt av tillhörande underteman.



7.1 Obalans och begränsat innehåll i hälsoundervisningen

Det första huvudtemat: *Obalans och begränsat innehåll i hälsoundervisningen* visade att eleverna upplevde undervisningen om hälsa som starkt präglad av en tydlig obalans mellan fysisk och psykisk hälsa, där fysisk hälsa gavs betydligt större utrymme rent innehållsmässigt. Psykisk hälsa upplevdes däremot behandlas mer begränsat och sporadiskt. Förutom att undervisning om psykisk hälsa var begränsad rent utrymmesmässigt, beskrev även flera elever att undervisning om psykisk ohälsa huvudsakligen fokuserade på allvarliga och extrema exempel, såsom beroendeproblematik eller svår depression, snarare än mer vardagliga former av psykiskt mående. Detta innebar att mer vardagliga former av psykisk ohälsa sällan behandlades, som exempelvis stress och oro kopplat till skola och sociala medier.

“...det som har fastnat mest är ju såhär, lite mer åt fysisk hälsa, det vi har pratat om där. Alltså hur man har bra kost, hur man, hur sova, med att röra på sig. Alltså lite mer fysisk hälsa har fastnat lite mer än psykisk hälsa just därför att vi har haft det lite mer....Så att det var, alltså väldigt mycket mer fysisk hälsa än psykisk hälsa och därför har det nog fastnat lite mer hos mig.”

(Elev i åk 1)

En återkommande upplevelse bland eleverna var samtidigt att undervisningen om psykisk hälsa saknade koppling till deras egen vardag och i stället fokuserade på mer extrema problem:

”Det har typ inte varit någonting alltså (undervisning om psykisk hälsa), kanske något litet typ med så här beroende och så här droger. Det är ju till psykisk men inte den här majoriteten som är det vanliga liksom, om man går runt och känner sig ner och deppig... Alltså, det tar man ju inte upp. Då är det liksom så här. Ja, du är jätteberoende av den här drogen och blir tvångsinlagd. Det är liksom inte det här som går att koppla och är relevant till oss typ känner jag.”

(Elev i åk 3)

Elevernas resonemang tydde på att psykisk ohälsa i undervisningen framställdes som något avvikande och allvarligt snarare än som erfarenheter många unga mötte i vardagen. Flera elever efterfrågade därför undervisning som i större utsträckning behandlade vanliga erfarenheter av stress, prestationskrav och oro kopplat till skola och sociala relationer. I intervjuerna framkom att eleverna upplevde ett glapp mellan undervisningens innehåll och de former av psykisk ohälsa som de själva uppfattade som relevanta i sin vardag.

7.1.1 Vad önskar elever lära sig om psykisk hälsa

Ett tydligt mönster i intervjuerna var att eleverna efterfrågade en bredare och mer vardagsnära undervisning om psykisk hälsa. Flera elever upplevde att undervisningen främst fokuserade på allvarligare former av psykisk ohälsa, medan mer vardagliga erfarenheter såsom stress, prestationskrav och känslor av otillräcklighet hamnade i bakgrunden. Eleverna uttryckte därför ett behov av större variation gällande undervisningens innehåll, där även neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och psykiskt välbefinnande inkluderas.

”...För jag tror att många tänker att om du har psykisk ohälsa så är du liksom deprimerad och liksom vill inte gå till skolan eller någonting. Men det finns ju liksom. Det kan ju vara att du är jättestressad och inte vet hur du ska hantera det, eller liksom såna grejer. Ja.”

(Elev i åk 3)

”Så även det liksom och bara och veta vad det är innan alltså, ADHD och ADD och allt det här liksom så att man har lite koll på det. För nu var det så här, OK, ja, men vad är det för någonting då? Alltså såna grejer liksom. “

(Elev i åk 3)

Kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar beskrevs inte enbart som viktigt för individen själv, utan också för relationer till andra människor. Elevernas resonemang visade på en önskan om att förstå och bemöta andra på ett mer inkluderande och empatiskt sätt. Flera elever beskrev hur ökad förståelse för exempelvis autism och adhd skulle kunna bidra till att personer med dessa funktionsnedsättningar kunde ges möjlighet att känna sig mer inkluderade och mindre missförstådda i sociala sammanhang.

“...om vi säger såhär, ”nu drar vi ju käkar” och så kanske fattar inte den (med autism) att man menar med ”vi” liksom att... ”nej, men du är med oss och följer med liksom”. Alltså att man såhär visar stöd liksom och bjuder in väldigt mycket, är bra. Alltså åt det hållet, att man visar hur man kan göra så att personer mår bättre.”
(Elev i åk 1)

Sociala medier framträdde som ett centralt område i intervjuerna där eleverna upplevde ett behov av mer undervisning och vägledning. Eleverna beskrev hur sociala medier inte bara stod för underhållning utan också något som bidrog till jämförelse, prestationskrav och upplevelser av otillräcklighet. Framför allt tjejerna gjorde starka kopplingar mellan sociala medier och kroppsideal, ådstörningsproblematik och negativ självkänsla. Alla intervjuade tjejer beskrev hur flöden på tiktok och instagram av filtrerade och perfekta bilder av tjejer skapade känslor av otillräcklighet och jämförelse.

”...så ser man ju personer som har väldigt mycket smink eller väldigt mycket filter och liksom då blir det också om du ser de här jättevackra personerna hela tiden, och liksom varje person är så vacker och sen ser du dig själv och liksom, bara den biten kan vara väldigt skadlig.”
(Elev i åk 3)

”...någon kväll bara helt förstörd i soffan och så bara scrollar man så är det liksom tjej på tjej som är liksom jätteperfekt och fin. Alltså man sitter ju där och bara ”jaha” och så skrollar vidare till nästa liksom. Nästa, nästa. Alltså, det blir ju inte bra, liksom.”
(Elev i åk 3)

I intervjuerna med killar framkom liknande erfarenheter, även om dessa ofta uttrycktes mer försiktigt och genom gemensamma resonemang inom grupperna. Interaktionen mellan deltagarna synliggjorde hur känslor av otillräcklighet och ensamhet normaliserades i samtalet. Genom att bygga vidare på varandras utsagor blev det tydligt att flera delade liknande erfarenheter, trots att de initialt upplevde sig ensamma i dessa känslor.

“Ja, jag tror att mycket sånt (skärmtid, ideal, ådstörningar) behöver... Alltså uppmärksammas mer. Det känns som att ja, det blir lätt en grej som man tänker...”

“Man tänker att man är den enda personen i världen som har liksom...”

“Aa... Lite så, man tänker att ”jag är så mycket värre när alla andra, alla andra är så bra” och ja... att det lätt bli så.”

(Elever i åk 1)

Ett genomgående mönster i samtliga intervjuer var elevers önskan om ett mer praktiskt och förebyggande arbetssätt kring psykisk hälsa i skolan. Snarare än enbart teoretisk kunskap

efterfrågades konkreta strategier för att hantera stress, strukturera vardagen och främja välmående. Flera elever beskrev att de själva tvingats utveckla strategier för att hantera skolstress, vilket kan tolkas som att undervisningen inte gett tillräckligt med stöd och vägledning i dessa frågor.

“...Ja, ja för att jag känner att i ettan så var jag jättestressad hela tiden och jag visste inte hur jag skulle lägga upp vardagen och plugget och allting. Och jag känner att jag har lärt mig själv hur jag ska plugga. Vilket har gjort mig mindre stressad och vad som gör mig mindre stressad, vilket gör att jag mår bättre nu än vad jag gjorde liksom i ettan.”

(Elev i åk 3)

7.1.2 Biologiska processer utan tydlig koppling till hälsa och välmående

Ett återkommande mönster i intervjuerna var att undervisningen i biologi främst upplevdes fokusera på kroppens funktioner och faktakunskaper, såsom muskler och skelettets funktion och uppbyggnad snarare än på förståelse för hälsa och välmående. Eleverna beskrev att undervisningen ofta handlade om att memorera biologiska processer och funktioner, medan kopplingen mellan dessa processer och den egna hälsan förblev otydlig.

