



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Solveig Haltbakk Sandvik
Kandidatnr.:	229
HVL-id:	160312@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23729
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres perspektiv på det tverrfaglige tema
«Folkehelse & Livsmestring»

Teacher's perspectives on the interdisciplinary topic "health and life skills"

Solveig Haltbakk Sandvik

MAS3-307 Master i læring og undervisning
Fakultet for lærarutdanning, kultur & idrett
Institutt for pedagogikk, religion & samfunnsfag
Veileder: Solrun Samnøy
Innleveringsdato: 28.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Denne masteroppgaven setter et punktum på en lang og læringsfylt utdanningsreise. Reisen har bestått av mye frustrasjon, slitsomme dager, dager med panikk og søvnløse netter. Men heldigvis også glede, mestring, nysgjerrighet og engasjement. Litt sånn som livet ellers består av, både gode og dårlige dager. Det har vært veldig spennende og lærerikt. Jeg sitter igjen med en ny epoke livserfaring som jeg kommer til å ta med meg videre. Å skrive master ved siden av å være ny i jobb som lærer har vært krevende, men først og fremst lærerikt. Lærerikt fordi jeg har tilegnet meg kunnskap om det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som har kommet inn med fagfornyelsen. Dette er nyttig kunnskap som kan være med å gjøre min fremtidige yrkesutførelse enda mer verdifull. Det har gitt meg innsikt og ny kunnskap som er verdifull for meg. Det har vært krevende fordi de fleste kvelder, helger og ferier har blitt satt av til arbeid med oppgaven i flere måneder. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått forske på et tema som interesserer meg. Jeg har både lært mye om temaet, men også mye om meg selv. En klarer likevel ikke gjøre alt alene. Jeg vil derfor gi en stor takk til personene som har vært til stor hjelp med denne oppgaven. Det mange som bidratt til å fullføre denne oppgaven. Takk til informanter som gjorde det mulig. Det er de som har gjort det mulig å belyse et viktig tema i fremtidens skole. Takk for at dere åpnet dere opp og ga meg innsikt i deres erfaringer, tanker og refleksjoner. Videre vil jeg takke min veileder, som har kommet med støtte, oppmuntrende ord, engasjement og konstruktive tilbakemeldinger. Dette har gitt meg en stor inspirasjon til å fortsette. Til slutt vil jeg takke min familie og samboer som har støttet meg i «tykt og tynt» gjennom hele utdanningen.

Sammendrag

Det tverrfaglige temaet i den nye læreplanen «Folkehelse og livsmestring» har gjennom fagfornyelsen fått mye offentlig oppmerksomhet. Det er mange begrunnelser for hvorfor temaet «folkehelse og livsmestring» skal få plass i skolen, og det har vært mye engasjement og debatt knyttet til hva det tverrfaglige temaet innebærer. Hvordan innholdet i temaet skal konkretiseres i skolehverdagen sier læreplanen lite om, og per i dag har vi lite kunnskap om hvordan lærerne forstår oppdraget. Gjennom intervjuer med seks ungdomsskolelærere har denne studiens formål vært å skape innsikt i hvilke muligheter lærerne ser i temaet «folkehelse og livsmestring», samt hvordan de forstår sitt oppdrag med å inkludere dette tema i skolen. Problemstillingen i studiet er derfor: **«Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?»**

Funnene viser at lærerne er positive til innføringen og de hadde erfaringer som tilsier at dette var aktuelt og noe elevene trengte. Lærerne belyser hvordan undervisning i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan støtte elevene til å bedre forstå seg selv og andre gjennom relasjoner. Et funn er at lærerne ikke ville legge ansvaret for egen livsmestring over på elevene, fordi livsmestring henger sammen med mye som elevene ikke har kontroll over. Likevel understreker de at de opplever lærerens oppgave knyttet til begrepene «livsmestring» og «tverrfaglig» som omfattende. Ut ifra det lærerne forteller er det uklart for dem hvordan de skal jobbe «tverrfaglig» med temaet. På bakgrunn av funnene i denne studien ser det for meg ut som at lærerne kunne ha nytte av bedre presisering av hva det nye temaet innebærer for lærerens praksis i skolehverdagen.

Denne studien kan forhåpentligvis være et bidrag til større innsikt i hvilke muligheter og problemstillinger som ligger i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

Abstract

The interdisciplinary topic health and life skills has received a lot of public attention since the recent renewal of the National curriculum in Norway. There are many reasons for including health and life skills to the core curriculum of primary and secondary education, and there has been quite some public debate as to what the contents of this interdisciplinary curriculum might be. However, how the contents of this topic is to be included in everyday school life is scarcely described in the curriculum and it is currently unknown how the teacher will approach the topic. Through interviews with six primary school teachers- this study's purpose has been to examine what possibilities they see in the subject "Health and life skills" and how to apply it in their educational work. The research question for this master thesis is therefore "What opportunities do teachers see in "health and life skills" as an interdisciplinary topic in modern education?"

The findings of this study shows that the teachers are positive to the introduction of this new topic. From their experience "Health and life skills" is a relevant topic and is in line with what that the students need. The teachers elaborate on how this topic might help students to better understand themselves and others through the relations they experience. The findings indicate that the teachers do not want to put the responsibility for mastering their lives on the students, as that is connected to so many factors beyond the control of the students. Yet, the teachers want to point out that they find the task of including life skills as an interdisciplinary topic as extensive, and it seems to be somehow unclear to them how they are supposed to follow up this task. Based on the findings of this study, it seems to me as if the teachers would have benefited from better clarification as to what this new topic might imply to their everyday practises.

Hopefully, this study contributes to search of better insight to what potential and questions the new interdisciplinary topic of health and life skills might entail.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1. Innledning	7
2.0 Teori	9
2.1 Livsmestring i fagfornyelsen – litt om prosessen frem til LK 20	9
2.1.1 Sentrale endringer fra Kunnskapsløftet (LK06) til Fagfornyelsen (LK20).....	10
2.1.2 Begrunnelse, problemdefinering og intensjoner	11
2.1.3 Spenninger knyttet til de tre tverrfaglige temaene	13
2.2.4 LK20 om Folkehelse & Livsmestring.....	16
2.2 Folkehelse og livsmestring – to begreper og ett tema	17
2.2.1 Helse og folkehelse	18
2.2.2 Skolens folkehelsearbeid	20
2.2.3 Hva fremmer livsmestring	21
Mestring.....	22
Resiliens & salutogenese.	23
Betydning av relasjoner	24
2.3 Variasjon i forståelsen av «livsmestring» som tema i skolen	25
2.3.1 Uklarheter i forståelsen av livsmestring i skolen.....	26
2.3.2 Ulike tyngdepunkt i forståelse av «livsmestring» i skolen.....	27
2.3.3Hva er tverrfaglig tema?	29
3.0 Metodedel	31
3.1 Kvalitativ metode.....	31
3.2 Begrunnelse av valg av semistrukturert dybdeintervju	32

3.3 Fenomenologisk – hermeneutisk utgangspunkt.....	33
3.4 Informantene – utvelgelsesprosessen	34
3.5 Gjennomføring av intervjuet	35
3.6 Etske betraktninger.....	37
3.7 Analyse av intervjudata	38
3.8 Pålitelighet & troverdighet	40
4.0 Presentasjon av funn og analyse	42
4.1 Hva innebærer folkehelse og livsmestring i skolen?.....	43
4.2 Hvordan kan tema folkehelse og livsmestring dekkes i skolen?.....	46
4.3 Hvorfor skal folkehelse og livsmestring få plass i skolen?.....	51
5.0 Drøfting.....	55
6.0 Avslutning	60
7.0 Referanseliste.....	64

1. Innledning

Høsten 2020 startet innføringen av fagfornyelsen som er navnet på prosessen med å fornye læreplanen i kunnskapsløftet. Heretter bruker jeg forkortelsen LK20. LK20 bygger på tanken om at læreplanen må gjøres mer relevant og aktuell for nåtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Et spørsmål som ble stilt i arbeidet med fornyelsen var blant annet: «Hva må skolen gi barn og unge for at de skal kunne klare å møte dagens og morgendagens utfordringer» (NOU; 2015: 8, s. 43). LK20 har fått mye offentlig oppmerksomhet for tre tverrfaglige temaer som skal fremheves i skolen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. De to førstnevnte tverrfaglige temaene har allerede vært godt kjente begreper i skolen fra før. «Folkehelse og livsmestring» er derimot nye begrep i skolesammenheng, men innholdet har likevel ikke vært helt ukjent. I formålsparagrafen §1-1 til grunnskolen og i videregående står det i tredje ledd at «Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet». Innholdet i temaene er derfor på mange måter en del av skolens dannelsingsoppdrag, men det har nå blitt fremhevet som tverrfaglige tema som skal prege skolehverdagen, og som skal aktualiseres i alle fag. I forbindelse med LK20 har en fått ekstra fokus på at elever skal kunne mestre livene sine.

LK20 og begrepene «Folkehelse og livsmestring» har utspring fra Ludvigsens-utvalget sine utredninger om fremtidens skole i Norge (NOU 2015:8). Det at disse tre temaene blir prioritert i forhold til andre temaer, begrunnes med at temaene er «særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket», og at regjeringen vil «videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet» (NOU 2015: 8, s. 12). Dette på bakgrunn av at utdanningssystemet har vært utfordret av stigende mangfold både nasjonalt og internasjonalt. Mange elever har hatt svakt utbytte av opplæringen, og alt for mange fullfører ikke videregående opplæring. I Meld. St 28 (2015-2016) utdypes: «Det er nødvendig å etablere en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket med fornyelse av generell del som et viktig utgangspunkt» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). I tillegg til disse endringene har en erstattet den generelle delen av læreplanen med en ny overordnet del der de tre tverrfaglige temaene skal prioriteres.

Vi lever i en tid der det stadig skjer endringer i form av ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Elevene sin læring skal nå være mer relevant, samtidig som elevene skal få være kritiske, kreative, utforskende og utvikle en evne til å reflektere. Disse tre temaene skal bidra til en helhetlig forståelse av noen prioriterte temaer gjennom arbeid i flere fag (Kunnskapsdepartement, 2016). Temaene skal også knyttes til en annen satsning i den nye læreplanen, dybdelæring. Det tverrfaglige arbeidet sammen med dybdelæring skal ifølge Kunnskapsdepartement (2016) gi motivasjon og en bedre faglig forståelse. De tre tverrfaglige temaene sammen med dybdelæring skal være med å bidra til en helhetlig forståelse, gjennom arbeid i flere fag. Skolen har nå fått en oppgave til å bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring med gode og universelle tiltak. I dette arbeidet må en både ha et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Lærere har fått i oppdrag å bidra med positive tiltak som er nyttige for alle (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Myndighetene gir skisser med noen knappe formuleringer om hva folkehelse og livsmestring er og hvordan dette er tenkt i forhold til undervisning. Beskrivelsene er vage på faktiske innhold, dette kommer av at begrepene i seg selv ikke er ferdigdefinerte til sitt formål i skolen (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020). Innholdet i temaet er lite konkretisert, og vi har i dag lite kunnskap om hvordan lærerne forstår oppdraget. Siden temaet er såpass nytt og det finnes lite forskning på hvordan lærerne forstår oppdraget, ønsker jeg derfor å bidra med ny kunnskap og se nærmere på hvilke muligheter det ligger i temaet.

I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvilke muligheter som ligger i folkehelse og livsmestring sett fra et lærerperspektiv. Fordi vi har lite forskning på temaet og få undersøkelser, vil jeg utforske dette. Å snakke med lærere som har ansvaret for å få det tverrfaglige temaet inn i skolen vil være nyttig for å se hvilke muligheter som ligger i temaet. Hvordan forstår disse lærerne dette oppdraget, hvordan skal dette gjennomføres og hvilke behov møter dette temaet i skolen? I denne masteroppgaven er jeg ute etter å utforske lærernes erfaringer og tolkninger rundt temaet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling: **«Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?»**

Det har vært mange som har diskutert og forsøkt konkretisert hva det tverrfaglige temaet «Folkehelse & livsmestring» innebærer. Det har fått mye oppmerksomhet og det har skapt debatt (Madsen, 2020a). «Folkehelse og livsmestring» er nye begreper og jeg har tatt utgangspunkt i beskrivelser i LK20 og i tilhørende dokumenter. Samtidig har jeg måtte lete etter en bredere forskning og teori som kan si oss noe om hva begrepene folkehelse og livsmestring innebærer.

Begrepet mestring har vært et etablert begrep i skolen. Samtidig har «livsmestring» fått en mer overordnet betydning i skolen og kan ses på som et bredere begrep enn «mestring». Jeg vil skille disse to begrepene senere i oppgaven. Videre vil jeg se på begrepsparet «folkehelse og livsmestring» som blir beskrevet som samlede i LK20.

I tillegg til innledning og avslutning er oppgaven delt inn i 4 kapitler der to tar for seg teori, etterfulgt av en metodedel i kapittel 3. Så vil jeg presentere mine funn i kapittel 4 og drøfte funnene opp mot teori i kapittel 5. Til slutt kommer min konklusjon og oppsummering.

2.0 Teori

Teori som er relevant med tanke på oppgavens problemstilling vil nå bli presentert. Resultatene blir senere diskutert i lys av teorien som blir presentert her. Kapitlet starter med prosessen fram til LK20 når det gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvor jeg tar for meg ulike styringsdokumenter. Så vil jeg avklare begrepene «folkehelse» og «livsmestring», og presentere ulike tilnærminger til «livsmestring». Jeg vil også komme innom ulike sider av den omfattende debatten rundt temaet «folkehelse og livsmestring».