“... Sen tycker jag dock liksom, att det har liksom inte varit tydligt att detta är för att ni ska förstå hälsan bättre, att ni ska få bättre hälsa, utan att det känns typ så här... ”Ja, nu ska vi kunna matspjälkningen liksom”, men det är liksom, man får ta sista steget själv typ och fatta så här ”Jaha, men det här är för att vi ska förstå att liksom vad vi... vi ska tänka på vad vi stoppar i oss”.”

(Elev i åk 3)

Detta innehåll var tydligare bland elever på gymnasiet, men liknande upplevelser framkom även bland några av eleverna som endast fått undervisning om hälsa genom högstadiet.

”Jag upplever att man inte haft så mycket om hälsa egentligen, alltså konkret hälsa. Alltså speciellt biologi, då har det varit liksom, alltså om man tänker typ hälsa direkt. Man tar mer upp aspekter av kroppen och liksom hur kroppen ska fungera”

(Elev i åk 1)

Samtidigt beskrev flera elever i årskurs ett att undervisningen om hälsa under högstadiet upplevdes som mer omfattande och relevant.¹

”...såhär hur man tar hand om sin psykiska hälsa kanske, att man ska sova bra och man ska träna och sånt liksom att det är väldigt viktigt. Men vi har också kommit in på att ja men om man mår riktigt psykiskt dåligt och får så här självmordstankar... och hur man ser det på kompisar eller om någon i sin närhet, om någon skulle få det och aa, vi

¹ Elever i årskurs 1 hade huvudsakligen undervisats enligt Lgr22 under högstadiet, medan elever i årskurs 3 huvudsakligen hade erfarenheter från undervisning enligt Gy11. Läroplanerna skiljer sig åt vad gäller hur fysisk och psykisk hälsa uttrycks i det centrala innehållet.

har jobbat med det mycket liksom”

(Elev i åk 1)

7.2 Ytlig, oengagerande och icke-relevant kunskap

Detta huvudtema beskriver hur eleverna upplevde hälsoundervisningen som ytlig, oengagerande och svår att relatera till den egna vardagen. Trots att eleverna upplevde att de fått viss kunskap om hälsa framstod undervisningen ofta som teoretisk och informationsbaserad, snarare än användbar i deras egna liv. Elevernas resonemang visar att upplevelsen av relevans var nära kopplad till undervisningens djup, lärarens engagemang och möjligheten att omsätta kunskapen i praktiken.

7.2.1 Ytlig kunskap utan fördjupad förståelse

Samtliga intervjugrupper har beskrivit att de upplever undervisningen inom fysisk och psykisk hälsa som ytlig. Kunskapen hade inte fördjupats, vilket skapat brist på motivation bland eleverna. Flera av eleverna upplevde att lärarna sa att någonting var bra eller dåligt, men förklaringen till varför eller hur utelämnades ofta. Eleverna menade att en ytlig nivå på undervisningen bidrog till att motivationen för att använda kunskapen sjönk.

“Som det lärotåget, en lärare sa till mig alltid: ”ni börjar här nere, men ni ska hit upp. Och så under vägen ska ni lära er dessa grejer”, (det) känns som att när man kom till den stationen om psykisk och fysisk hälsa och hälsa överlag så bara man gick förbi den ganska snabbt istället för att verkligen gå in på den djupet, så här gå in på den mycket tydligare. Ja, det var som en vägskylt man bara läste och sedan bara körde förbi.”

(Elev i åk 1)

”Men jag känner också att det är många som har sagt att det är bra, men sen säger de det och går vidare. Då känner man, ”ja, men varför är det bra?” så får man liksom ingen...”

(Elev i åk 3)

Elevernas resonemang tydde på att undervisningen främst upplevdes bygga på generella rekommendationer och faktakunskap snarare än förståelse för varför olika hälsobeteenden påverkar kropp och mående. När undervisningen stannade vid råd om vad som var ”bra” respektive ”dåligt” beskrev flera elever svårigheter i att uppleva innehållet som meningsfullt och relevant.

Flera elever uttryckte ett behov av djupare förståelse om de ska ändra sitt beteende. I exemplet nedan resonerade en elev i årskurs 3 om hur undervisning gällande hormoner hade skiljt sig åt i ämnet psykologi med ämnet biologi. Genom att läraren gjorde undervisningen om hormoner relevant för elevens liv skapades motivation för förändring, medan när det bara

presenterades som fakta i biologin försvann intresset. Hur ett ämnesinnehåll paketeras och samtalas om var viktigt för elevernas intresse och engagemang.

“...Det här med att hormonerna gör det och stresshormonerna minskar om det tränas och sånt, och när du är mindre stressad så händer det liksom, och då blir du ju gladare. Och så har du mer motivation och så blir det lättare att koncentrera dig och bättre... alltså problemlösningsförmåga och allt det där liksom. Men det har vi, alltså alla har ju inte psykologi och det är liksom inget som har tagits upp på biologin och jag tror att det hade varit bra om man hade fått det här liksom verktyg för att klara av vardagen och inte bara liksom så här, alltså allmänt fakta liksom.”

(Elev i åk 3)

7.2.2 Bristande relevans för elevernas vardagsliv

Flera av de intervjuade eleverna beskrev relevansen för hälsoundervisningen som låg för deras egna liv och erfarenheter. En återkommande upplevelse var att undervisningen främst fokuserade på faktainlärnning och memorering inför prov, snarare än på kunskap som kunde användas i elevernas vardag eller bidra till deras eget välmående. Hälsa framställdes därmed som ett teoretiskt skolämne snarare än något personligt och betydelsefullt. Särskilt tydligt var detta bland elever som fått undervisning på gymnasiet.

“Det känns mer som faktadelar och inte typ för vår skull eller så här. Det blir ofta så här att ”ja, ifall du äter dåligt så händer det här och det här” och man bara... Ja, men det är liksom som ett faktamoment. Det är liksom en till grej du ska memorera, inte för att du ska typ använda själv och sen...”

(Elev i åk 3)

Elevernas utsagor tydde på att undervisning som fokuserade på långsiktiga risker och sjukdomar upplevdes mindre relevant för elevernas nuvarande livssituation. Detta visade på hur framtida hälsorisker inte var lika med motivation för att ha ett gott hälsobeteende nu. Däremot beskrev eleverna större motivation när hälsa kopplades till direkta effekter i vardagen, såsom koncentration, energi och psykiskt välmående.

“...står det så här: ”ifall du inte tränar så har du risk för propp i hjärnan” liksom eller så här. Det är så här vi tänker: ”det kommer aldrig vara vi” alltså, det är inte vår tanke. För att nu blir det som att det är så långt borta för oss att vi skulle vara 60 år och liksom få cancer för att vi röker liksom, så det är såna grejer tror jag. Att det inte är den kopplingen riktigt.”

(Elev i åk 3)

“...så har ju jag känt så här: ”Oj att man kan liksom koncentrera sig bättre när man pluggar bara av att liksom röra sig innan”, då känner jag att jag får mer motivation att röra sig och få en bättre psykisk hälsa än att veta att jag får mer mitokondrier.”

(Elev i åk 3)

Bland de intervjuade eleverna i årskurs 1 respektive årskurs 3 framkom att de elever som minns tillbaka på sin undervisning om hälsa från högstadiet såg på den som mer relevant och kopplad till sin egen vardag än de elever som läst biologi på gymnasienivå och lärt sig om olika aspekter av hälsa.

“men de gick igenom farorna med en alkoholkonsumtion när det började bli relevant liksom och det var väl typ i åttan vi gick igenom det. Då var det ju vissa som hade ja, men börjat gå på fester och sånt.”

(Elev i åk 1)

Resultaten tydde på att elever i högre grad upplevde hälsoundervisning som relevant när kroppens funktioner tydligt kopplades till konkreta erfarenheter, vardagliga situationer och psykiskt välbefinnande. Detta framkom särskilt bland elever som beskrev sin undervisning från högstadiet, där hälsa oftare relaterades till frågor som upplevdes aktuella i deras egen livssituation.

7.2.3 Undervisningens kvalitet kopplades till lärarens engagemang

Flera elever upplevde att lärarens engagemang och intresse varit lågt vid undervisning om hälsa. Det upplevdes ha bidragit till att eleverna inte tog läraren på allvar.

”Men jag tycker det känns som att... För det mesta är det väl något som står i läroplanen, typ som måste tas upp liksom. Det känns inte så ambitiöst, engagerat.”

(Elev i åk 1)

Elevernas resonemang visade att lärarens engagemang upplevdes påverka både undervisningens kvalitet och elevernas motivation. När hälsa framstod som något som ”måste gås igenom” snarare än något läraren själv upplevde som viktigt, beskrev eleverna att innehållet var svårt att ta på allvar. Flera elever kopplade även bristande engagemang till undervisningsformer som upplevdes passiva och oinspirerande, exempelvis filmvisning eller presentationer utan dialog och fördjupning.

“Men det är ofta att vi har kollat på en så här film där de så här snackar, där de inte är så alltså... Det är inte så roligt att kolla på, så... då zoonar alla ut och liksom såhär tänker på annat. Vissa börjar spela på dator liksom, det var ingen som fokuserade på lektionen liksom...”

(Elev i åk 1)

En annan aspekt som diskuterades i en av intervjugrupperna var det glapp som kan uppstå mellan elevers erfarenheter av en digital värld och lärares möjlighet att förstå sig på den. Eleverna i denna intervjugrupp beskrev sociala medier som en ständigt närvarande del i deras vardag, där de kontinuerligt exponerades för kroppsideal, jämförelse och psykisk påverkan. När lärare upplevdes sakna förståelse och erfarenhet av denna vardag riskerade undervisningen att få ett större avstånd till elevernas faktiska erfarenheter. Lärarens möjlighet att bemöta och relatera till elevernas situation framstod därmed som delvis kopplad till lärarens förmåga att förstå och erfara elevernas digitala verklighet.

“Men sen känner jag också att jag tror typ det är lite svårt, för lärare X att kanske förstå också för att det är ju en helt annan grej nu för oss liksom och typ en ung tjej som sitter och skrollar tiktok två timmar får säkert upp liksom 100 videos om liksom ätstörning eller ideal eller så här ”det här ska du ha för, det är bra för dig och så blir du så och så” alltså såna där grejer. Så jag tror typ också det kommer komma naturligt och liksom, när folk, alltså nya lärare som också kanske varit med i det själva typ och ha den lite den förståelsen liksom var man blir inmatad med liksom.”

(Elev i åk 3)

7.3 Från kunskap till handling: Elevers behov av meningsfull hälsoundervisning

Detta huvudtema visar hur eleverna beskrev vägen från hälsokunskap till handling. I elevernas resonemang framgick att de inte enbart efterfrågar mer kunskap om hälsa, utan också en undervisning som gör kunskapen möjlig att använda. Eleverna beskrev hur undervisningens utformning, lärarens förhållningssätt och skolmiljön var avgörande för om kunskap om hälsa upplevdes meningsfull. Variation, elevaktivitet, erfarenhetsbaserat lärande, och ett fokus på förståelse snarare än prestation lyftes som centrala faktorer för att undervisningen skulle bidra till lärande och därmed välmående.

7.3.1 Elevaktiv undervisning och erfarenhetsbaserade arbetssätt

Vid intervjuer med elever framkom att de efterfrågar variation i undervisningen. Variation i undervisningen enligt eleverna handlar inte enbart om variation för variationens skull, utan om att skapa förutsättningar för förståelse och aktivitet.

“Men jag tänker främst maximera hur mycket eleven jobbar och inte sitter runt liksom. För det är det jag själv känner är jobbigast på lektioner, det är när man sitter och ska lyssna på en presentation i en halvtimme, fyrtio minuter liksom. Det blir mycket liksom ”ja okej, försök ta in”. Det är snarare bättre att man då är aktiv med klassen och försöker tänka själv i tio minuter och sedan har läraren en presentation på en tjugo minuter och sedan jobbar man själv.”

(Elev åk 1)

Långa genomgångar och passivt lyssnande beskrevs av flera elever som svårt att ta till sig, särskilt när eleverna samtidigt förväntades anteckna stora mängder information. När undervisningen däremot innehöll en blandning av samtal, uppgifter, praktiska moment, reflektion och genomgång upplevdes eleverna få större möjlighet att ta till sig innehållet. Ett annat koncept som eleverna beskrev som hjälpande var när läraren sänkte tempot och är med eleverna på ett dialogiskt sätt.

“I biologin är det ju väldigt monotont, man sitter där och skriver, och jag hinner inte ens lyssna på vad lärare 1 säger för jag måste få ner anteckningen innan han byter slide och det kände jag... Det var väldigt bra det lärare 2 gjorde att vi alltså skrev..., vi skrev tillsammans. Att läraren skrev samtidigt. För dels, då lyssnar man och får förklaringar, och sen skriver man ner. Eller att man liksom har en presentation först och man bara lyssnar, och sen får ni (eleverna) en kvart och göra anteckningar sen.

För det blir väldigt mycket fokus nu på att ”ner med informationen och in med det” istället för att man lär sig.”

(Elev i åk 3)

När elever beskrev vad lärare gjorde som lyckades med att underlätta elevernas lärande visade det sig att variation är en nyckelfaktor. Presentationer hölls inte för långa och elever aktiverades och stimulerades under lektionstid.

I samtliga intervjuer framkom att elever efterfrågade ett mer erfarenhetsbaserat lärande och arbetssätt inom hälsoundervisningen. Eleverna beskrev att de inte enbart ville läsa om sömn, fysisk aktivitet eller skärmanvändning, utan själva få pröva förändringar och reflektera över hur dessa påverkade deras mående, koncentration och vardag. På så sätt framstod hälsa som något som behövde upplevas, snarare än att bara studeras som fakta.

“Det är så enkelt att läsa att ja ifall du går 20 minuter innan du lär dig någonting, blir du bättre på att koncentrera dig. Men att få uppleva det själv, det är ju det som gör skillnaden...”

(Elev i åk 3)

Elevernas utsagor visade hur de såg praktiska moment och självreflektion som viktiga förutsättningar för lärande och motivation. Genom att själva testa förändringar i exempelvis fysisk aktivitet, skärmanvändning eller sömn upplevdes hälsa som något mer personligt, relevant och konkret. Samtidigt visade elevernas resonemang att praktisk hälsoundervisning och kunskap om hälsa behöver utformas på ett sätt som inte bidrar till hälsoångest. Flera elever diskuterade vikten av rimliga mål, individuella anpassningar och små steg. Eleverna uttryckte ett behov om att hälsoundervisningen bör balansera mellan att motivera till förändring och att samtidigt undvika att skapa skuld, stress eller känslor av otillräcklighet. Genom att erfarenhetsbaserat arbetssätt kunde det ge möjlighet att undersöka vilka vanor och som ansågs hållbara över tid.

”Man vet ju att det är bra för kroppen att röra på sig och liksom ja, men det vore ju jättebra om jag gick till gymmet så många gånger i veckan och gjorde si och så. Men det är också... alla kommer inte göra det, man kanske kan liksom... Det här, såhär, är idealet för den här personen i den här åldern, men liksom om det känns för mycket så kanske du kan göra det här, och om det känns för mycket kanske det går att göra så här. Och liksom det kanske bara räcker med att gå en promenad. Liksom så det inte blir det här att man sitter och mår dåligt för att jag vet att jag borde träna, men jag gör inte det. Så nu mår jag dåligt över det. Men, jag kan göra det här. Jag är inte redo att ta det stora steget, men man kan ändå se en väg dit kanske?”

(Elev i åk 3)

Hälsa framstod därmed inte som ett neutralt kunskapsområde, utan som något som också kan väcka skuld och stress om idealen upplevs som ouppnåeliga.