2.1 Livsmestring i fagfornyelsen – litt om prosessen frem til LK 20

I denne delen presenteres de mest sentrale endringene fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen. Videre vil jeg se på prosessen fram til fagfornyelsen og trekke frem noen spenninger med tanke på de tverrfaglige temaene. Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) gjennomførte på vegne av Utdanningsdirektoratet en forskningsbasert evaluering (delrapport) av fagfornyelsen forkortet «EVA2020». Rapporten ser på hva som kjennetegnet prosessen fram mot etablering av læreplanverket, og om det nye læreplanverket er i tråd med fagfornyelsens intensjoner. Rapporten peker på noen indre spenninger og motsetninger i den nye læreplanen mellom ulike aktører og underveis i arbeidet. Ut ifra denne rapporten vil jeg trekke fram noen diskusjoner i forhold til de tverrfaglige temaene, for å se på hvorfor det kan virke «uklart».

2.1.1 Sentrale endringer fra Kunnskapsløftet (LK06) til Fagfornyelsen (LK20)

Nesten 15 år etter reformen Kunnskapsløftet ble iverksatt, har norske skoler høsten 2020 tatt i bruk nye læreplaner. Endringene av læreplanen har fått navnet fagfornyelse og hviler på en politisk premiss om at hovedideene som reformen Kunnskapsløftet (LK06) bygger på, skal ligge fast. Hensikten med LK20 er å tydeliggjøre innhold i fagene og sikre at opplæringen blir mer relevant. En viktig endring i det nye læreplanverket er at den Generelle delen av læreplanen fra LK06 har blitt erstattet med en ny overordna del. Den nye overordna delen av læreplanen beskriver verdiene og prinsippene som grunnopplæringen skal bygge på, den skal binde sammen grunnopplæringens formålsparagraf med læreplanene for fag (Kunnskapsdepartement, 2016). En annen endring er innføringen av et nytt kompetansebegrep. I forbindelse med LK20 har utdanningsdirektoratet utarbeidet en definisjon basert på prosjektet «*Education 2030*» fra «*The Organisation for Economic Co-operation and Development* » (OECD, 2015). Det er denne definisjonen som skal ligge til grunn for hvordan lærere skal planlegge undervisning og hvilken kompetanse som skal vurdere elevene.

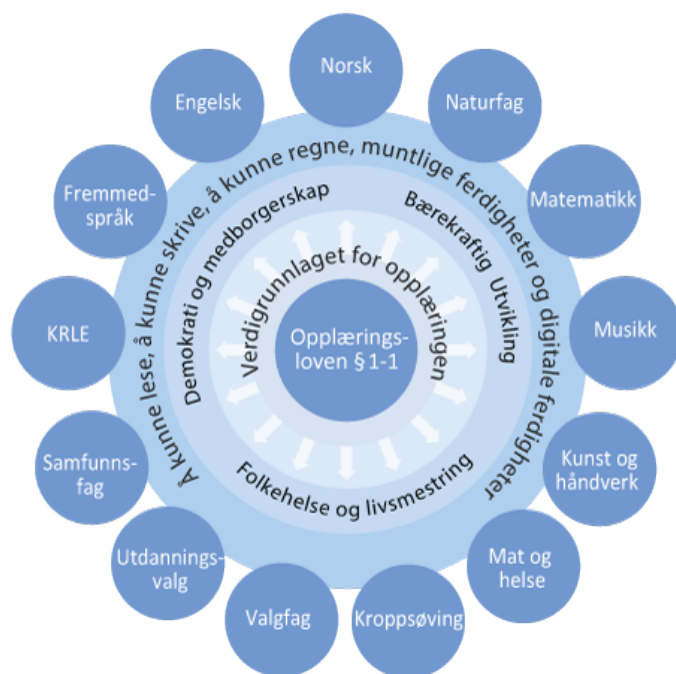
Tidligere forsto vi kompetansebegrepet som «Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer» (LK06). Her var ikke forståelse, kritisk tenking og refleksjon omtalt. Nå betyr kompetansebegrepet «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Ifølge det nye kompetansebegrepet skal elevene nå vise og gjøre mer enn tidligere for å inneha kompetanse. Dybdelæring, progresjon og fagenes kjerneelementer framheves.

En av de største nyvinningene i LK20, er de tre tverrfaglige temaene; Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse skal fremheves i skolen. «De tre tverrfaglige temaene i læreplanen tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.12).

Begrunnelsen for innføringen av og søkelys på de tre tverrfaglige temaene er behovet for å møte samfunnets store utfordringer og negative trender (Karseth et al., 2020). Temaene har lenge vært en del av skolens dannelsesoppdrag, men i LK20 er altså disse temaene blitt fremhevet som egne tverrfaglige temaer som skal prege skolehverdagen. Det skal aktualiseres i alle fag samtidig som de

ikke er egne fag. De to førstnevnte tverrfaglige temaene har allerede vært godt kjente begreper i skolen fra før. Likevel har det ikke vært helt ukjent. I formålsparagrafen står det at «Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I forbindelse med Den nye fagfornyelsen LK20 er det satt ekstra søkelys på at elever skal kunne mestre livene sine.

I Meld. St. 28 (2015-2016) Fag-Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet presenteres en modell som viser sammenhengen i læreplanen og hvilken plass temaet **Folkehelse og livsmestring** skal ha i skolens arbeid:



Figur 1: "Skolens fag og fagområder" hentet fra Kunnskapsdepartementet (2016, s. 47)

Formålsparagrafen er kjernen i alt som gjøres i skolen. Verdigrunnlaget danner den innerste sirkelen. Deretter kommer de tre nye tverrfaglige temaene. Utenfor der igjen kommer de grunnleggende ferdighetene, og aller ytterst kommer fagene. Tanken er å legge større vekt på overordnede målsettinger, verdier og generelle kompetanse enn på spesifikke fag og ferdighetsmål (Karseth et al., 2020).

2.1.2 Begrunnelse, problemdefinering og intensjoner

Intensjonen med LK20 er kontinuerlig forbedring i forhold til LK06. Karseth et al. (2020) beskriver LK20 som kompetansebasert læreplan, et verdiløft, en tydeligere innholdsorientering og kompetansemål med kjerneelementer, kompetansebaserte, korte og konsise læreplaner og minsket omfang til det enkelte skolefag. De **tre tverrfaglige temaer** som skal fremheves i skolen er: Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring (ny).

I Meld St. 28 (2015 –2016) begrunnes fagfornyelsen på flere måter (Kunnskapsdepartement, 2016). Samfunnet er i stadig utvikling, ikke minst knyttet til teknologiske endringer. Utdanningssystemet utfordres av et stigende mangfold både nasjonalt og internasjonalt. Mange elever har svakt utbytte av opplæringen, og alt for mange elever fullfører ikke videregående opplæring (Kunnskapsdepartement, 2016).

På denne bakgrunnen vil regjeringen «videreføre og fornye læreplanverket for **Kunnskapsløftet**» Det fremheves også noen konkrete behov av selve læreplanverket. Følgende utdypes i Meld. St 28 (2015-2016):

*«Det er nødvendig å etablere en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket **med** fornyelse av generell del som et viktig utgangspunkt. Behovet ligger i å utdype og konkretisere skolens verdigrunnlag. En må få tydeligere fram hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av det faglige innholdet i ulike fag. Læreplanens omfang må reduseres, og de må konsentreres om det viktigste elevene skal lære. Progresjonen i læreplanen må styrkes. Fagene må også ses i sammenheng. Det er nødvendig å synliggjøre noen overordnede tverrfaglige tema som vektlegges i flere fag, knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid og som reflekterer innholdet i formålsparagrafen»* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6; Karset et al.,2020, s.28)

Vektlegging av helhet og sammenheng i læreplanverket blir understreket gjennom beskrivelsen av LK20 som et verdiløft, et begrep som ble lansert i Stortingets behandling av Meld. St 20 (2012-2013) «På rett vei» og som i behandlingen av Meld. St 28 (2015-2016) fikk tilslutning i komiteen: «Stortinget ber regjeringen i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelse sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen» (Innst. 19 S (2016 – 2017, s. 9).; Karset et al.,2020) Dette beskrives i innstillingen som et uttrykk for skolens dannelsesoppdrag, en forståelse som samsvarer med Meld. St. 28 (2015-2016).

2.1.3 Spenninger knyttet til de tre tverrfaglige temaene

Ut i fra rapporten til Karseth et al. (2020) viser det at arbeidet med LK20 har involvert flere aktører. Gjennom omfattende innspillsrunder har profesjonen, utdanningsinstitusjoner, ulike myndigheter, partene og interesseorganisasjoner fått mulighet til å fremme sine synspunkter. Det å involvere sektoren i så stor grad har vært positivt og det har vært flere innspillsrunder og høringer, roller og ansvar i arbeidet har vært tydelig definert. Samtidig har det vært et intensivt arbeid, der en utfordring har vært å ha tilstrekkelig tid. Mange opplever at det er utfordrende å være del av prosesser der uferdig arbeid forventes til å bli delt bredt (Karseth et al., 2020)

Stortingets behandling av Meld. 28 (2015- 2016) lagt fram av Solberg-regjeringen, sies å være en konsensus der fagfornyelsen framstår som en reform med tverrpolitisk tilslutning. Det er ikke helt riktig. KRF og opposisjonen i Stortinget fikk flertall av en kritikk av LK06 med uttalelsen: *«Vi har en skole preget av målstyring der lærere opplever mistillit basert på økende grad av detaljstyring, økt kontroll, ensretting av undervisning og et smalt kunnskapssyn. Nasjonale prøver og PISA- rangeringer trekkes inn som deler av bildet»* (Karseth et.,al, 2020, s. 29) I prosessen med EVA2020 virker det som det eksister konsensus.

LK20 begrunnes både i mer generelle henvisninger til samfunnsendringer og i behovet for å foreta konkrete endringer i læreplanverket (Karseth et al., 2020). Samtidig forankres LK20 i enda et forhold, nemlig nyere internasjonal forskning på hvordan elever lærer. Et nøkkelbegrep her er dybdelæring og tverrfaglige temaer. Dybdelæring fanger opp fagfornyelsens fokus på fagkonsentrasjon, betydning av progresjon innenfor fag og sammenhenger mellom fag (Karseth et al., 2020). I tillegg blir læringsstrategier og refleksjon over egen læring, allerede fremhevet i Kunnskapsløftet i Meld. St. 28 (2015-2016) og forbundet med en styrking av dybdelæring (Karseth et al., 2020). Begrepet tverrfaglig tema beskrives i Meld. St. 28 (2015-2016) som tema som inngår i flere fag og skal prioriteres spesielt. Et kriterium som legges til grunn for de prioriterte temaene, er at de skal være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid (Karseth et al., 2020). Ut fra dette fremheves temaene Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Karseth et al., 2020).

I Meld. St. 28 (2015-2016) heter det: Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. «Temaene skal legges til

rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). På den ene siden settes temaene på denne måten inn i rammen for tverrfaglig samarbeid og skolens helhetlige virksomhet. Temaene skal «være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen» (Kunnskapsdepartementet, 2016; Karseth et al., 2020, s. 32). På den måten blir de tverrfaglige temaene også satt i sammenheng med andre intensjoner i fagfornyelsen, som å bidra til verdiløftet ved å styrke sammenheng mellom formålsparagraf, ny generell del og læreplaner i fag. På den andre siden legges det opp til, helt parallelt med den skolefaglige vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene, at faglige hensyn innenfor fag skal være styrende for hvor de tverrfaglige temaene skal inngå (Karseth et al., 2020). En forutsetning er at de tverrfaglige temaene skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold. Spenningen her ligger mellom fagkonsentrasjon og fagintegrasjon (Karseth et al., 2020).

Å styrke sammenheng mellom fag er en sentral intensjon i LK20, men her blir begrepet «sammenheng» brukt på flere måter i følge Karseth et al. (2020). Progresjon blir nevnt, her knyttet til at det legges til rette for at kompetanse i ett fag kan brukes i ett annet fag og på den måten kan fag forsterke hverandre. «Å avklare sammenhenger mellom fag forstås også som en del av en opprydning, med mer profilerte læreplaner og en reduksjon i tidsforbruk som konsekvens» (Karseth et al., 2020, s. 137). De mest framtrepende forestillingene om sammenhenger på tvers av fag som er tilgjengelige for elevenes forståelse er nødvendige for dybdelæring. Et sammenhengende læreplanverk er også nødvendig for å fremme bredden i skolens samfunnsmandat. En prioritering av sammenhenger mellom fag er i LK20 tydelig markert ved innføringen av de tre tverrfaglige temaene (Karseth et al., 2020). Som tidligere omtalt skal de være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, samtidig som de er overordnede og reflekterer innholdet i formålsparagrafen. At de skal være overordnet betyr at de berører flere fag, som er et argument for innføringen av de tverrfaglige temaene (Karseth et al., 2020). Samtidig understrekes det at de tre temaene «kun skal inngå i fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet» og «de skal ikke fortrenge annet vesentlig innhold» (Karseth et al., 2020, s. 32). For at dette grepet skal kunne fungere, må det eksistere en etablert forståelse av hva som er faglig relevant og sentralt innenfor fagene. I fagfornyelsen er det nettopp en slik forståelse som fastsettelsen av kjerneelementer har villet bidra til (Karseth et al., 2020). En annen forutsetning er en nokså klar forståelse av de tverrfaglige temaene. Dette er i arbeidet utfordrende fordi de som overordnede og komplekse temaer åpner seg for ulike fortolkninger. I Meld. St.28 (2015-2016) slås det fast at «de må gjøres en avgrensning av

innholdet i temaene i samarbeid med relevante fagmiljøer» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39; Karseth et al., 2020, s.138).

I følge rapporten til Karseth et al. (2020) tas det ulike vurderinger mellom Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i forbindelse med de tverrfaglige temaene. Utdanningsdirektoratet med utgangspunkt i læreplangruppenes vurderinger, presenterte læreplaner med tverrfaglige temaer i flere fag enn det Kunnskapsdepartementet oppfattet som en rimelig tolkning av oppdraget. Departementet viste da til at temaene nettopp skulle være en sentral del av faginnholdet i de enkelte fag. I høringsutkastet ble de tverrfaglige temaene tatt ut av en del fag og på bakgrunn av det, ble de hentet inn igjen i flere læreplaner som ble oversendt til departementet. *«Den uavklarte posisjonen til de tverrfaglige temaene får fram at sammenheng i læreplanverket ikke er entydig, men i stor grad et spørsmål om fortolkning»* (Karseth et al., 2020, s. 138). I dette tilfellet har forståelsen av hva som er faglig relevant endret seg underveis. Et vesentlig spørsmål som melder seg, er hvordan lærere og elever kan arbeide med de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. Her er Meld. St.28 (2015-2016) nokså uklar, i følge Karseth et al. (2020). I meldingen sies det at *«temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen»*. De er knyttet til profesjonelt lagarbeid på skolene med «samarbeid på tvers av fag» (Karseth et al., 2020, s. 32). Her skapes det et inntrykk av at tverrfaglighet involverer et lærersamarbeid som gjør at ulike fag er i berøring med hverandre. På den andre siden er det nærmeste stortingsmeldingen kommer en definisjon av tverrfaglighet følgende: *«Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper eller ferdigheter fra flere fag»* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37; Karseth et al., 2020, s.141).

Sett i lys av sentrale forståelser av tverrfaglighet er integrasjonen det viktigste elementet som her ikke gjøres eksplisitt. Med utgangspunkt i LK20 vektlegging av dybdelæring er det grunn til å stille spørsmål hvordan elevene skal utvikle en forståelse av de tverrfaglige temaene på tvers av fag (Karseth et al., 2020). Det kan se ut til at beskrivelsen av tverrfaglighet også åpner for at elevene kun arbeider flerfaglig med temaene, det vil si i ulike fag, uten noe forsøk på integrasjon. Man kan forstå denne vagheten som et uttrykk for valg av at innhold, arbeidsmåter og organisering legges på lokalt nivå. Et prinsipp i LK06 som videreføres i LK20. Ut fra en slik forståelse er innføringen av tverrfaglige tema i læreplanverket en overordnet føring som blir opp til profesjonsutøverne å konkretisere (Karseth et al., 2020).

Myndighetene gir skisser av hva folkehelse og **livsmestring** er, og hvordan dette er tenkt i forhold til undervisning. Beskrivelser er vage på faktiske innhold (Karseth et al., 2020). I forhold til min oppfatning vil de fleste lærere, foresatte eller elever som leser beskrivelsen sitte igjen med en god del ubesvarte spørsmål om hva det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» er.

Tverrfaglige tema er tema som inngår i flere fag og skal prioriteres spesielt (Karseth et al., 2020). Prioriterte tema skal være knyttet opp mot samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid (folkehelse & livsmestring, demokrati & medborgerskap og bærekraft). De **Tverrfaglige temaene** skal **kun** inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. **Dybdelæring** handler om å se sammenhenger i og på tvers av fag. **Det er noe vakt med begrepene Tverrfaglighet og dybdelæring i fagfornyelsen LK20** (Karseth et al., 2020). Definisjonen av tverrfaglighet virker svak. «*Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper eller ferdigheter fra flere fag*» (Karseth et al., 2020, s.148) Det er naturlig å stille følgende spørsmål: Hvordan skal lærere og elever arbeide med de tverrfaglige temaene? Det skal fra skolen legges til rette og være et felles anliggende for tverrfaglig samarbeid. Samarbeid på tvers av fag blir nevnt. Vil dette bety lærersamarbeid over ulike fag? Er det opp til hver enkel skole, kommune, fylke eller region å finne sine metoder eller vil det utarbeides konkrete eksempler som skal brukes?

LK20 sin doble intensjon skaper spenningsfelt eller hensyn som drar i ulike retninger. Skolefagene skal tydeliggjøres med kjerneelementer, redusert omfang og vektlegging av faglig kompetanse. Samtidig skal sammenhenger mellom fag og ulike deler av læreplanverket styrkes (Karseth et al., 2020).

2.2.4 LK20 om Folkehelse & Livsmestring

I overordnet del av læreplanen for grunnskolen (LK20) blir folkehelse & livsmestring beskrevet i tre avsnitt på følgende måte:

«Folkehelse & livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

«Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang

og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte»
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

«Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13)

Med utgangspunkt i LK20 sin definisjon av begrepet livsmestring, kan det forstås som et relativt bredt begrep (Bjørndal & Bergan, 2020). Det dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. I følge Bjørndal og Bergan (2020) trengs det ulike ferdigheter for å kunne forstå det som påvirker og har betydning for egen livsmestring. Noe som Verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) og UNICEF kaller «life skills»:

«Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»

Det er presisert at temaet ikke skal være et eget fag, men integreres i fagene der de er relevant. Undervisningen skal fortsatt ta utgangspunkt i kompetansemål i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Disse tre avsnittene gir læreren rom for ulike tolkninger og muligheter. Hva skoler og lærere skal gjøre for at elevene skal kunne få denne kompetansen, står det ingenting om. Her må lærerne selv gjøre bevisste og kunnskapsbaserte didaktiske og metodiske valg, basert på elevene og klassene de til enhver tid underviser i (Moen, 2020).

2.2 Folkehelse og livsmestring – to begreper og ett tema

Lk20 omtaler «livsmestring» og «folkehelse» som et samlet begrepspar. Begrepene brukes om hverandre når det tverrfaglige temaet skal beskrives: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Jeg mener det er rimelig å anta at de benyttes som et begrepspar i LK20 fordi de virker inn på hverandre og er derfor tilknyttet til hverandre. Likevel innebærer begrepene ulike meningsinnhold (Tjomsland, Samnøy & Norman, 2021).

I det følgende vil jeg utdype hva som ligger i begrepene «folkehelse» og «livsmestring», samt utdype hva det innebærer å fremme folkehelsearbeidet i skolen. Flere har forsøkt å undersøke

sammenhengen mellom utdanning og helse. Altså hvordan utdanning og læring i seg selv påvirker helse (Elstad, 2008). Felles for de undersøkte studiene er at helseforskjellen varierer med utdanningsnivået (Elstad, 2008). Studien viser at desto lengre utdanning man har jo færre helseproblemer har en i gjennomsnittet (Helsedirektoratet, 2018; Wilkinson & Pickett, 2012; Elstad 2008). Utdanning ser dermed ut til å være et utgangspunkt for, og medvirkende til, prosesser som påvirker helsen utover i livsløpet (Helsedirektoratet, 2018). Elstad (2008) konkluderer i sin studie «Utdanning og helseulikheter» med at utdanning bare er ett av leddene i de sammensatt prosessene som fremmer eller svekker helsen til enkeltpersoner og befolkningen, men uten tvil et av de viktigste. Læring og helse er nært knyttet sammen (Zimmerman, Woolf & Haley, 2015; Bjørndal & Bergan, 2020), noe som betyr at godt læringsmiljø og god pedagogikk også bidrar til å fremme elevenes helse. Skolen er derfor et av de viktigste stedene å drive folkehelsearbeid for å utjevne sosiale helseforskjeller og øke den allmenne helsetilstanden i hele befolkningen (Bjørndal & Bergan, 2020).

2.2.1 Helse og folkehelse

Verdens helseorganisasjon definerte lenge helse til å være fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velbefinnende (WHO, 1946; Uthus, 2017). Begrepet «fullstendig» er nok positivt ment, som at lista for menneskers livskvalitet skal legges høyt, men «fullstendig velvære» fremstår veldig pompøst og uoppnåelig for de fleste mennesker (Uthus, 2017). WHO har da blitt kritisert for denne definisjonen av fenomenet helse (Tjomsland og Viig 2015; Uthus, 2017). Med denne bakgrunnen har helsebegrepet fått et nytt og utvidet innhold:

«Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community » (WHO, 2014; Uthus, 2017, s.19).

I følge WHO (2014) gir det god psykisk helse å få realisere eget potensial, mestre livet og bidra i samfunnet. Med «normal stresses of life» kan vi tolke at WHO legger til grunn at helse ikke er å leve «det gode liv», men å leve gode liv til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser (Uthus, 2017). Dette utgjør en viktig nyanseforskjell, motgang og utfordringer er normalt i menneskers liv. Det å leve gode liv innebærer dermed å håndtere motgangen og utfordringene (Uthus, 2017). «Helsefremmede arbeid» er å gjøre individet i stand til å øke kontrollen over, og forbedre sin helse» (Nutbeam, 1998; Wangberg 2020). Sentrale temaer er bemyndigelse (engelsk: empowerment) inkludering og like muligheter. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2019) har utpekt fem hovedstrategier for helsefremming i sitt Ottawa Charter (1986):

- 1) sunn politikk
- 2) helsefremmende miljø
- 3) lokalsamfunnets innsats for helse
- 4) utvikle personlige ferdigheter
- 5) reorientering av helsetjenester fra behandling til sykdomsforebygging og helsefremming (WHO, 2019).

Disse strategiene finner vi også igjen i den nyeste folkehelsemeldingen (Helse & omsorgsdepartementet, 2019). Tanken er å sette i gang universelle tiltak som utgjør en liten effekt hos mange, men som likevel utgjør mye mer for folkehelsen enn store effekter hos få.

Likevel viser det seg at universelle tiltak så langt har spesielt rettet seg mot endring av individets adferd, og tenderer til å forsterke sosiale ulikheter i helse (Wangberg, 2020). Det viser seg at de som allerede har de beste forutsetningene for å fremme sin helse, er de som har hatt best utbytte av universelle tiltak (Winston, Puzino & Romer, 2016; Wangberg, 2020). En annen strategi er å identifisere de som har forhøyet risiko for ulike problemer og rette tiltak mot dem- tidlig intervensjon (Wangberg, 2020). I norsk sammenheng har begrepet «tidlig innsats» blitt brukt i Meld. st. nr. 6 (2019- 2020). Tanken er da å gripe inn tidligst mulig i et utviklingsforløp som kan forskyve banen i en positiv retning tidlig (Kunnskapsdepartement, 2019). Dette utgjør større forskjell lengre frem enn å forsøke å hente inn skjevutvikling langt ute i forløpet. I LK20 er det blitt stilt krav til å utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse for alle (Kunnskapsdepartement, 2019). Folkehelse og livsmestring er ett av tre prioriterte tverrfaglige temaer som skal bidra til at elevene tilegner seg kompetanse som fremmer god helse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Folkehelseloven (2012) som ble vedtatt av Helse og omsorgsdepartementet, definerer folkehelse i første kapittel som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen». Formålet er at «Folkehelsearbeid skal fremme befolkningens helse, trivsel gode sosiale miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse» (Folkehelseloven, 2012). Loven gjelder for alle offentlige myndigheter og blir virksom i skolen gjennom kommunens og fylkeskommunens forvaltning av den som skoleeiere (Bjørndal & Bergan, 2020). Ifølge Tjomsland, Samnøy & Norman (2021) er folkehelse politisk anliggende, der det blir fattet ulike politiske beslutninger med intensjon for å fremme folkehelsen. Folkehelsearbeidet er samfunnets totale innsats for å opprettholde, bedre og fremme befolkningens fysiske og psykiske helse (Tjomsland et al., 2021). Dette gjennom å styrke faktorer som bidrar til å fremme helse og svekke faktorer som

medfører helserisiko. Dette omfatter tiltak for helsepersonell som f.eks. vaksinerer, tannhelsesjekk m.m. Det kan også omhandle kostholds kampanjer som «fem om dagen» eller kampanjer for fysisk aktivitet som at barn må være i aktivitet minimum «60 minutter om dagen» (Tjomsland et al., 2021). Tilsvarende kan utformingen av skolebygg og gang- og sykkelstier som oppfordrer barn og unge til aktiv skoletransport. Videre kan det handle om politiske tiltak som forhindrer eller reduserer tilgang til helseskadelige varer som tobakk, alkohol og sukkerholdige drikker eller støtteordninger til frivillige organisasjoner som fritidstilbud for barn og unge (Tjomsland et al., 2021).

2.2.2 Skolens folkehelsearbeid

Skolen har lenge forsøkt å gjenspeile den virkeligheten den er en del av. Oppgjennom årene har skolen måtte endre innhold for å møte dagsaktuelle utfordringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolen har blant annet hatt en lang tradisjon i å forholde seg til barn og unges grunnleggende fysiske behov (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolen har bidratt med opplæring i fysisk helse, kosthold og ernæring. Fag som gymnastikk og heimkunnskap har blant annet bidratt til at barn og voksne har fått en sunnere livsstil, og dermed også bedret livskvalitet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Skolen har vært sentral i arbeidet med trafikkopplæring og dermed vært en bidragsyter i reduksjon av antall trafikkulykker. På 70- tallet innførte skolen blant annet fluorskylling, da tannhelsen hos barn stod dårlig til. Den generelle tannhelsen ble betraktelig forbedret etter dette (Nrk, 2010). Dette er eksempler på tiltak som har hatt stor betydning for den generelle folkehelsen. Tiltakene har bidratt til å endre folks vaner og banet vei for nye måter å leve på (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Dette har redusert plager her og nå, men også bidra på lengre sikt i et livsløpsperspektiv. Et viktig prinsipp for disse tiltakene har vært at det skulle gjelde for alle. Vekten lå på å forebygge, ikke å diagnostisere om noen for eksempel hadde hull i tennene (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

En rekke fagfolk innenfor ulike fagområder har i det senere år etterlyst psykisk helse i skolen fordi omfanget av helseplager blant barn og unge øker i Norge (Norsk Psykologforening, 2015; Nordtug & Engelsrud; Bjørndal & Bergan 2020). Forskningsresultat fra både folkehelseinstituttet og utdanningsdirektoratet har rapportert en økende grad av psykiske helsevansker hos barn og unge de siste årene (Skogen, Smith, Aarø, Siqueland & Øverland, 2018). «*En manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge*» (Dyb, 2017). En omfattende undersøkelse fra Ungdata (NOVA, 2019) kartlegger hvordan det er å være ung i Norge i dag. Denne rapporten undersøker et spredt spekter av temaområder (foreldre og venner, lokalmiljø, fritidsaktiviteter, helse og trivsel, rusmiddelbruk, risikoatferd og vold) og har blitt besvart elektronisk av alle elever på ungdomstrinnet og i

videregående skole. Flertallet av ungdommene rapporterer om god fysisk og psykisk helse, men andelen ungdom som rapporterer mye psykiske plager har de siste årene økt betydelig. Rapporten viser at andelen barn og unge med mange psykiske plager fordobler seg i ungdomsårene fra 8.trinn til VG3. Dette utgjør en endring fra 6 til 14 prosent for gutter og 16 til 33 prosent for jenter (NOVA, 2019). Den samme tendensen ses også for temaet press og stress, hvor mer enn en av tre jenter opplever mye press med hensyn til skolearbeid og det å se bra ut eller ha en fin kropp (NOVA, 2019).