7.3.2 Trygghet och lärande genom lärarens förhållningssätt

I samtliga intervjuer med elever från årskurs ett diskuterades en och samma lärare och hur han verkade främjande för deras lärande och välmående. Vad läraren konkret gjort som gett den främjande effekten beskrevs av eleverna genom ett förhållningssätt som fokuserade på lärande och kunskap snarare än prestation och betyg.

Elevernas resonemang tydde på att lärarens förhållningssätt hade stor betydelse för hur undervisningen upplevdes, både gällande stressnivåer och kring elevernas lärande. När läraren betonade förståelse, en öppenhet för frågor och kunskapsutveckling snarare än prestation och betyg beskrev eleverna undervisningen som mindre stressande och mer stödjande. Lärarens roll handlade därmed inte enbart om att förmedla ämnesinnehåll, utan också om att skapa trygghet i lärandesituationen.

“...han (läraren) är verkligen såhär ”förstår ni inte, ni måste fråga. Alltså. Jag kan förklara hur många gånger tills ni förstår och ni måste fråga och han säger det... Ja, alltså. Betyget är verkligen inte det som spelar roll. Det som spelar roll är kunskapen. Kunskap. Ju mer kunskap du har desto bättre blir betyget. Har du sämre kunskap? Ja, men då räcker ju inte betyget till”. ”

(Elev i åk 1)

I kontrast beskrev eleverna undervisning med starkt fokus på faktainlärn timer och prestation som mer instrumentell. Med detta perspektiv på lärande blev målet att memorera faktakunskaper inför prov, snarare än att förstå och kunna använda kunskapen. Detta förstärkte bilden av att hälsoundervisningens meningsfullhet inte bara avgörs av innehållet, utan också på vilket sätt läraren förmedlade kunskapen samt vilken syn på lärande läraren besatt.

“... Alltså typ kanske vi på natur. Det är väldigt mycket du ska lära den här faktan och den ska in liksom. Det blir inte så här, att det blir ju bara att man pluggar för att få in det. Inte för att man liksom ska lära sig på riktigt typ.”

(Elev i åk 3)

Ytterligare ett exempel visade hur eleverna upplevde lektionens struktur som en viktig faktor när det kom till att underlätta elevernas förståelse och samtidigt minska elevernas upplevda stress under lektionstid. Resultatet visade hur tidspress och graden av kognitiv belastning under lektionerna påverkade elevernas stressnivåer här och nu. Genom att kombinera muntliga förklaringar, skrivande och repetition skapades förutsättningar för både förståelse och mindre upplevd stress. Tydlighet och pedagogisk anpassning bidrog inte enbart till att främja elevernas lärande, utan även elevernas välmående i den pågående undervisningssituationen.

“liksom lärare X förklarade vad hen skulle skriva så skrev hen det samtidigt som alla andra så alla hann skriva. Sen sa läraren vad hen skrivit en gång till så att man fick höra. Man fick ju repetitionen och man behövde inte känna den här stressen ”att nu hinner jag inte skriva och jag hinner inte lyssna. Jag hinner ingenting utan det blev ändå... det blev ändå trevligt och man kände att man hann att lyssna och förstå”.

7.3.3 Bedömningens betydelse för stress och lärande

I följande avsnitt presenteras två aspekter av bedömning kopplat till hälsa. Den ena är huruvida elever ansåg att undervisning i hälsa bör betygsättas. Den andra är hur betyg och bedömning kunde påverka elevers upplevda stress och ångest samt bidra till ökat välmående.

I samtliga intervjuer framkom en uppfattning om att undervisning om fysisk och psykisk hälsa inte bör betygsättas om syftet var att bidra till ökat välmående hos elever. Eleverna beskrev att betyg riskerade att flytta fokus från personlig utveckling och reflektion till prestation och bedömning.

“...om tanken är att man faktiskt ska... Om, men få elever att må bättre, att man då är tydlig med att det inte är betygsätts utan man gör det för sig själv. Sen är det mer vetenskapligt, så får man ju, ja, då ska det klart betygsättas.”

(Elev i åk 1)

Samtidigt uttryckte flera av eleverna att återkoppling var viktig för deras lärande och motivation till utveckling. Det som efterfrågades var inte enbart betyg eller kommentarer om att ”anstränga sig mer”, utan framåtsyftande feedback som hjälpte eleverna att förstå vad de kunde utveckla och hur de kunde gå vidare i sitt lärande.

“Någonting som kanske man inte tänker på så mycket, men alltså såhär feedback på saker man gör. Det behöver inte vara mycket. Det kan vara ett par meningar, men det visar verkligen, tycker jag i alla fall, hur läraren vill att man ska prestera bättre. Vissa lärare är bra på (att) ge feedback, vissa lärare kan behöva jobba på att ge, ja men... direkt feedback liksom. Inte bara så här ”jobba hårdare”. ”

(Elev åk 1)

Elevernas resonemang kring bedömning visade på en ambivalens. Å ena sidan uttryckte eleverna att undervisning om fysisk och psykisk hälsa inte bör betygsättas om syftet är att främja välmående eftersom betyg flyttar fokus från kunskap till prestationskrav och stress. Å andra sidan beskrev flera elever att tydlig återkoppling och betygsomdömen som viktiga för elevernas känsla av trygghet och kontroll över den egna prestationen. Flera elever beskrev att ovisshet kring hur de låg till kunde skapa mer stress än själva betyget i sig. Därmed tydde resultatet på att eleverna inte behövde motsätta sig bedömning i sig, utan mer mot bedömning som verkar jämförande, prestationsfokuserad och utan framåtsyftande återkoppling innehållande konkreta förslag på förbättring.

I en av gruppintervjuerna utvecklade eleverna tillsammans ett resonemang kring hur avsaknaden av betygsomdömen kunde skapa osäkerhet och oro. Eleverna beskrev att det kunde kännas ”flummigt” att inte veta hur man låg till, och att ovissheten riskerade att skapa ångest och stress under längre perioder.

“Ja, jag tror att många hade fått lite ångest och... kommer gå runt i hela terminen och läsåret och bara vara såhär ”åh, vad fick jag? Åh, jag har ingen aning” ... och jag tror att det bara skapar mer oro och så.”

Resultatet visade därmed en motsättning mellan önskan om mindre prestationsfokus och behovet av tydliga bedömningsramar för att skapa trygghet och förutsägbarhet i skolan.

8 Diskussion

8.1 Huvudresultat och relation till forskningsfrågorna

Syftet med studien var att undersöka gymnasieelevers erfarenheter av undervisning om fysisk och psykisk hälsa i biologiämnet, vilken betydelse undervisningen tillskrevs för elevers välmående och hälsobeteende samt hur eleverna ansåg att undervisningen bör utformas för att upplevas som meningsfull.

Studiens resultat visade att undervisningen om hälsa främst upplevdes fokusera på fysisk hälsa, medan psykisk hälsa behandlades i betydligt mindre utsträckning. När psykisk hälsa väl behandlades i undervisningen beskrev eleverna att innehållet främst fokuserade på allvarligare former av psykisk ohälsa, såsom depression och beroendeproblematik, medan vardagsnära erfarenheter av stress, oro och prestationsångest i stor utsträckning saknades. Resultatet kan förstås som att biologins undervisning om hälsa i hög grad präglades av ett patogent perspektiv.

Eleverna upplevde undervisningen som mindre relevant när innehållet uppfattades som ytligt, repetitivt och främst kopplat till framtida sjukdomsrisker. Undervisningen upplevdes däremot som mer meningsfull när kunskapen kunde relateras till elevernas vardag och livssituation.

Elevernas önskemål handlade både om vilket innehåll undervisningen bör behandla och hur undervisningen bör utformas för att upplevas som meningsfull. Eleverna efterfrågade en undervisning som i större utsträckning behandlade vardagsnära psykisk hälsa och som gav verktyg för att förstå och hantera situationer som inkluderade stress, prestationsångest och sociala mediers påverkan.