Ut ifra Ung-data undersøkelsen er det ikke nok å tenke folkehelse i skolen som bare fysisk helse, sånn som det har hatt tendenser til tidligere. Folkehelse handler både om fysisk og psykisk helse. Likevel har begrepene fysisk og psykisk helse blitt oppfattet forskjellig. «Fysisk helse blir ofte betraktet som et nøytralt eller positivt ladet begrep» (Tjomsland, Samnøy & Norman, 2021) og i kontrast med dette har «Psykisk helse» vært knyttet til et mer negativt ladet begrep, som oftest brukes i forbindelse med psykiske vansker. Det kan være flere grunner til forskjellen mellom oppfatningen av fysisk og psykisk helse. Tjomsland, Samnøy & Norman (2021) peker de på to mulige faktorer: «En grunn kan være at psykisk helse er mindre konkret og mindre observerbar enn fysisk helse. En annen grunn kan være at den faglige kunnskapen og språklige bevisstgjøringen omkring psykisk helse er nyere og mindre utbredt». Videre poengterer de at disse forskjellige oppfatningene av fysisk og psykisk helse i folkehelsearbeidet kan ha konsekvenser. I verste fall kan det føre til at en iverksetter tiltak rettet mot enten fysisk eller psykisk helse, snarere enn mot de to i kombinasjon. Tiltak som retter seg mot den ene formen for helse kan i verste fall ha negative konsekvenser for den andre. Det hjelper ikke at alle elevene skal ha muligheter til å spise mer grønnsaker eller være mer fysisk aktiv dersom en ikke synes det er viktig, eller har troen på at en får det til. Fysisk og psykisk helse er to dimensjoner av helse som henger sammen og påvirker hverandre gjensidig (Tjomsland et al., 2021).

2.2.3 Hva fremmer livsmestring

Med utgangspunkt i LK20 sin definisjon av begrepet livsmestring og fra forrige kapittel, kan vi slå fast at «livsmestring» er et vidt begrep, som dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. I skolesammenheng dreier dette seg om elevene sin kapasitet til å håndtere livet med den motgangen og utfordringene livet bringer (Bjørndal & Bergan, 2020). All menneskelig virksomhet handler om å mestre tilværelsen. I dette kapitlet vil jeg presentere begrepene «mestring», «resiliens» og «salutognese», som er ulike perspektiver som blir trukket fram når fagfolk skal forklare hva livsmestring handler om. Deretter vil jeg si noe om betydningen av relasjoner i livsmestringsarbeidet.

Mestring

I Banduras sosialkognitive teori (1997) forklares mestringserfaringer og forventning om mestring som en viktig forutsetning for å ta styring i eget liv. Når mennesker er i stand til å ta uavhengige valg som er til det beste for seg selv og andre, vil de utøve human agency (aktør i eget liv) (Klomsten & Uthus, 2020). I dette perspektivet er selvrefleksjon en viktig forutsetning for å utøve human agency. Human agency handler om evnen til å vurdere egne forutsetninger, interesser og verdier, sette seg overkommelig mål og vurdere behovet for å søke støtte eller hjelp hos andre. Det å innta rollen som aktør i eget liv er ifølge Bandura betydningsfullt på flere nivå. Det har betydning for en selv, og ens egen helse. Samtidig sier Bandura at «a high sense of efficacy promotes a pro social orientation characterized by cooperativeness, helpfulness, and sharing, with an invested interest in each other's welfare» (Bandura 2001, referert i Uthus, & Klomsten 2020). Dette innebærer en kollektiv orientering, som en motsats til en egosentrisk orientering (Klomsten & Uthus, 2020)

Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) handler mestring om at mennesker opplever å makte, få til, ta kontroll over, eller beherske utfordringer i sitt eget liv. Måter individer møter de ulike stressende situasjonen på, kaller man for mestringsstrategier. Disse mestringsstrategiene kan deles inn i to hovedkategorier; «problemfokustert mestring» eller «emosjonsfokustert mestring» (Lazarus & Folkman, referert i Bjørndal & Bergan 2020, s. 51). Problemfokustert mestring handler om at individet konfronterer eller søker endring i en stressende situasjon, med en aktiv handling eller problemløsning. Individet søker informasjon eller støtte utenfra for å mestre situasjonen. Emosjonsfokustert mestring handler om de handlingsvalgene individet tar for å bearbeide emosjonelle reaksjoner i møte med en stressende situasjon. Dette kan være å unngå konfrontasjon (unnnvikende), avlede seg selv (passiv) eller ventilere følelser. «Unnnvikende mestringsstrategier assosieres i stor grad til risiko for psykiske og mentale helseproblemer hos barn og unge» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 51). Dette innebærer strategier som flukt, sosial tilbaketrekning, fornektelse, skyld, resignasjon, irrasjonell virkelighetsoppfatning og selvkritikk i forhold til det som truer eller oppleves stressende i livet. Barns evne til å regulere og håndtere følelser kognitivt øker vanligvis med alderen (Zimmer- Gembeck & Skinner, referert i Bjørndal & Bergan 2020, s.51)

Mestringsbegrepet viser generelt til en person som håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet, på en hensiktsmessig måte (Bjørndal & Bergan, 2020). «Mestring og faglige utfordringer må skje på et nivå elevene opplever å håndtere og løse, med støtte fra en kompetent og empatisk lærer som bekrefter elevenes tro på seg selv» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55). Noen ganger må vi anerkjenne at livets utfordringer, også faglige utfordringer, er som de er. Å anerkjenne eller akseptere er en mestringsstrategi som gjør at vedkommende gir slipp på kontroll,

stress og prestasjonskrav. Som et eksempel måtte vi når korona kom akseptere og anerkjenne at dette var noe vi ikke hadde kontroll over. Å akseptere at livet kan være usikkert og godta virkeligheten slik den er, er en holdning til livet som kan hjelpe oss å mestre (Bjørndal & Bergan, 2020). «*Denne tilnærmingen bygger på ACT (Acceptance and commity therapy), som oversettes til norsk som aksept- og forpliktelsesterapi, og ble utviklet i USA på 1980 tallet av Stephan Hayes*» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 56). Hayes hevder at endring krever aksept av negative opplevelser. ACT har ikke reduksjon av ubehag som sitt primære mål, men at en heller skal anerkjenne ubehagelige tanker og følelser og akseptere dem som en del av livet (Bjørndal & Bergan, 2020). I følge Kåver (2005) må ikke ordet aksept forveksles med passivitet, kraftløshet eller det å gi opp (Kåver, referert i Bjørndal & Bergan 2020, s. 56) «*I likhet med ACT hevder Kåver (2005) at aksept åpner opp for viktige endringer, en aksepterende innstilling gjør oss mer åpne, fleksible og mye mer aktive med hensyn til å finne løsninger på problemer eller forandre noe vi ønsker å forandre*» (Kåver referert i Bjørndal & Bergan, 2020. s 56). Når vi aksepterer, velger vi å se og holde ut med både den indre og den ytre virkeligheten uten å flykte, unnvike, forvrengte eller dømme den. Vi vil kunne klare å handle ut fra denne aksepterte virkeligheten på en effektiv måte som fører oss nærmere våre verdier og mål (Kåver 2005; Bjørndal & Bergan, 2020, s.56)

Resiliens & salutogenese.

Når Bjørndal og Bergan (2020) skal forklare hva livsmestring handler om, tar de for seg psykisk helse, resiliens og salutogenese. Dem skriver at motstandsdyktighet er en slags referanse til resiliens. «*Resiliens handler om vår kapasitet til å gjenopprette, opprettholde eller forbedre vår psykososiale funksjon i møte med gjentatte eller vedvarende psykiske påkjenninger*» (Borge, 2003; Rutter, 2006 referert i Bjørndal & Bergan, 2020. s 54). Det handler om en robusthet eller motstandsdyktighet i oss mennesker som gjør at de aller fleste av oss klarer oss greit gjennom livets mange prøvelser. Mye av forskning som er gjort på resiliens bygger på Aaron Antonovskys (1987) *Sence of Coherence*-teori. Dette forkortes til SCO (Sence og Coherence), og oversettes til norsk til opplevelse av sammenheng og mening (Bjørndal & Bergan, s. 54). Antonovsky ser på helse som en helhet, der sunnhet-salutogenese er i den ene enden, og sykdom – Patognese er i den andre (Uthus, 2017, s.19; Olsen & Traavik 2010, s. 29 Bjørndal & Bergan, s. 54). Han mente at nøkkelen til utvikling nær sunnhet er å se muligheter fremfor begrensninger. Videre peker han på tre faktorer som er avgjørende i å utvikle opplevelse av sammenheng og mening og til å komme nærmere sunnhet; «*Forståelse av egen situasjon, tro på at en kan finne løsninger og å finne mening i forsøket*» (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Disse faktorene kan bidra til god psykisk helse og til å leve et godt liv, og handler om hvordan man

23

takler motgang og hvilke holdninger en har i utfordrende situasjoner (Sælebakke, 2018 referert i Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Psykisk helse har i salutogenese en sosial orientering; en opplevelse av mening og sammenheng oppnås ikke isolert på individuelt nivå, men i det sosiale miljøet (Uthus, 2017, s. 20). Lindsröm og Eriksson viser til at Antonovskys begrep «sense of coherence» er nært knyttet til begrepet tilhørighet, forstått som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt med andre mennesker (Lindström & Eriksen referert i Uthus, 2017, s. 20). Tilhørighet viser seg å ha betydning for psykisk helse og mental fungering (Blum og McNeely mfl. referert i Uthus, 2017, s. 20).

Betydning av relasjoner

Studier viser at en god relasjon mellom lærer og elev har betydning for elevers konsentrasjon og interesse for skolearbeid (Battistich & Vom, 1997). Andre studier viser at en positiv relasjon mellom lærere og elev også er viktig med tanke på elevenes sosiale utvikling og fungering i skolen (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Det å erfare og oppleve en god relasjon til læreren kan ha betydning for elevenes psykiske helse på kort og lang sikt. For noen barn og unge kan læreren være den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv (Killen, Sabol & Moen, 2020). I livsmestringsperspektivet er det viktig å være bevisste på hvilke muligheter det positive lærer-elevrelasjonen kan være i arbeidet (Moen, 2020).

Vi mennesker har et grunnleggende menneskelig trekk der vi i møte med andre, fortolker samspillet og forsøker å forstå hverandre (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, referert i Klomsten & Uthus, 2020). Når vi forstår hva som skjer i relasjonell prosess, for eksempel hvordan våre følelser påvirker og påvirkes av den andre, blir vi i bedre stand til å regulere egne følelser og utvikle positive relasjoner til andre over tid. Dette er beskrevet som en sosial og emosjonell kompetanse, som f.eks. empati og selvinnsikt (Skårderud & Duesund, referert i Klomsten & Uthus, 2020).

Moen (2020) har skrevet en artikkel «Gode lærer-elev-relasjoner: en tilnærming til temaet livsmestring i skolen». Her poengterer hun hvor viktig den gode elev relasjonen er i livsmestrings arbeidet. Siden livsmestring begrepet er såpass nytt, vil det i følge Moen (2020) muligens føre til at lærere velger en «deduktiv tilnærming» til livsmestring. Det vil si at lærerne planlegger, og så langt det lar seg gjøre, gjennomfører undervisning i henhold til det de har planlagt. Her tenker en ikke så mye over det relasjonelle arbeidet som ligger i det (Moen, 2020). Gjennomtenkte, planlagte opplegg kan føre til stort utbytte for elevene. Dette har pilotprosjektet «Livsmestring som eget fag på 9. trinn» vært et eksempel for (Moen, 2020). Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2017/2018 der 164 elever deltok. Elevene fikk blant annet undervisning i psykisk helse, tanker og følelser. Prosjektet viste

at ungdommene, både gutter og jenter hadde utbytte av det (Klomsten, 2018). De rapporterte at de lærte mye om seg selv og sine egne tanker og følelser, og at de hadde lært å forstå andre bedre enn de hadde gjort tidligere (Klomsten, 2018). Dette er oppmuntrende og positive funn i følge Moen (2020), samtidig trekker hun fram hvor viktig det er at lærere er bevisste på den «induktive tilnærmingen» til temaet livsmestring der positive lærer-elev-relasjoner kommer inn, for i de relasjonelle mellomrommene kan mye skje. Her kan elevene, med støtte fra læreren, snakke både om tanker og følelser, og få naturlige og autentiske erfaringer med å kommunisere og reflektere over erfaringer og hendelser fra eget liv (Moen, 2020). Det som blir enda viktigere for læreren er å få kunnskap og bli bevisste om relasjonens betydning, slik at de kan få hjelp til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene (Torsteinson, 2018). For at lærerne skal kunne få en felles forståelse for livsmestring og kunne bidra til å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, er det viktig at en reflekterer over dette i felleskap i følge Moen (2020). Slik det er definert fram til nå, «er det viktig at lærerne får muligheter til å dele sine erfaringer og synspunkter med hverandre. Slik at ny kunnskap og innsikt om temaet kommer fram» (Moen, 2020).