Resultatet visade även att eleverna efterfrågade en mer varierad, elevaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning där kunskap om hälsa kunde omsättas i praktiken. Undervisningen upplevdes också som mer meningsfull när fokus riktades mot förståelse och lärande snarare än prestation och betyg.

Sammantaget kunde elevernas beskrivningar av undervisning om hälsa förstås utifrån två övergripande undervisningsspår. Det ena spåret präglades av undervisning som upplevdes meningsfull, relevant och hälsofrämjande, medan det andra präglades av undervisning som upplevdes ytlig, med fokus på memorering av kunskap och långt ifrån elevernas vardag. Dessa två undervisningsspår diskuteras vidare i följande avsnitt.

8.2 Ett glapp mellan elevernas behov och undervisningens innehåll

Tidigare forskning beskriver hur skolans hälsoarbete i ökande grad kommit att präglas av ett salutogent perspektiv, där fokus riktas mot friskfaktorer, välmående och förebyggande arbete snarare än enbart sjukdom och ohälsa (Partanen, 2019). Detta skifte kan även ses i förändringar mellan Gy11 och Gy25 (Gy11, 2011; Gy25, 2023), där fysisk och psykisk hälsa samt förebyggande åtgärder fått en tydligare plats i biologiämnet. Trots detta antydde resultatet i denna studie ett glapp mellan styrdokumentens hälsofrämjande skrivningar och elevernas erfarenheter av undervisningen, som ofta beskrevs fokusera på fysisk hälsa,

framtida sjukdomsrisker och allvarligare former av psykisk ohälsa. Ett möjligt sätt att förstå detta är att undervisningen fortfarande i hög grad präglas av ett patogent perspektiv på hälsa. Vad som bidrar till att detta glapp uppstår behöver dock undersökas vidare. Samtidigt finns alternativa sätt att förstå resultatet. En alternativ tolkning är att delar av resultatet kan vara kopplade till hur hälsa traditionellt behandlats inom biologiämnet. Som framgick av genomgången av styrdokumentet har undervisning om kroppens uppbyggnad, fysiologi och sjukdomsprocesser under lång tid haft en tydlig plats inom biologiämnet (Lgr22; Gy11). Detta kan möjligen bidra till att sådant innehåll upplevs som mer självklart att behandla än exempelvis vardagsnära frågor om psykisk hälsa, stress eller sociala medier. Resultatet behöver därför inte enbart förstås som ett uttryck för brister i undervisningen, utan kan också spegla spänningar mellan det innehåll som länge präglat biologiämnet och de nya krav som Gy25 ställer på undervisningen.

Elevernas utsagor beskrev hur hälsoundervisningen i biologi tenderade att fokusera på framtida hälsokonsekvenser som kom till följd av ohälsosamma levnadsvanor, samt allvarligare former av psykisk ohälsa. Resultatet kan även förstås utifrån det som Jidesjö (2012) beskriver som en risk i naturvetenskaplig undervisning, där innehållet i hög grad riktas mot de elever som ser en framtid inom naturvetenskapliga eller medicinska yrken. Utifrån ett sådant perspektiv kan undervisningens patogena fokus förstås som riktat mot att förebygga sjukdom och förmedla medicinskt relaterad kunskap, snarare än att stödja elevers aktuella välmående och förståelse för hälsa utifrån deras livssituation och vardag. Detta blir särskilt intressant eftersom eleverna i denna studie efterfrågade innehåll som i hög grad var kopplat till deras aktuella livssituation snarare än framtida studier eller yrkesval. Resultatet kan därmed ses som ytterligare ett exempel på den problematik som Jidensjö (2012) beskriver, där naturvetenskaplig undervisning riskerar att upplevas som mer relevant för framtida naturvetare än för elevernas nuvarande livssituation.

Resultatet visade även att hälsoundervisning behövde upplevas som relevant i förhållande till elevernas vardag och livssituation. När biologiskt innehåll, såsom konditionsträning och endorfiner, relaterades till aspekter som förbättrad koncentration och ökad energi snarare än enbart biologiska processer, beskrev eleverna undervisningen som mer meningsfull. Eleverna efterfrågade även konkreta verktyg för att förstå och hantera de former av vardagsnära psykiska besvär som de möter, såsom stress, prestationskrav och jämförelse med andra på sociala medier. Detta resultat tyder på att eleverna inte enbart efterfrågade mer kunskdettap om fysisk och psykisk hälsa, utan även undervisning som upplevdes användbar och relevant i relation till deras egen vardag. Detta kan förstås i relation till forskning om socio-scientific issues och scientific literacy (Zeidler & Nichols, 2009), där elevnära och samhällsrelevanta frågor lyfts fram som betydelsefulla för elevers engagemang.

Folkhälsomyndigheten (2016) lyfter samtidigt att psykosomatiska besvär och skolrelaterad stress blivit allt vanligare bland unga. Trots detta upplevde eleverna att sådana erfarenheter sällan gavs utrymme i undervisningen. Ett möjligt sätt att förstå detta är att undervisningen i högre grad fokuserade på att identifiera och förebygga sjukdom än på att skapa förståelse för elevernas aktuella livssituation och välmående. Resultatet kan även antyda att undervisningen tenderade att prioritera sådant som upplevdes som biologiskt konkret och mätbart framför mer komplexa och vardagsnära erfarenheter av psykisk hälsa. En annan möjlig förklaring till detta skulle också kunna vara att undervisningen delvis formas av etablerade arbetssätt, läromedlens utformning och tidigare undervisningstraditioner som lärare mött under sin skolgång. Sådana faktorer skulle potentiellt kunna bidra till att biologiska fakta och

kroppsliga processer ges större utrymme än vardagsnära frågor om psykisk hälsa och välmående.

Elevernas önskemål om en mer vardagsnära och praktiskt orienterad undervisning kan förstås utifrån ett salutogent perspektiv på hälsa, där fokus riktas mot faktorer som främjar välmående snarare än enbart förebyggande av sjukdom. Resultatet ligger därmed nära Quennerstedts (2007) beskrivning av en hälsoundervisning som syftar till att stärka individers resurser och möjligheter till välbefinnande.

8.3 Meningsfull undervisning handlar inte om mer information utan om förståelse och handlingskompetens

Resultatet visade att eleverna inte enbart efterfrågade mer undervisning om fysisk och psykisk hälsa, utan även undervisning av högre kvalitet. Flera av de aspekter som lyftes av eleverna överensstämde dessutom med tidigare forskning om motivation, lärande och undervisningskvalitet. Detta gällde exempelvis betydelsen av variation i undervisningen, återkoppling som stödjer lärandeprocessen samt skapandet av en trygg och inkluderande miljö (Jidesjö m.fl., 2012; Klapp, 2015; Partanen, 2019; Potvin & Hasni, 2014a, 2014b). Det kanske mest intressanta resultatet är dock inte att elevernas önskemål ligger i linje med tidigare forskning. Snarare väcker resultatet frågan varför undervisning fortfarande upplevs sakna just de kvaliteter som både forskning och elever lyfter fram som betydelsefulla. Om variation, elevaktivitet, tydlig återkoppling och vardagsanknytning under lång tid har beskrivits som viktiga faktorer för motivation och lärande, är det anmärkningsvärt att eleverna i denna studie fortfarande beskriver långa genomgångar, omfattande anteckningar och memorering av faktakunskaper som framträdande inslag i undervisningen. Resultatet kan därför tolkas som att det finns ett glapp mellan forskningens rekommendationer, elevers behov och den undervisning som genomförs i praktiken.

Elevernas resonemang antydde att traditionell undervisning, präglad av långa genomgångar, omfattande anteckningar och fokus på memorering av faktakunskaper, upplevdes ansträngande och negativt för motivation och engagemang. Flera elever beskrev även att denna typ av traditionell undervisning bidrog till ökad stress, där fokus hamnade på att skriva av och memorera de faktakunskaper som presenterades snarare än att utveckla förståelse. Jidesjö (2012) betonar vikten av att inte enbart se elever som mottagare av kunskap, utan som deltagare som behöver bli lyssnade till när det gäller att konstruera meningsfull undervisning.

Även sättet som lärare höll presentationer visade sig vara av betydelse för elevernas upplevelse av stress i undervisningen. När läraren höll Powerpoint presentationer med omfattande slides som eleverna tog anteckningar från ökade deras stress och minskade deras förståelse för innehållet. Kontra när läraren gjorde anteckningar på tavlan ihop med eleverna och dessutom förklarade vad som skrivits beskrev eleverna hur stressen istället minskade och förståelsen ökade. De undervisningsformer som flera elever beskrev, präglade av längre genomgångar och långa moment av omfattande anteckningar, kan därmed förstås i relation till Jidesjö (2012) kritik mot undervisning där elever främst blir passiva mottagare av kunskap.

Samtidigt visade resultaten att eleverna inte nödvändigtvis motsatte sig lärarledda genomgångar i sig, men de betonade att presentationer behövde varieras med diskussioner, självreflektion och praktiskt arbete. Möjligheten att inte enbart förstå, utan även pröva och

använda kunskap om olika hälsokoncept upplevdes som centralt för att undervisningen skulle bli meningsfull och relevant för elevernas liv. Resultatet kan förstås utifrån Zeidler och Nichols (2009) beskrivning av scientific literacy, där naturvetenskaplig kunskap inte enbart handlar om att memorera fakta, utan även om att kunna använda och relatera kunskapen till samhälleliga och personliga frågor. Elevers kritik mot den ytliga hälsoundervisningen kan förstås som en kritik mot undervisning där fokus främst ligger på att förmedla rekommendationer och fakta. Möjligheter till reflektion, metakognition och fördjupad förståelse tycktes i mindre utsträckning ges utrymme. Detta bidrog till elevernas upplevelse av att undervisningen blev repetitiv och förutsägbar, eftersom de beskrev att de redan kände till de råd som presenteras. Elevernas resonemang antydde därmed ett behov av en undervisning som gav möjlighet till fördjupad förståelse för hälsofenomen, att kunna reflektera och applicera kunskapen på sina egna liv och därmed nå ökad motivation.

Samtidigt bör resultatet tolkas med viss försiktighet. Elevernas önskemål om mer praktisk och tillämpad undervisning innebär inte nödvändigtvis att faktakunskaper saknar betydelse. För att kunna resonera kring frågor som rör hälsa, livsstil och välmående krävs också grundläggande biologiska kunskaper. Resultatet kan därför snarare tolkas som att eleverna efterfrågade tydligare kopplingar mellan biologiska fakta och egna erfarenheter snarare än att faktakunskap i sig upplevdes som oviktig.

Sammantaget antydde resultatet att undervisningens meningsfullhet inte främst verkade vara kopplad till mängden information som förmedlades, utan till möjligheten att förstå, relatera till och använda kunskapen i det egna livet.

8.4 Lärarens och bedömningens betydelse för hälsofrämjande undervisning

Elevernas utsagor antydde att läraren spelade en central roll för att skapa undervisning som upplevdes stödjande för lärande och välmående. Lärare som skapade ett öppet klassrumsklimat, där frågor uppmuntrades och fokus riktades mot förståelse snarare än prestation, beskrevs minska elevernas upplevda stress i undervisningssituationen. Dessutom lyfte eleverna betydelsen av att när läraren visade förståelse för elevernas skolsituation, exempelvis genom planering av prov och möjlighet till pauser vid behov, ökade det graden av trygghet och lugn för eleverna.

Dock beskrevs undervisning präglad av ett mer traditionellt arbetssätt, där läraren höll långa genomgångar på ett monologiskt sätt och elevernas främsta uppgift var att anteckna presentationen och memorera den till provet som mindre motiverande och mer stressframkallande. Resultatet ligger i linje med Potvin och Hasnis (2014) forskning, där ökade prestationskrav och minskad variation i undervisningen identifierades som faktorer bakom ett minskat intresse för naturvetenskapliga ämnen.

Lärares engagemang och ämneskunskap verkade också påverka elevernas motivation och upplevelse av undervisningens trovärdighet. Flera elever beskrev att undervisning om hälsa ibland upplevdes genomföras främst för att uppfylla läroplanens krav, snarare än som ett område som gavs verklig betydelse i undervisningen. När läraren upplevdes sakna trygghet eller fördjupad kunskap inom frågor som rörde fysisk och psykisk hälsa minskade även elevernas engagemang för undervisningen. Resultatet väcker frågor kring hur rustade lärare känner sig för att undervisa om frågor som ligger nära elevernas vardag och personliga erfarenheter. Detta är särskilt relevant då tidigare forskning visat att frågor kopplade till hälsa

och välmående är områden som elever upplever som betydelsefulla och intressanta (Jidesjö m.fl., 2012). Vad detta innebär för lärares möjligheter att skapa meningsfull hälsoundervisning behöver dock undersökas vidare.

Lärarens val av återkoppling var något som kunde påverka elevernas förståelse för sitt eget lärande, eller avsaknaden av densamma. Eleverna skiljde mellan återkoppling som upplevdes framåtsyftande och hjälpsamt i deras läroprocess, kontra återkoppling som enbart uppmanade eleverna att ”arbeta hårdare”. Resultatet ligger nära Klapps (2015) beskrivning av formativ bedömning, där återkoppling syftar till att stödja elevens fortsatta utveckling och förståelse för den egna läroprocessen. Men även Abu-Hamour och Mattar (2013) visade att kontinuerlig återkoppling och stöd under läroprocessen bidrog till ökad motivation och förbättrat lärande hos elever. Samtidigt antydde resultatet att betyg och bedömning hade en komplex betydelse för elevernas upplevelse av stress och kontroll i skolsituationen. Flera elever beskrev hur avsaknad av tydliga betygsomdömen på exempelvis prov kunde skapa mer oro och stress. Andra elever beskrev att undervisning om hälsa inte borde betygsättas om syftet är att främja elevernas välmående. Detta kan tolkas som att eleverna upplevde en konflikt mellan undervisning som syftar till lärande och utveckling, och undervisning som kopplas till prestation och bedömning.

8.5 Metoddiskussion

Valet av semistrukturerade intervjuer bedömdes lämpligt eftersom syftet med studien var att undersöka elevers upplevelser av undervisning om fysisk och psykisk hälsa, deras tankar kring undervisningens relevans och betydelse samt hur undervisningen bör utformas för att upplevas som meningsfull. Metoden ansågs lämplig utifrån studiens syfte då den möjliggjorde nyanserade svar, personliga erfarenheter och fördjupande resonemang.

Samtidigt finns begränsningar med kvalitativa intervjuer som metod. Användningen av ett bekvämlighetsurval innebär att eleverna rekryterades via handledare från verksamhetsförlagd utbildning. Detta bidrog till att studien kunde genomföras inom den givna tidsramen, men kan samtidigt ha påverkat vad som framkom i materialet. Exempelvis är inte resultaten från studien statistiskt generaliserbara, vilket enligt Trost (2010) är vanligt inom kvalitativ forskning där syftet snarare är att skapa djupare förståelse för människors erfarenheter. Detta innebär att resultaten bör förstås utifrån den specifika kontext där studien genomfördes, dels på grund av studiens begränsade urval. Elever från naturprogrammet kan exempelvis ha andra erfarenheter och intressen kopplade till hälsa och biologiundervisning.

En annan aspekt som kan ha påverkat vilka tankar och upplevelser som kom till uttryck var valet av fokusgrupper. Ursprungstanken var att genomföra individuella intervjuer, vilket sedan ändrades till fokusgrupper utifrån en ambition om att skapa ökad trygghet och mer utvecklade samtal mellan deltagarna. Fokusgrupperna gav eleverna möjlighet att bygga vidare på varandras resonemang och reflektera kring egna erfarenheter utifrån klasskamraternas svar. Samtidigt menar Trost (2010) att fokusgrupper också kan innebära en risk att vissa deltagare kommer till tals mer än andra, samtidigt som grupp dynamiken kan påverka vilka erfarenheter och åsikter som uttrycks. Eftersom frågor om fysisk och psykisk hälsa kan upplevas som känsliga ur vissa aspekter finns det också en möjlighet att vissa erfarenheter inte uttrycktes fullt ut i gruppdiskussionerna. Samtidigt kan fokusgrupperna ha bidragit till igenkänning när eleverna hörde varandras erfarenheter, vilket potentiellt skapade mer trygghet i samtalen.