2.3 Variasjon i forståelsen av «livsmestring» som tema i skolen

Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» er kommet inn i læreplanverkets overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Målet er å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse». I dette ligger det å gi elevene muligheter til å utvikle et positivt selv bilde og en trygg identitet som er særlig viktig i barne og ungdomsårene. Noe av bakgrunnen til at livsmestring skal få større plass i skolen, er ulike rapporter om økte psykiske vansker mellom barn og unge (Sletten & Bakken, 2016). Flere ungdommer opplever at en ikke strekker til, og kjenner seg overvelda av et konstant forventningspress om hva de skal være, prestere og delta i (Eriksen, Sletten & von Soest, 2017). Det er til dels uklart hvor presset kommer fra, og i hvilken grad det er selvpålagt, men det er ikke tvil om at en betydelig del av presset har sammenheng med skolestress (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Temaet er som nevnt innledningsvis ikke nytt. Det at livsmestring og psykisk helse får en tydeligere plass i skolen er en presisering av det som lenge har stått i skolen sin formålsparagraf. Livsmestring handler om å mestre sitt eget liv, delta i arbeid og felleskap, slik at en kan utfolde sitt potensiale som menneske. Temaet har vekket mye oppmerksomhet og debatt, og det er særlig «livsmestring» som har fått den store oppmerksomheten i både fagmiljøer og i mediene (Samnøy & Tjomsland, 2021). Hva kan være årsaken til det store engasjementet? Hvordan kan det henge sammen med hvordan lærerne danner seg årsaken til alt engasjement og at det blir oppfattet så forskjellig?

2.3.1 Uklarheter i forståelsen av livsmestring i skolen

Livsmestringsbegrepet er vidt og er knyttet tett til begrepene «mestring» og «psykisk helse», og berører mange sider av livet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er mange begrunnelser for at temaet «folkehelse og livsmestring» skal få plass i skolen, derfor har det fått mange innganger og muligheter. Begrunnelsen for innføringen av og søkelys på de tre tverrfaglige temaene er behovet for å møte samfunnets store utfordringer og negative trender (Karseth et al., 2020). Det er nødvendig å synliggjøre noen overordnede tverrfaglige tema som vektlegges i flere fag knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid og som reflekterer innholdet i formålsparagrafen. Det er også knyttet til Ung data- undersøkelsen som viser hvordan ungdommene har det i dag. Flertallet av ungdommene rapporterer om god fysisk og psykisk helse, men andelen ungdom som rapporterer mye psykiske plager har de siste årene økt betydelig (NOVA, 2019). Mange forskere er urolig for utfallet livsmestring kan få i skolen. Forskning utført av Gjernes (2019) viser livsmestring i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Hovedfunnene i hans diskursanalyse er at livsmestring konstrueres som en prosess, der eleven tilegner seg en viss type kunnskap, kompetanse og holdning, noe som ifølge studien kreves for å bli et friskt, sterkt og kompetent individ (Gjernes, 2019). I studien ligger ansvaret for livsmestring i stor grad hos eleven, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever. Dette fordrer kritiske spørsmål til om dette er en del av en individualiserende samfunnsutvikling (Gjernes, 2019).

En annen bekymring blant mange forskere er om temaet blir for mye «psykologisert». En bekymring er at barn og unge skal utsettes for tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi (Holterman & Vedvik, 2020). Det finnes blant annet undervisningsopplegg som er laget for bedring av psykisk helse i skolen, der livsmestrings-begrepet benyttes. Eksempler på dette er blant annet «Tankekraft» (fra folkehelseinstituttet), «Robust» (fra læringsmiljøsenderet) osv. Felles for disse programmene er at det relateres mot psykisk helse (Utdanningsnytt, 2020). Disse programmene har fått en del kritikk fra ulike fagmiljøer, der det hevdes at livsmestringsopplegget i skolen minner om gruppeterapi (Utdanningsnytt, 2020).

I følge Samnøy og Tjomsland (2021) i artikkelen «Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet», preges den økende individualiseringen i samfunnet vårt av at oppmerksomheten rettes mot individet heller enn mot felleskapet. De hevder at denne trenden kan tilsynelatende gi større frihet og handlingsrom til den enkelte, men medfører samtidig en tildekking av vår faktiske avhengighet av andre. «En fare ved dette er at den enkelte får ansvaret for problemer som hører til på systemnivå, og et utbredt folkehelseproblem er opplevelsen av ensomheten og

utenforskap i møte med livets vansker» (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). Videre påpeker Samnøy og Tjomsland (2021) faren ved dette der en legger ansvaret for egen livsmestring for tungt over elevene, der det «gode liv» først og fremst er knyttet til individuelle ferdigheter. Dette fokuset fører til at det er elevene som individ som må lære seg å mestre livet dersom noe er vanskelig, underforstått at viss de ikke klarer det så er det deres egen feil. Dette fordi en ikke har den livsmestringskompetansen som skal til (Samnøy & Tjomstad, 2021). Denne utviklingen er i så fall skremmende. Samnøy og Tjomstad (2021) peker også på ordet «mestring» i diskusjonen. Mestring er et ord som er mye brukt i skolesammenheng, og er blitt brukt for å løfte fram enkeltes muligheter heller enn begrensninger. Opplevelsen av mestring kan skape grobunn for videre innsats og læring, og skolen har et ansvar for at elevene har mulighet til å oppleve mestring på spesifikke områder, slik som gangetabellen, rettskriving, svømming osv. (Samnøy & Tjomsland, 2021) Disse spesifikke mestringsopplevelser er ifølge Samnøy & Tjomstad (2021) imidlertid en stor forskjell fra en altomfattende mestring av hele livet. Videre spør Samnøy og Tjomstad (2021) «Det er grunn til å stille spørsmål ved forventingen til teoretisk kunnskap og «folkeopplysning» som den mest avgjørende faktoren for hvorvidt elevene tar ansvarlige valg og mestrer sine liv». Videre hevder de at det ikke er noen automatikk i at kunnskap om folkehelse og livsmestring får konsekvenser for hvordan elevene lever sine liv. Dette fordi andre forhold påvirker elevenes livsvalg, som f.eks. relasjoner i familier, nærmiljøer, elevenes interesser, deres sosioøkonomiske status og (skole) politiske prioriteringer. Her spiller det relasjonelle faktorene inn, der det å mestre livene i stor grad formes i samspill med omgivelsene (Samnøy & Tjomstad, 2021).

Ut ifra det disse bidragene viser, kan en si at det ligger noen uklartheter i hva som er ment med livsmestring. Et relevant spørsmål for min problemstilling vil være: Bør en legge mer vekt på kollektiv innsats og handling i livsmestringsarbeidet, og er det opp til hver enkelt lærer å lykkes med dette? Hvor skal ansvaret ligge?

2.3.2 Ulike tyngdepunkt i forståelse av «livsmestring» i skolen

Med fagfornyelsen har livsmestring blitt et begrep som har fått mye oppmerksomhet. Noen er begeistret og ser på begrepet som en måte å kunne fokusere mer på hvordan enkeltmennesker skal mestre livet. Andre er mer urolige og stiller spørsmål ved det økte individfokus i samfunnet og hvor ansvaret skal ligge. Andre igjen lurer på om dette har noe som helst i skolen å gjøre. At livsmestring

har kommet inn som et nytt begrep inn i skolekonteksten, betyr ikke at det har vært det tidligere. Skolen sin oppgave har alltid vært å «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Likevel er begrepet livsmestring og innholdet i den nye læreplanen aktualisert ved de samfunns- og folkehelseproblemer som de er rettet for å løse. (Mykja & Fikse, 2020). I diskusjonen om det nye tverrfaglige temaet har jeg lagt merket til en tendens til å utelate «folkehelse». Dette kan være fordi «livsmestring» er et mindre etablert begrep og fokuset havner rundt dette begrepet. Samtidig synes jeg det er rart at en ikke diskuterer sammenhengen mellom de to ulike begrepene.

Her vil jeg trekke fram ulike perspektivene forskerne har. Det viser seg at de har ulike forventninger til hva det skal være og perspektivene spenner bredt (Mykja & Fikse, 2020). Sammenhengen mellom folkehelse og livsmestring er et helsepolitisk mål der målet er å danne «gagns menneske», som det het en gang i tidligere læreplaner (Heimburg & Ness, 2020). Spørsmålet nå er om skolen og individet har blitt stilt mer direkte til ansvar. Økt søkelys på psykiske helseplager blant unge, som er rapportert i Ung data- undersøkelsen påpekes av flere av forskerne, og ser ut til å være knyttet til skolen som prestasjonsarena (Bakken, 2019). Her vil jeg trekke fram de ulike meningene forskerne har til livsmestring, hovedsakelig fra boka til Mykja og Fikse (2020) «Perspektiver på livsmestring i skolen» som har samlet åtte artikler fra forskere med ulike perspektiver. I tillegg vil jeg ta med en åpen kritikker som har skrevet egne bøker og kronikker om sine meninger om livsmestring i skolen (Madsen, 2020a). Det å få folkehelse og livsmestring inn i skolen må jo ha sine fordeler, men er det presisert tydelig nok til at alle er enige i hva det innebærer?

I diskusjonen har Madsen (2020a) vært en kritiker av det individualiserte fokuset på livsmestring, uttrykt i en rekke kronikker og i blant annet i bøkene sine «Generasjon prestasjon (2018) og «Livsmestring på timeplanen» (2020). I en kronikk fra NRK: «Livsmestring er det nye universalmiddelet mot stress og press» stiller han spørsmål om livsmestring blir enda noe nytt de unge skal mestre i skolen. Videre hevder han at økningen i selvrapporterte plager kanskje ikke er en forverring av ungdoms helse, men at det handler om en lavere terskel for å rapportere om psykiske plager og at det er nye merkelapper på ganske vanlige utfordringer i ungdomstiden (Madsen, 2020b). I boka «livsmestring på timeplanen» stiller han seg kritisk til og spør hvorfor vi ser på de utfordringene ungdommene møter, særlig prestasjonspress og psykiske helseplager, som individuelle og ikke strukturelle problemer.

Uthus (2020) mener det må foreligge et kollektivt ansvar samtidig som man må unnlate å frata eller frita enkeltindividene for ansvar. Hun diskuterer videre reelle problemstillinger rundt sårbare

grupper, som ofte er preget av sosiale problemer. Hun påpeker at disse er utsatt for å falle utenfor, særlig viss prestasjon er billetten inn i felleskapet. Videre fremhever hun at prestasjonspresset på elevene i dag er preget av dagens levevilkåre, der et konkurransesamfunn som roten i plagene. Avslutningsvis konkluderer Uthus (2020) med «det vil ikke være tilstrekkelig å endre skolen alene, til å bli mindre prestasjonsorientert og mer helsefremmende. Også de mer overordnede samfunnsstrukturene må endres, slik at hele den mangfoldige befolkningen er sikret god helse, utdanning og deltakelse i felleskapene» (Uthus, 2020, s. 41).

Mykja (2020) kommer med bidrag inn i debatten og trekker fram et perspektiv som vektlegger enkeltindividenes opplevelse av sammenheng som sentralt for livsmestring. Her trekker han fram Salutogenese som en tilnærming. Her har han fokus på konkrete øvelser som f.eks. alt fra pust til musikk, som kan hjelpe å regulere stress og press, noe som han omtaler som «mestringsmedisin».

Grinde (2020) trekker fram bevissthet inn i diskusjonen og trekker fram noen metaforer som forklarer sentrale biologiske prosesser innen evolusjonspsykologi og nevropsykologi. Denne kunnskapen mener han kan bidra til å «påvirke stimuli som bidrar å forme hjernen» noe som er «nøkkelen til livsmestring» (Grinde, 2020, s. 110). Han trekker fram bevissthetsteknikker som i midlertidig er knyttet til å trigge positive følelser og dempe negative, og det framstår som nyttig hjelp til selvregulering. Dette kan tolkes på mange måter og en kan spørre seg om elevene kan bli for bevisste og for kritiske noe som kan føre til press og stress, både for seg selv og samfunnet.

Haukeland (2020) har et økofilosofisk perspektiv på livsmestring der han viser til friluftsliv og naturvern som en bidragsyter til livsmestringsarbeidet. Han trekker fram friluftsliv som inngang til å vekke interesser hos elevene som kan bidra til livsmestring. Videre trekker han fram begreper som «økoselvet, aktivitet, følelsesmodning, ratio, frihet, glede og livskunst som kan ligge til grunn for både livsveiledningen og livsmestringsarbeidet i friluft» (Haukeland, 2020, s.192).

2.3.3 Hva er tverrfaglig tema?

Til nå har jeg vært mye innom begrepet «tverrfaglighet» men hva betyr det egentlig?

Tverrfaglighet var ikke et satsingsområde i LK06 der læringsutbytte ble uttrykt i kompetansemål innenfor hvert enkelt fag (Karseth et al., 2020). Vektleggingen av fag i norsk skole viser seg også ved at lærere i stadig større grad skal ha fagkompetanse i de fagene de underviser i. Fagene er bærende strukturer som skaper orden, bidrar til ansvarfordeling mellom lærere, forutsigbarhet for elevene, og fordi mange av skolefagene har en lang faghistorie, oppfattes de ofte som naturlige enheter (Karseth

et al., 2020). Samtidig er det i dag en rekke eksempler på at samfunnsutfordringer og næringsinteresser ikke kan løses gjennom enkeltfag og avgrensede disipliner, men krever tverrfaglig samarbeid (Karseth et al., 2020). Det viktigste kjennetegnet ved tverrfaglighet er integrasjonen ved hjelp av metaforene Julie Thompson Klein (2017) uttrykker «brubygging og omstøpning» (Karseth et al., 2020). Når det bygges bru mellom fag, opprettholdes fagene som stødige disipliner hver for seg, mens omstøpningen vil si å hente ut deler fra ulike disipliner for å etablere en ny helhet (Karseth et al., 2020). Tverrfaglighet som omstøpning reiser epistemologiske spørsmål knyttet til differensieringen av kunnskap i det moderne samfunnet. (Karseth et al., 2020).