Dessutom nämner DiCocco-Bloom och Crabtree (2006) hur den sociala interaktionen mellan forskare och deltagare påverkar vilka erfarenheter och resonemang som lyfts under intervjusituationen. Eftersom kvalitativa intervjuer styrs av social interaktion finns det en möjlighet att elevernas svar delvis påverkades av relationen till forskaren och den specifika intervjusituationen, vilket kan ha haft betydelse för vilka erfarenheter och resonemang som kom till uttryck.

En annan aspekt som kan ha påverkat intervjusituationen och tolkningen av materialet är att studien genomfördes inom ramen för lärarutbildningen samt att forskaren själv har erfarenhet av biologiundervisning och har intresse i frågor kopplade till fysisk och psykisk hälsa i skolkontext. Denna förståelse kan ha påverkat hur materialet tolkades och vilka aspekter som uppmärksammades under analysprocessen. Detta blir särskilt relevant inom tematisk analys, där forskaren enligt Braun och Clarke (2006) har en aktiv roll i identifieringen och tolkningen av teman. Den tematiska analysen påverkas därmed av forskarens perspektiv och tidigare erfarenheter, inte enbart av det som explicit uttrycks i materialet. Samtidigt kan också forskarens förståelse för och insyn i undervisningssituationen ha bidragit till en djupare förståelse för elevernas resonemang och erfarenheter.

För att stärka studiens trovärdighet har analysprocessen beskrivits tydligt och resultatet har presenterats med hjälp av citat från intervjuerna. Flera elevröster har inkluderats i materialet utifrån ambitionen att synliggöra hur de identifierade temana grundades i deltagarnas resonemang och erfarenheter. För att stärka studiens trovärdighet ytterligare hade forskaren kunnat låta de deltagande eleverna ta del av arbetet samt få yttra sig om studiens resultat. Med tanke på tidsramen för detta arbete saknades tid för att genomföra denna process.

8.6 Vad betyder resultatet för biologilärare och undervisning?

Resultatet från studien ger flera didaktiska implikationer för hur undervisning om fysisk och psykisk hälsa i biologiämnet kan utvecklas för att upplevas som mer meningsfull för elever. Resultatet blir särskilt relevant i relation till de förändringar som skett mellan Gy11 och Gy25, där fysisk och psykisk hälsa samt förebyggande arbete fått en tydligare plats i undervisningen (Gy11, 2011; Gy25, 2023).

Studien synliggjorde betydelsen av att undervisning om hälsa bör planeras på ett sätt som ger elever möjlighet att vara aktiva deltagare snarare än passiva mottagare av information. Detta innebär inte att genomgångar eller anteckningar bör tas bort, utan snarare att dessa arbetssätt behöver kombineras med reflekterande uppgifter, diskussioner samt praktiska arbetsformer. En sådan undervisning kan bidra till att utveckla elevers scientific literacy, där biologisk kunskap inte enbart handlar om att memorera fakta utan också om att förstå, använda och relatera kunskapen till den egna vardagen (Zeidler & Nichols, 2009). Som en del av detta behöver lärare också fundera över hur biologiska processer och kroppens funktioner kan kopplas tydligare till frågor om fysisk och psykisk hälsa.

Elevernas resonemang visade även vikten av att undervisning om hälsa utgår från elevernas liv och vardagliga erfarenheter. Lärare behöver därför reflektera över vilka utmaningar elever möter i relation till exempelvis stress, prestationskrav och sociala medier, samt hur biologiskt ämnesinnehåll kan relateras till dessa erfarenheter. Undervisningen behöver dessutom utformas på ett sätt som verkar hälsofrämjande och förebyggande (Partanen, 2019; Gy25, 2023) genom att ge elever möjlighet att reflektera över vilka vanor, rutiner och beteenden som

påverkar deras välmående. Detta ligger även nära de behov och önskemål som eleverna själva gett uttryck för i studien.

Resultatet visar även betydelsen av att lärare utvecklar undervisningspraktiker som främjar trygghet, lärande och välmående i klassrummet. Detta innefattar ett öppet klassrumsklimat där frågor uppmuntras, återkoppling som hjälper elever att förstå sin lärandeprocess samt tydlighet kring när och hur summativa bedömningar genomförs. Resultatet antyder därmed att undervisning om hälsa inte enbart påverkas av vilket innehåll som behandlas, utan också hur undervisningen organiseras och genomförs.

Samtidigt väcker resultatet en fråga som sträcker sig bortom undervisning om hälsa. Flera av de undervisningskvaliteter som eleverna efterfrågade, såsom elevaktivitet, vardagsanknytning, variation och framtidsinriktad återkoppling, har under lång tid lyfts fram inom forskning om lärande och motivation. Att eleverna ändå upplever att dessa kvaliteter ofta saknas i undervisningen kan därför ses som ett uttryck för ett mer generellt glapp mellan forskning, styrdokument och undervisningspraktik. Vad som bidrar till att detta glapp uppstår behöver undersökas vidare.

8.7 Slutsats

Studien visade att eleverna upplevde hälsoundervisningen i biologi som begränsad genom ett starkt fokus på fysisk hälsa, medan psykisk hälsa gavs ett mer begränsat utrymme. Resultatet visade samtidigt att eleverna tillskrev undervisningen störst betydelse när den upplevdes relevant för deras egen vardag och gav stöd för att förstå eller hantera stress, välmående och olika hälsobeteenden. Eleverna efterfrågade därför en undervisning som låg närmare deras egen livssituation, med fördjupande kunskap och ett mer hälsofrämjande fokus.

Resultatet antyder därmed att hälsoundervisningen i biologi behöver utvecklas från ett främst patogent fokus mot en mer salutogen undervisningspraktik, där undervisningen i större utsträckning bidrar till förståelse, handlingskompetens och därmed ökad meningsfullhet.

Även om studiens resultat inte kan generaliseras statistiskt bidrar studien trots det med kunskap om hur gymnasieelever själva upplever undervisning om fysisk och psykisk hälsa i biologiämnet. Ett viktigt kunskapsbidrag är att eleverna inte främst efterfrågade mer undervisning om hälsa, utan undervisning som upplevdes mer relevant, vardagsnära och användbar i deras eget liv. Studien synliggör också att elevers beskrivningar av meningsfull undervisning i hög grad överensstämmer med vad tidigare forskning lyft som betydelsefullt för lärande och motivation. Samtidigt bidrar eleverna med perspektiv som riskerar att förbises i diskussioner om undervisningens innehåll. Studien ger exempelvis insyn i vilka frågor elever själva uppfattar som betydelsefulla i relation till hälsa och välmående, exempelvis betydelsen av sociala medier, prestationskrav, vardagsstress och behovet av konkreta verktyg för att hantera dessa utmaningar. Därmed understryker studien vikten av att se elever inte enbart som passiva mottagare av kunskap, utan också som viktiga kunskapsbärare i utvecklingen av framtidens undervisning om fysisk och psykisk hälsa samt i förståelsen av vad som utgör god undervisning.

9 Referenslista

Abu-Hamour, B., & Mattar, J. (2013). *The applicability of curriculum-based measurement in math computation in Jordan*. *International Journal of Special Education*, 28(1), 111-119. doi:10.1080/08273383.2013.1013693.

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (1a uppl.). Studentlitteratur.