I en artikkel fra Bedre skole kommer Johannessen og Skotheim (2019) med noen begrepsavklaringer rundt temaet profesjonell tverrfaglighet, som også er relevant i denne sammenheng. De bruker betegnelsen på ulike fags omforente tilnærminger på felles problem, der det er graden av integrasjon som utgjør forskjellen mellom flerfaglig og tverrfaglig forståelse. Den konkrete utfordringen fremstår som endret og det oppstår noe nytt gjennom en felles forståelse og avklaring av utfordringen. De hever at når en jobber på denne måten kommer det fram ny kunnskap som ikke har vært der før. Dette kan for eksempel være nye måter å løse elevenes komplekse utfordringer på. I denne fasen er det interessant at disiplinene ikke må integreres i den grad at de oppløses til et «felles fag». I skolesammenheng trenger en å fortsette å utvikle bredde og dybde- kompetansen til fagfolk som bistår i arbeid med barn og unge.

3.0 Metodedel

Hensikten med denne studien er å få fram lærere sine tanker og refleksjoner om hvilke muligheter som ligger i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Jeg har ved dette grunnlaget valgt en kvalitativ metode som tilnærming. Målet er å få fram lærerne sine tanker og refleksjoner rundt temaet, derfor ble det et fenomenologisk perspektiv på studien. Datagrunnlaget baserer seg derfor på deres subjektive tanker og refleksjoner. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de ulike metodiske valgene jeg har foretatt meg gjennom hele arbeidet med oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming er en vitenskapelig metode som beskriver hvordan forskeren går frem for å besvare sine vitenskapelige problemstillinger (Ringdal, 2018). Forskningsstrategien bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger. Det vil si at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i. De er heller ikke stabile, men i kontinuerlig endring (Ringdal, 2018). «Kvantitativ forskning gir en beskrivelse av virkeligheten ut i fra tall, tabeller og store enheter, mens kvalitativ forskning beskriver virkeligheten via få enheter og tekstlige beskrivelser» (Ringdal, 2018). En kvalitativ metode er vanlig å bruke når en er interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Metoden egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2009). I følge Postholm (2010) skal forskeren i kvalitativ forskning være åpen for hva deltakeren gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver frem. Her må en forsøke å forstå deltakerens perspektiver og se det ut i fra menneskelige hverdagshandlinger i naturlig kontekst. Forskningen vil allikavel bære preg av forskerens eget teoretiske ståsted, opplevelser og erfaringer. Noe som gjør det enda viktigere for forskeren å synliggjøre den metodiske tilnærmingen (Postholm, 2010). Derfor vil jeg i denne delen vektlegge teorivalg og utvalg fra datamaterialet ut i fra mine subjektive valg av hva jeg opplever er viktig å få fram. I mitt studie skal jeg se på lærere sine tanker og refleksjoner rundt mulighetene i temaet folkehelse og livsmestring. Derfor var den kvalitative tilnærmingen naturlig. Ved denne tilnærmingene kan jeg komme tettere på informantene og få et innblikk i deres erfaringer og perspektiver.

3.2 Begrunnelse av valg av semistrukturert dybdeintervju

Ut ifra den åpne problemstillingen «Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?» var det lærerstemmen som skulle fram. Derfor valgte jeg kvalitativt semistrukturert forskningsintervju for datainnsamlingen. «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet» (Kvale & Brinkman, s.46) Den brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019). Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuguiden blir laget med utgangspunkt i bestemte temaer som inneholder forslag til spørsmål. Min intervjuguide (se vedlegg) inneholder få spørsmål under to temaer med underspørsmål. Temaene var «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i ny læreplan» og «folkehelse og livsmestring i praksis», i tillegg til innledende og avsluttende spørsmål. Her kunne jeg stille spørsmål som kunne utdype hva de virkelig mente og muligheter til at informantene kunne fortelle åpent om historier og hendelser. Det er en fordel at intervjueren kan intervjuguiden godt, da en kan fokusere på hva informantene svarer i stedet for å ha fokuset på hvilke spørsmål en skal stille. Intervjueren må ha en egen tilnærming og teknikk for å få best mulig utbytte av intervjusituasjonen. En bør tilstrebe en profesjonell holdning samtidig som man klarer å snakke om dagligdagse hendelser (Kvale & Brinkmann, 2019). I lys av problemstillingen får jeg ved å benytte meg av intervju mulighet til å komme tett på informantene og forståelse av deres opplevelser og erfaringer.

I følge Postholm (2010) kan man strukturere intervjuet til en viss grad; strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju. Jeg har valgt å benytte meg av halvstrukturert intervju, også kalt for dybdeintervju (Tjora, 2021). Målet med dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer. Meningen er at informanten får mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger. Ved å benytte meg av semistrukturert dybdeintervju fikk jeg både utforsket interessante samtaleemner som jeg på forhånd ikke hadde forutsett. Samtidig kunne jeg være trygg på at jeg fikk rikelig data fra alle intervjuene, noe som gjorde det mulig å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt, da jeg kunne få nok tid til å bli kjent med hver enkelt lærer og deres forståelser av temaet. Jeg ville også legge til rette for at lærerne kunne dele sine forståelser på en så upåvirkelig måte som mulig. I følge Malterud (2017) oppleves individuelle intervjuer ofte tryggere og mer skjermet, sammenlignet med gruppeintervju.

3.3 Fenomenologisk – hermeneutisk utgangspunkt

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, en tilnærming som bevisstgjør hva forståelse og fortolkning innebærer. I hermeneutikken er fortolkning av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2019). Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen. Det legges vekt på forutforståelse eller forhåndskunnskap om en tekst/tema. Formålet er å oppnå en gyldig allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Enhver tekst får sin mening fra en kontekst. Kunnskap fra hva andre mennesker gjør eller sier er avhengige av konteksten. Denne forståelsen kan ikke løsriver fra konteksten aktøren er en del av, enten man er forsker eller informant. Hermeneutikken kan gjøre forskerne bevisst på at de skal analysere intervjuene sine som tekster i ettertid, og at de må være til stede her og nå i intervjusituasjonen. Her må en være oppmerksom på den kontekstuelle fortolkningshorisonten (Kvale & Brinkmann, 2019).

Fenomenologi er i følge Kvale og Brinkmann (2019) et begrep som peker på en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Her gjelder det å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2019). Fenomenologi tar utgangspunktet i den subjektive opplevelsen og søker forståelse og dypere mening i det enkelte individs erfaringer. I denne tilnærmingen legges det ikke så mye vekt på forskeren sin forutforståelse slik som hermeneutistiske perspektivet gjør. I min forskning var det viktig å få fram; «hvilke muligheter det ligger i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring» som et uavhengig åpent forskningsfelt. Jeg er selv en lærerstudent og jobber som lærer på deltid, på den måten har jeg en forutforståelse for problemstillingen. Sett ut ifra en fenomenologisk tilnærming er ikke dette så viktig. Fenomenet i seg selv er viktig og dermed blir informantens perspektiv og beskrivelser vesentlig. Jeg har tilnærmet meg en holdning om at fenomenet er interessant i seg selv, dette har hjulpet meg til å tenke objektivt rundt forskningen. I det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet er målet å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er dagligdagse perspektiver ut ifra intervjuedes egne opplevelser om ulike temaer som er interessant (Kvale & Brinkmann, 2019). Inkludert fortolkning av meningen, videre har en likhetstrekk med dagligdags samtale. Formålet videre er at en må skape det profesjonelle intervjuet.

I hermeneutiske tilnærmingen vektlegger man i større grad forforståelsen til forskeren. Denne forforståelsen er også viktig med tanke på min nærhet til temaet, som er nevnt ovenfor. Her har jeg måtte vært bevisst på min egen forforståelse i både selve intervjusituasjonen og i analysen av de transkriberte intervjuene for å nærme meg en objektivitet. Dette ble viktig for å kunne få en mer detaljert og nyansert forskning. Dette hjalp meg til å få fram ulike vinklinger og det ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Utfordringen lå i å stille oppfølgingsspørsmål som var relevant for forskningen. Noen ganger var det emnet informanten snakket om så interessant at jeg gjerne ville vite mer. Her valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål basert på intervjusituasjonen og emnet informanten snakket om. Siden jeg hadde så åpen problemstilling ble det viktig å få med alle emner som kunne belyse problemstillingen. Under arbeidet med transkribering og analysen fikk jeg dermed et bredere materiale å arbeide med. I analysearbeidet ble det enda viktigere å velge ut svar som kunne belyse problemstillingen.

Informanten og intervjueren sin forforståelse kan bli påvirket av intervjusituasjonen i seg selv. Et kjennetegn i kvalitativ metode er at forskeren forholder seg nær informantene, og subjektivt til informantenes opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gjør at kvalitativ forskning skaper en bedre forutsetning for en dybdeforståelse av de aktuelle fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2019). Her ønsker forskeren å få et helhetlig bilde av informantenes beskrivelser av deres virkelighet. Postholm (2010) vektlegger forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, ettersom forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. I intervju som metode dekker en subjekt-subjekt-relasjon mellom forsker og informant, der både forsker og informant påvirker selve forskningsprosessen. Som lærerstudent og vikar vil jeg både forstå og lett kunne sette meg inn i informantenes beskrivelser. Ved at jeg også har intervjuet lærere som jeg har jobbet litt med vil det også ha positive og negativ effekt på min forskning. Siden de vet hvem jeg er, kunne det føre til at de ville føle seg trygge og lettere komme med sine meninger. Eller de kunne ønske å holde noe tilbake fordi det ble for stor nærhet. For å unngå dette har jeg forsøkt å skape en stemning før intervjuet og forsikret de om anonymitet og at dette ikke kan spores tilbake til dem.

3.4 Informantene – utvelgelsesprosessen

I kvalitative intervjuundersøkelser er det ulike meninger om hvor mange informanter en bør intervju. Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2019). I følge Kvale og Brinkmann (2019) vil det være mest hensiktsmessig i mindre studier å gjennomføre færre intervjuer og heller analysere disse grundigere. Dette i stedet for mange

intervjuer da datamengden kan bli for stor og omfattende og man kan risikere å ikke få laget en sammenhengende analyse og tolkning. Antall informanter i denne studien ble valgt med tanke på begrenset tid og ressurser samt at dette er et studentprosjekt. Utvalget bestod derfor av seks kontaktlærere som jobber på ungdomskolen. Grunnen til det ble ungdomsskolelærere er at det skjer mye endringer hos eleven, både kroppslig og mentalt. En annen grunn er at jeg ikke hadde nok tid til å intervju mange lærere. Derfor ønsket jeg å kun å fokusere på kontaktlærere på ungdomsskolen. Jeg ønsket hovedsakelig ikke nyutdannede lærere, men noen som hadde jobbet noen år med tanke på endringene i forhold til den nye læreplanen. Når en studie skal gjennomføres er det hensiktsmessig å ha et utvalg informanter som kan hjelpe forskeren å få en dypere innsikt i problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019). Min oppfatning er at kontaktlærere med litt erfaring i ungdomskolen kunne gi meg mer innsikt i akkurat dette temaet. Jeg ønsket også å forsøke å tilnærme kjønnsfordelingen av lærere som er i skolen, jeg endte dermed opp med 4 kvinnelige og to mannlige lærere.

Å finne informanter innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thagaard, 2013). Strategisk utvalg er mest vanlig rekrutteringsprinsippet i kvalitative intervjustudie. Her velger forskeren informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om den aktuelle problemstillingen (Tjora, 2021). Fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelig for forskeren (Tjora, 2021). Måten informantene blir valgt kan ha betydning for forskningens konklusjoner om overførbarhet. Jeg henvendte meg til tre ulike skoler, der den ene lå i Oslo og de to siste lå i Vestland fylke. Informantene virket positive og interesserte i oppgaven. Både fordi de syntes at temaet var viktig, men også på grunn av dens aktualitet.

3.5 Gjennomføring av intervjuet

Kvale og Brinkmann (2019) forklarer at jo bedre forberedt en er til intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være. I planleggingsfasen hadde jeg fokus på å skaffe informanter som kunne gi meg relevant kunnskap til forskningsspørsmålet mitt. Jeg laget en prosjektskisse over oppgaven, slik at jeg hadde kontroll på hva jeg skulle undersøke og innhentet kunnskap og teori som var relevant til problemstillingen. Jeg utarbeidet en intervjuguide og informasjonsskriv. Informasjonsskrivet (se vedlegg) sendte jeg til informantene i forkant for å sikre at informasjonen om prosjektet og samtykkeerklæringen ble forstått slik det var ment.

I følge Postholm (2010) kan det være tjenlig å trene seg på intervjusituasjonen før selve intervjuene. Dette for å opparbeide seg erfaring som intervjuer, og for å sikre at man ikke stiller ledende spørsmål. Dersom spørsmålene blir ledende kan det fort føre til at det blir forskerens perspektiver som blir synlige. Jeg valgte derfor å gjennomføre to pilotintervju før jeg satt i gang med selve intervjuene. Pilotintervjuene bestod av en lærer og en som jeg kjente fra før. Dette gjorde jeg for å øve meg på selve intervjusituasjonen, men også for å se om intervjuguiden kunne gi meg en forståelse for forskningsspørsmålet mitt. I etterkant valgte jeg å endre noen formuleringer og mengde spørsmål, samt rekkefølge. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) skal intervjuguiden være et hjelpemiddel før og etter intervjuet. Å utarbeide en intervjuguide vil gi forskeren en trygghet som kan være god å ha i intervjusituasjonen. Her vil en forberede seg faglig og mentalt.

Intervjuet handlet om hva de tenker om det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i skolen. Hensikten var å få større innsikt i temaet. Fokuset mitt var hvilke muligheter de tenkte temaet kunne ha i skolen. Når en benytter en semistrukturert intervjuguide er det gjerne overordna spørsmål. Her brukte jeg ferdige formulerte spørsmål og stikkord, og jeg kunne være fleksibel med tanke på rekkefølge. Jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der jeg fant det nødvendig. Den var også åpen for at informanten kunne ta eget initiativ til å ta opp tema og utdypninger (Larsen, 2017). Alle informantene fikk i utgangspunktet de samme spørsmålene, men underspørsmål og oppfølgingsspørsmål kunne variere. For å unngå en anspent stemning i intervjuet tror jeg det er viktig å løsrive seg fra intervjuguiden til en viss grad for å virke mer naturlig. Under intervjuet kunne det være at jeg hoppet over spørsmål, fordi de svarte på det tidligere. Andre ganger var det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg føler selv at balansen i å bevege seg fritt samtidig som jeg brukte intervjuguiden fungerte bra. Jeg hadde disse kategoriene i min intervjuguide: Innledende spørsmål, Livsmestring som tverrfaglig tema i ny læreplan, hvordan folkehelse og livsmestring som tema vises i praksis og avsluttende del dersom de ønsket å tilføye noe.

I følge Tjora (2021) er det en forutsetning at man klarer å skape en avslappet stemning, der informantene føler at det er greit å snakke åpent. For at informantene skulle føle seg komfortable og åpne seg opp med sine erfaringer og refleksjoner, lot jeg informantene få velge tid og sted. To av intervjuene foregikk på teams, mens de resterende foregikk ansikt til ansikt på skolene de jobbet på. Intervjuene hadde en lengde mellom 30 og 45 minutter.

Lydopptak ble brukt for å ta vare på intervjuet, dette ble avklart på forhånd gjennom informasjonsskrivet med utfyllende informasjon om oppbevaring og personvern. Fordelen med lydopptak er at man kan fokusere på selve intervjuet (Tjora, 2021). Jeg unnlot å notere underveis for å unngå å forstyrre intervjusituasjonen. Jeg skrev ned tanker og refleksjoner i etterkant. Under selve intervjuet startet jeg med enkle spørsmål om informanten sin bakgrunn og personalia. Dette for å skape en rolig og uformell start på intervjuet. Videre stilte jeg spørsmål som en ser i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmål brukte jeg for å rette informanten inn til selve temaet eller for å skape utdypende svar. Her var det viktig for meg å ikke stille ledende spørsmål. I ettertid ser jeg at jeg i noen situasjoner burde stilt flere oppfølgingsspørsmål som kunne vært relevante for forskningsspørsmålet mitt. Alle intervjuene ble transkribert med en sikker lagringsenhet.

3.6 Etiske betraktninger

Som forsker er det en rekke etiske retningslinjer man må tenke gjennom. Her er det viktig å hele tiden tenke gjennom valg som kan påvirke informanter i studien. Etiske retningslinjer må følges fra starten av prosjektet, men også gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). I følge Kvale og Brinkmann (2019) kreves det at forskeren tar hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til endelig rapporten er ferdig. «Retningslinjene krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i fremstilling av forskningsprosjektet» (Thagaard, 2013, s.24) I kvalitative studier er man som forsker i nær kontakt med informanter. Dette innebærer at forskeren mottar informasjon som kan knyttes tilbake til informantene som deltar i studiet. Forskeren har ansvar og skal sørge for at ingen av informantene kan identifiseres, og at all data med identifiserbare opplysninger slettes i ettertid (Thagaard, 2013).

Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen, meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), (se vedlegg). Siden jeg ønsket å benytte meg av lydopptak under intervjuene var prosjektet meldepliktig. Ifølge NSD regnes all informasjon som samles inn ved hjelp av lydopptaker som identifiserende informasjon. Kvale og Brinkmann (2019) trekker fram viktigheten med å lagre lydopptakene og transkripsjonene trygt, samt å slette dem etter bruk. Alt av informasjon fra mine informanter ble oppbevart med passordbeskyttelse, og manuelle notater var nedlåst. I tillegg ble alle navn anonymisert, dette gjelder også navn på skoler som informantene jobbet på. Informantene vil kun omtales med **fiktive navn**. Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen, hadde jeg på et tidlig tidspunkt fått godkjenning av NSD til å gjøre undersøkelsen.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg et informasjonsskriv med et samtykkeskjema av prosjektet. Informasjonsskrivet sendte jeg til informantene i forkant for å sikre at informasjonen om prosjektet og samtykkeerklæringen ble forstått slik det var ment. I informasjonsskrivet informerte jeg om studiens formål og deres rettigheter. Deltakelsen skal være frivillig, og uttrykkelig informert med samtykke. Informert samtykke innebærer å informere informanten om hva som skal studeres og studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2019). I forkant fikk jeg en muntlig bekreftelse på at informantene ønsket å delta. Det er sentralt at deltakelsen er frivillig, noe som ble beskrevet klart og tydelig i informasjonsskrivet. I dette ligger det at informantene på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse, uten at det ville føre til negative konsekvenser.

Konfidensialitet i forskning er et annet viktig prinsipp i etisk forskning. Det referer til enighet med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2019). Det innebærer at alle som er med i forskningsprosjektet har krav om at informasjonen de gir fra seg blir behandlet konfidensielt. Det er således et spørsmål om hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem. Forskeren må sørge for at all informasjon som kan skade personer eller grupper det forskes på, ikke blir brukt eller formidlet videre (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gjelder også at all data fra informantene anonymiseres før resultatene presenteres (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har under transkripsjonen kun brukt koder og **fiktive navn**.

Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege forholdet til informantene, dette påvirker kommunikasjonen som skjer under forskningen (Thagaard, 2013). Dette har jeg vært bevisst på under hele prosessen. Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge og ivaretatt slik at de kunne komme med sine egne refleksjoner og erfaringer. Dette uten at de skal føle seg vurdert på det de sa og gjorde. Jeg ga tydelig informasjon om at det var deres subjektive refleksjoner og erfaringer jeg var ute etter, og at det var dette som skulle legge grunnlaget for datamaterialet.

3.7 Analyse av intervjudata

I følge Kvale og Brinkmann (2019) er det ingen fasitsvar på en bestemt framgangsmåte for kvalitative analyser. Framgangsmåter som kan og bør brukes i en bestemt studie, må vurderes konkret, først og fremst ut i fra problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019). Noen vil ikke være avhengige av bestemt analyseform, men trekker en fri blanding av metoder og teknikker. Andre gjør ikke bruk av bestemte analytiske prosedyrer, men bygger på en generell lesning av intervjuetekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger som følger av ulike filosofiske paradigmer (Kvale & Brinkmann, 2019).

I følge Kvale og Brinkmann (2019) veier kjennskapen til gjenstanden for analysen tyngre enn selve anvendelsen av bestemte analytiske teknikker. Jeg la meg allerede noen tanker under selve intervjuet og transkripsjonen. I ettertid leste jeg gjennom alle intervjuene nøye flere ganger for å sikre at jeg forstod hva informantene forsøkte å formidle.

Transkripsjonen handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, altså å gjøre om tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er ulike valg som må tas under transkripsjonen som fører til praktiske problemer. «Ved valg av språklig stil for transkripsjonen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2019). Å gjøre om muntlig tale til skriftlig form fører til at f.eks. åndedrag, endring i toneleie og intonasjon går tapt. Kvale og Brinkmann (2019) presiserer dermed at forskeren bør tenke på at de publiserte intervjuene skal være lesbare. Samtidig som det er viktig å beskytte intervjupersonens konfidensialitet. Jeg transkriberte samme dag som intervjuene fant sted, på den måten husket jeg tilbake til hvordan informantene svarte på spørsmålene. Dette gjorde det lettere for meg å gjenoppleve intervjuene. Hvert intervju tok omtrent 45 minutter. Jobben med å transkribere tok derfor tid og jeg lyttet nøye til hver enkelt setning flere ganger. Jeg noterte ned ordrett hva som ble sagt, jeg tok med meg alt av pauser «hmm-ing, eehh» som er med i det muntlige språket. Tjora (2021) mener det er viktig å ta med slike pauser for å synliggjøre at informanten enten leter etter ord eller sliter med å ordlegge seg. Jeg klarte også å danne meg et bilde av hva som var viktig å få fram for informantene jeg intervjuet. En fordel med å transkribere intervjuene er at det blir mer strukturert og oversiktlig, som gjør det mer egnet for en analyse. Analysen begynte allerede under transkripsjonen, selv om planen var å gjøre det etter jeg hadde skrevet ned alle intervjuene.

Å lese gjennom alle intervjuene var tidkrevende, men gjorde også analysen mer grundig ved å velge ut sitater og poeng som jeg ønsket å ta med. Jeg fokuserte særlig på å finne mønstre og utsagn i dataene som kunne være interessante å besvare i problemstillingen. Siden min problemstilling tok for seg hva lærerne tenker om mulighetene som ligger i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ønsket jeg å skape en forståelse om sammenhenger og ulikheter de ga uttrykk for. Jeg var særlig ute etter likheter og forskjeller i lærerens utsagn. Det er viktig å være tro mot lærerens beskrivelser slik at en styrker oppgavens validitet (Kvale & Brinkmann, 2019). Derfor var jeg veldig bevisst på å se etter nyanser i informantenes utsagn. Jeg valgte en induktiv tilnærming til analysearbeidet, da det i dag ikke finnes lite forskning om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen.

Ved arbeidet med analysen lagde jeg tankekart ut ifra deres sitater for å strukturere hva som ble fortalt. Dette gjorde jeg med hver enkelt informant. Til slutt utarbeidet jeg et samlet tankekart ut ifra utsagnene (se vedlegg) som representerte alle informantene. Dette arbeidet ga meg en dypere innsikt og økt forståelse av viktige empiriske mønstre. Dette var for å sikre meg oversikt over de sentrale og viktige tendensene fra intervjuene. Produktet av denne fasen ble en stor mengde koder. Eksempler på dette var «rammer», «utfordringer», «muligheter» osv. På bakgrunn av det ble analysen i arbeidet med tankekartet og koder prosessert i tema – og personsentrert analytisk tilnærming. Denne systematiseringen gjorde det etter hvert mulig å finne større sammenhenger i datamaterialet. Jeg brukte mye tid på å se gjennom alle temaene, med tilhørende sitater for å se disse i lys av teori og litteratur. Ved å se temaene jeg laget i utgangspunktet i lys av teori og litteratur, fant jeg nye koder og nye temaer som kunne besvare problemstillingen min. Her ble temaene «muligheter» og «utfordringer».

I den siste fasen av den tematiske analysen forsøkte jeg å strukturere både gamle og nye temaer noe mer. Dette førte til at jeg kom frem til tre følgende hovedtemaer 1) *Livsmestring-læreren sine oppfatninger om hva folkehelse og livsmestring i skolen handler om* 2) *Organisering- lærerne sine oppfatninger av hvor en kan gi plass til undervisning i folkehelse og livsmestring*, 3) *Elevenes framtid-lærerne sine oppfatninger om hvorfor folkehelse og livsmestring er viktig for elevene*.

I siste gjennomgang av analysen endret jeg navnet på disse tre ordene hva, hvordan og hvorfor, som er så vanlig i læreres undervisningsplanlegging. Innholdet i disse tre hovedtemaene presenteres i funndelen.

3.8 Pålitelighet & troverdighet

Gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) er viktig å vurdere under hele forskningsprosessen (Larsen, 2017). Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019). I kvalitative studier handler dette om i hvilken grad observasjonene reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2019). Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig forskning (Kvale & Brinkmann, 2019). Reliabilitet knytter seg til prosjektets data. Hvordan dataene samles inn, brukes og bearbeides. Troverdigheten til et studie kan styrkes ved at informantene kan bekrefte resultatene eller at andre forskere analyserer datamateriale for å se om de kommer fram til det samme (Kvale & Brinkmann, 2019).

Informantene sin troverdighet er en vurdering ved validitet (Kvale & Brinkmann, 2019). Informantene som deltok i denne studien virket troverdige ved at det så ikke ut som de holdt tilbake noen opplysninger. Utvalg av informanter mener jeg er representativt i forhold til oppgaven, siden dette er informanter som jobber på ungdomskolen der temaet folkehelse og livsmestring er veldig viktig før elevene starter voksenlivet. Representativt utvalg av kjønn, minimum fire års erfaring fra 3 ulike skoler og geografi var sentrale kriterier ved valg av informanter. Dette gjør at de innsamlede dataene presenterer tanker, følelser og erfaringer med ulike refleksjoner om muligheter i temaet som er knyttet opp til problemstillingen min. Valideten styrkes ved at fortolkningene baserer seg på informantenes egne utsagn (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har i denne oppgaven valgt å legge fram sitater fra informantene og mine fortolkninger av dem. Dette for å gjøre det lettere for leseren å se hva som er informantene sine utsagn og hva som er mine fortolkninger.

Overførbarhet i kvalitative studier tar for seg om den forståelsen forskeren utvikler innenfor et forskningsprosjekt, er relevant i andre situasjoner (Malterud, 2017). Formålet mitt med denne studien var å få økt forståelse i hva lærere tenker om det tverrfaglig temaet folkehelse & livsmestring i skolen. Siden jeg søkte informasjon om menneskelige tanker og refleksjoner er det fortolkningen av dette som gir grunnlaget for overførbarheten. Dette blir opp til leseren å vurdere, om studiens funn og konklusjoner kan brukes i andre situasjoner og kontekster (Malterud, 2017). Jeg har forsøkt å være så detaljert som mulig for å beskrive de resonnementene jeg har utført i tillegg til de metodiske valgene (Kvale & Brinkmann, 2019).