Bagley (2008). *High school students' perceptions of narrative evaluations*. *The Educational Forum*, 72(2), 120-128.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, H. E., Pearson, N., Braithwaite, R. E., Brown, W. J., & Biddle, S. J. H. (2013). *Physical activity interventions and depression in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis*. *Sports Medicine*, 43(3), 195–206. <https://doi.org/10.1007/s40279-012-0015-8>

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school: A 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273-278. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>

Folkhälsomyndigheten. (u.å.). *Om psykisk hälsa*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/vara-amnesomraden/psykisk-halsa/om-psykisk-halsa/>. Hämtad 14 april 2026.

Folkhälsomyndigheten. (2021). *Skolrelaterade insatser för fysisk aktivitet och effekt på psykisk hälsa bland barn och unga: En systematisk litteraturöversikt och metaanalys*. Folkhälsomyndigheten. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/48f6b367172c42838d872cc85776453d/skolrelaterade-insatser-fysisk-aktivitet-psykisk-halsa-barn.pdf>

Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T., & Persson, R. S. (2010) *School, learning and mental health: A systematic review*. Kungliga Vetenskapsakademien. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:317965>

Hallin, A., & Helin, J. (2018). *Intervjuer* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Hoffsten J, Hökby S, Blazevska B, Hadlaczky G, Galanti R. Skolans arbete med elevers psykiska hälsa. Intervjuer med personal på grund- och gymnasieskolor i Stockholms län. Stockholm: Centrum för epidemiologi och samhällsmedicin, Region Stockholm; 2020. Rapport 2020:1.

Jidesjö, A., Oscarsson, M., Karlsson, K.-G., & Strömdahl, H. (2012). Science for all or science for some: What Swedish students want to learn about in secondary science and technology and their opinions on science lessons. *Nordina*, 8(2), 213-229. <https://doi.org/10.5617/nordina.554>

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: A systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925–949. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2248>

Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J.-E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 275–296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner&hasSubjects=true>

Läroplan för gymnasieskolan. (2011). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan/curriculums/GY2011?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST

Läroplan för gymnasieskolan. (2025). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST

Partanen, P. (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4071>

Potvin, P., & Hasni, A. (2014a). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 784–802. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9512-x>

Potvin, P., & Hasni, A. (2014b). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>

Quennerstedt, M. (2007). Hälsa eller inte hälsa – är det frågan? *Utbildning & Demokrati*, 16(2), 37–56. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i2.854>

Ramberg, J. (2023). *Att främja psykisk hälsa bland unga i skolan*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05121163>

Socialstyrelsen. (2022, 2 november). *Nu kommer nationella riktlinjer för adhd och autism*.

<https://www.socialstyrelsen.se/om-socialstyrelsen/pressrum/press/nu-kommer-nationella-riktlinjer-for-adhd-och-autism/>. Hämtad 25 maj 2026.

Socialstyrelsen. (2024). *Begrepp inom området psykisk hälsa*.
<https://www.socialstyrelsen.se/contentassets/19112a0be4af4a7ea813f2421c6e465c/2024-6-9186.pdf>. Hämtad 14 april 2026.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Werner-Seidler, A., Perry, Y., CEAR, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>

World Health Organization. (u.å.). *Constitution of the World Health Organization*.
<https://www.who.int/about/governance/constitution>. Hämtad 14 april 2026.

World Health Organization. (2025, June 17). *Mental health: Strengthening our response*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Hämtad 14 april 2026.

Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49–58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1. Intervjuguide

När det inte står någon punkt framför frågan är tanken att den ska fungera som alternativ eller förklarande för att eleverna ska förstå frågan bättre

Område 1 – Bakgrundsfrågor samt elevers upplevelser/erfarenheter av undervisning i fysisk och psykisk hälsa

- När du hör ordet ”fysisk hälsa” – Vad tänker du på då?
- När du hör ordet ”psykisk ohälsa” – Vad tänker du på då?
- När du hör ordet ”psykisk hälsa” – Vad tänker du på då?
- Hur har undervisningen sett ut när ni har lärt er om hälsa i biologi?
Vilka områden har tagits upp?
- Vad minns du tydligast från undervisning om hälsa i biologi?
Vad gjorde att just det fastnade?
Minns du något särskilt tillfälle/lektion?
- Hur upplevde du den undervisningen?

Område 2 – Betydelse

- Vad har varit bra med undervisningen (om hälsa) enligt dig?
- Hur har undervisningen (inom hälsa) påverkar hur du tänker kring din egen hälsa? Hur har den påverkat de val du gör i vardagen?
- (Om du inte använder kunskapen, vad beror det på?)
(Svår att förstå?, Kändes irrelevant?, För teoretisk?)
- Kändes undervisning om hälsa relevant för dig personligen? Varför/Varför inte?
Kan du använda det ni lärt er i ditt eget liv?
- På en skala 1-5, hur meningsfull har undervisning om fysisk och psykisk hälsa varit för er? Utveckla.

Område 3 – Om eleverna fått bestämma...

- När känns undervisning i skolan meningsfull för dig i allmänhet?
- Om ni hade fått bestämma vad ni ska lära er om på området ”fysisk hälsa”, vad hade ni velat veta då? Fokus innehåll
- Om ni hade fått bestämma vad ni ska lära er om på området ”psykisk hälsa”, vad hade ni velat veta då? Fokus innehåll
- Hur hade ni velat att upplägget/utformningen av undervisningen skulle se ut?
Det vill säga: Hur hade ni velat arbeta med hälsa? Fokus upplägg
- Är det lätt eller svårt att prata om psykisk hälsa i klassrummet? Varför?
- På vilket/vilka sätt hade dina lärare kunnat bidra till ökat välmående hos dig?
Hade dina lärare kunnat stötta dig/er för att ni skulle må bättre under de år ni spenderat på naturprogrammet? Varför/Varför inte?
- Tror ni att mer fysisk aktivitet under skoldagen hade kunnat påverka elevers skolresultat och upplevda stress? Varför/Varför inte?

10.2 Informationsbrev till elever

Hej!

Här kommer lite förhandsinformation och bakgrund till syftet med min studie. Läs igenom hela dokumentet. Bifogat finns även blankett om samtycke för deltagande.

Med den nya läroplanen, Gy25, kommer förändrade skrivningar i det centrala innehållet för biologi. En sådan förändring är tillägget av skrivelsen "Fysisk och psykisk hälsa. Förebyggande åtgärder samt behandlingar vid ohälsa." till i det centrala innehållet i ämnet biologi. Dessutom har skolan ett gemensamt ansvar att utbildningen ska främja elevers hälsa och välbefinnande, samt att elever ska ha kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa när de lämnar utbildningen. Mot den bakgrunden har jag valt att undersöka ett elevperspektiv där det huvudsakliga syftet är att ta reda på hur elever hade velat att en sådan hälsoundervisning kan se ut.

Enligt World Health Organization definieras hälsa ett tillstånd av fullständig fysiskt, mentalt och socialt välmående, inte bara avsaknad av sjukdom eller svaghet.

För att samla in information för studien genomförs intervjuer med elever. Viktigt att betona är att eleverna som deltar inte på något sätt behöver förbereda sig inför intervjun, det är deras spontana svar studien söker. Utöver det är det också viktigt att de är medvetna om att det inte är någonting i deras svar som bedöms, utan syftet är att analysera undervisningen och hur den kan bli meningsfull för eleverna. Därför spelar det inte heller någon roll om eleverna har haft undervisning i fysisk och psykisk hälsa tidigare.

Intervjun beräknas att ta mellan 20-40 minuter och kommer att spelas in med ljud för att kunna analyseras i efterhand.

Att delta är helt frivilligt för eleverna. Elever som deltar kan närsomhelst fram till dess att arbetet lämnats in välja att inte vara med längre och behöver inte ge en anledning till varför. Svaren från eleverna kommer att behandlas anonymt, det vill säga inspelat material kommer endast användas i forskningssyfte, hanteras konfidentiellt och raderas efter att arbetet är färdigt.

Hoppas ni ser fram emot att ge er input på hur utbildningen i skolan kan utvecklas och bli ännu bättre! Vi ses!

Elin Odh