Høy reliabilitet baserer seg på om leseren kan følge med gjennom hele prosessen. Dette innebærer at forskeren klarer å utvikle en refleksiv og kritisk bevissthet om sin egen rolle i forhold til forskningsfeltet og i møte med sine informanter (Postholm, 2010). For å styrke studiens reliabilitet har jeg forsøkt å være så nøyaktig som mulig i beskrivelsen av de metodiske valgene jeg har gjort. Jeg har forsøkt å gi leseren innsikt i min egen forforståelse og rolle i denne oppgaven, samt informantenes rolle, intervjusituasjonen og analysearbeidet.

4.0 Presentasjon av funn og analyse

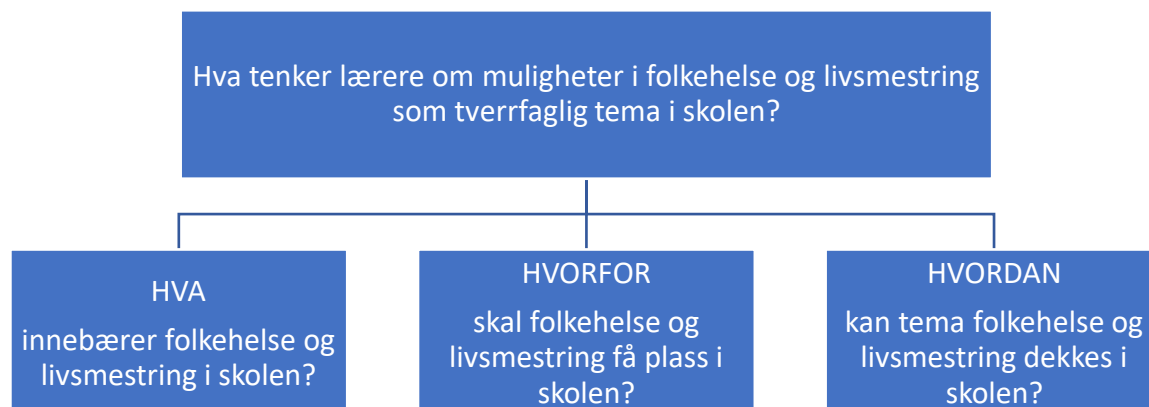
I denne delen vil jeg løfte frem de mest interessante funnene i datamaterialet. Studiens hensikt er å forsøke å besvare problemstillingen:» ***Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.*** Som jeg har nevnt lengre oppe bruker jeg fiktive navn. Min forståelse av resultatene er at lærerne er positive til innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og at de ser muligheter. Det er viktig å presisere at selv om jeg spesifiserte at oppgaven min handlet om begge begrepene «Folkehelse» og «livsmestring» ble det under intervjuene ilagt veldig lite vekt på begrepet «folkehelse». Dette kan tyde på at lærerne spesielt har bemerket seg det ene ordet i det tverrfaglige temaet.

I første omgang ønsker jeg å løfte frem et sitat fra en av informantene fordi jeg mener det illustrerer mye av det som studien handler om:

Silje: «Altså livet handler om å putte ting oppi en sekk. Sekken blir bare større og større. Men hvordan skal **vi** bli sterk nok til å bære den sekken, uansett hva vi putter opp i den? Vi kan ikke ta ut det som har havna opp i den sekken. Men du kan gjøre det lettere å bære den sant»

Dette sitatet illustrerer at lærerne bærer på mange tanker rundt mitt forskningsspørsmål, og at de var engasjerte i hva temaet Folkehelse og livsmestring kan innebære. Slik jeg tolker sitatet er sekken en metafor på selve livet og denne ryggsekken er noe vi alle må bære på, og med tiden fylles sekken opp. Det som havner i sekken kan være både lett og tungt, der noe er ønsket samtidig som man gjerne skulle vært noe annet foruten. Noe havner der kanskje som en overraskelse, og noe mot vår vilje. Felles er at sekkens innhold påvirker livene våre, og at den med tiden gir oss både erfaring og visdom. Kanskje kan vi bruke denne visdommen til å gjøre sekken lettere, og kanskje kan vi bli klokere i felleskap? Dette var gjennomgående tema i intervjuene med lærerne i denne studien

Ved analysen av datamaterialet har jeg kodet og kategorisert ved hjelp av tankekart (se vedlegg). Jeg identifiserte tre hovedtemaer i analysen, 1) Hva innebærer folkehelse og livsmestring i skolen? 2) Hvorfor skal folkehelse og livsmestring få plass i skolen? 3) Hvordan kan tema folkehelse og livsmestring dekkes i skolen? Se tankekart.



4.1 Hva innebærer folkehelse og livsmestring i skolen?

Dette temaet omhandler hva lærerne legger i temaet livsmestring, og hva dette skal handle om i skolen. Hva de legger i begrepene og hva de oppfatter at livsmestring i skolen handler om. Samtlige av lærerne snakket en god del om hva de la i begrepet livsmestring. Det var enighet blant lærerne om at livsmestring handlet om å mestre sitt eget liv. Hva det betyr å mestre sitt eget liv var det likevel noe forskjellige utdypelser på. Oppsummert handlet livsmestring for lærerne om: *mestring, det å takle ulike livssituasjoner, psykisk helse, fysisk helse og relasjonelle forhold*. I tillegg var det aspekt ved begrepet livsmestring som mange av lærerne anslo var litt utfordrende.

Det lærerne synes var utfordrende var at de mente at det åpenbart ligger mye i begrepet livsmestring. Felles for de alle var at det handler om å mestre livet. Likevel er begrepet noe lærerne ser på som omfattende og muligens veldig abstrakt. Det er med andre ord ikke noe lett å utdype, og det er åpenbart at lærerne synes dette er veldig stort. Ut ifra det lærerne sier forstår jeg at det kan være vanskelig å forberede elevene på det å mestre livet, fordi livet består av så mange uforutsette hendelser. Dette kan det være utfordrende å forberede noen på. Fordi livene til hver enkelt av oss er ulike, og vi møter på ulike hindringer. Dette forstår jeg på bakgrunn av lærerne sine uttalelser. Kari illustrerer det slik:

Kari: «Det ligger forferdelig mye i det begrepet. Det handler om å mestre livet. Man må liksom tenke mestring i alt en gjør, og det å mestre livet kan en jo ikke noen være forberedt på. Fordi man vet jo ikke hva livet bringer. Det er jo så mangt.»

Lærerne brukte mange ulike ord for å beskrive hva livsmestring handlet om, som f.eks. følelser, identitet, relasjonelle forhold, seksualitet, grensesetting, bevisstgjøring, selvbevissthet, personlig økonomi, økt livsvisdom, fysisk og psykisk helse.

Lærerne i denne undersøkelsen hadde alle erfaringer som tilsier at dette var noe som elevene trengte og at det er aktuelt. De er veldig opptatt av mulighetene dette gir for eleven, klassemiljøet og skolemiljøet. Det empiriske materialet synliggjør hvor viktig dette kan være for elevene for at de skal kunne takle skolen og selve livet. Undervisning i folkehelse og livsmestring kan gi elevene muligheter til å rette oppmerksomheten mot seg selv og de rundt seg. Lærerne la mye vekt på at temaet måtte bidra til bevisstgjøring av følelser. Her vil jeg løfte fram **Trine** som et eksempel:

Trine: «At en kan ha fokus på hva som er normalt og ikke. At vi lærere kan alminneliggjøre litte granne, altså det at jeg er ikke sjuk fordi at jeg er lei meg. Altså det er helt vanlig det. De fleste mennesker har noen perioder i livet. Noen perioder er litt mørkere enn andre».

Lærerne ønsker at temaet kan bevisstgjøre elevene om sine følelser. Flere av lærerne var innom det som sitatet fra Trine illustrerer. Dette forstår jeg som at lærere kan være med å bidra til kognitive erkjennelser av å være «lei seg» og ikke «deprimert» som gjør at det er mulig for elevene til å leve et godt liv til tross for utfordringer i hverdagen. Sitatet illustrerer behovet for å generalisere vanlige følelser for elevene. Læreren sine refleksjoner kan forstås som at de kan få muligheter til å lære elevene til å komme i kontakt med egne følelser på en ny og konstruktiv måte

Flere av lærerne påpekte også livsmestring som noe som ikke bør hvile alene over elevene, men at det heller handler om en bevisstgjøring hos elevene, slik at elevene lærer tidlig hvordan en kan håndtere seg selv og sine følelser, og hvor de eventuelt kan søke hjelp hos andre når livet blir for tøft. Trine forklarer det relasjonelle forholdet som et viktig aspekt for at elevene skal lykkes med å mestre livet. Her vil jeg løfte fram dette sitatet for å illustrere hennes fortelling:

Trine: «For de fleste har jo mennesker rundt seg, og det å vite hvem jeg kan bruke og hvordan en kan gå fram. Der trur jeg vi lærere er viktige, i å altså synliggjøre dette hos elevene.

Jeg oppfatter det slik at Trine mener at dette er noe læreren kan konkretisere for elevene. At man ikke er alene med sine egne problemer. Dette sitatet illustrerer det alle lærerne var inne på. Det viser hvordan lærere har mulighet til å støtte elevene til å utvikle en selvbevissthet om sin egen psykiske helse. Lærerne kan alminneliggjøre at livet er en «berg og dalbane», at en kan komme til å streve og være tjent med å ta grep over følelsene sine og oppsøke hjelp når livet er tøft. Der læreren kan være en viktig bidragsyter til å få elevene til å forstå at det finnes hjelp i form av å ta grep om sitt eget liv og at en kan henvende seg til andre. Der elevene kan klare å dele sine følelser med noen man stoler på og til å ta grep om de.

Flere av lærerne hadde også en oppfatning om at temaet i skolen kan være med å styrke forståelsen for andre mennesker, noe som er et viktig aspekt i forhold til miljøet på skolen. **Truls** beskrev det på denne måten:

«.. Hvordan evner man å snakke med folk som er nære seg, eller bry seg om andre»
og.. Det å lære de å være et godt medmenneske, trur jeg er spesielt viktig. Sørge for at en har en rolle for de i rundt seg»

Flere av lærerne flytter fokuset på elevenes forståelse av seg selv og sine følelser til andre mennesker rundt dem: «*eller bry seg om andre*». Dette går på å forstå det sosiale og relasjonen til andre. Lærerne påpeker hvor viktig det er å lære elevene empati og å klare å gi elevene et utvidet blikk på medmenneskene de har rundt seg. Ut ifra flere fortellinger fra de ulike lærerne handlet dette om å gi elevene en utviklet forståelse som går på hvordan andres opplevelser og følelser ikke nødvendigvis er lik ens egne. Dette innebærer å komme i kontakt med sitt eget og andres sinn, samt det å leve seg inn i, og forstå, andres situasjon. Det gir elevene mulighet til å justere egen atferd og egne holdninger til andre. Truls sitt sitat illustrerer en refleksjon som jeg tolker i den retning at det tverrfaglige temaet kan være med å bidra til å øke relasjonsferdighetene blant elevene. Dette kan bidra til at andre føler seg sett og følt.

Videre mente Lærerne at temaet i skolen handlet om å lære elevene hvordan en kommuniserer med hverandre. **Silje** beskriver det slik:

«lære de om språk, hvilket språk har vi, eksempel trakasserende språk og kroppsspråk, språk som er påvirket av omgivelser»

Læreren mener det er viktig å lære elevene å forstå, tolke og akseptere andre mennesker før man handler. Forståelse for det mellommenneskelige samspillet er viktig å ta i bruk med andre mennesker.

Samtlige av lærerne mente at mye av temaet handlet om å gi elevene «verktøy». Disse verktøyene kunne elevene blant annet plukke fram når livet var både bra og når det ble tøft. Verktøyene mente de var viktige å gi til elevene for at de skal kunne takle et liv som innebærer mye. Lærerne nevnte blant annet at verktøyene kunne hjelpe elevene med å takle ulike livssituasjoner, være tilfreds med livet, takle konflikter, takle krisesituasjoner samt gode og dårlige perioder i livet. Kari illustrerer det slik:

Kari: «Gi de rette verktøyene så tror jeg at de kan komme styrket ut av det liksom. Litt ubevisst på en måte da. Men vi må gi de verktøy liksom og det er vi som gir de kunnskapen da på en måte»

Kari høres ut til å mene at det ligger åpenlyst i ordene at disse «verktøyene» handler om å gi de «kunnskap» generelt om livet.

4.2 Hvordan kan tema folkehelse og livsmestring dekkes i skolen?

Under dette tema vil jeg vise hvordan mine informanter tenker om organiseringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Samtlige av mine informanter mente at dette ikke var noe nytt, dette illustrerer Silje slik:

Silje «Nytt er jo at man kaller det for livsmestring. Fordi det ble brukt for en sånn som dannelses begrep tidligere i læreplanen. Nå kan jeg ikke læreplanene i hodet, men det har jo ikke vært nytt at vi holder på med det. Men at en heller har fått økt fokus på det»

Samtlige av lærerne uttalte seg om at dette var noe som har ligget imellom linjene i læreplanen fra før. De uttrykte at det var på høy tid at temaet ble spesifisert og løftet frem. Lærerne i denne studien

viser til at det ville føre til en økt bevissthet og et større fokus, noe som jeg oppfatter fra lærerne var etterlenget. Rundt spørsmål om dette ville endre måten de jobbet, mente alle lærerne at det ville endre praksisen på sikt da en vil bruke mer tid på enkelte temaer. Det ville føre til at man var mer på leting etter hva en kan jobbe tverrfaglig med i de ulike fagene. I tillegg til andre tiltak i læreplanen slik som dybdelæring, var det også ment at en skulle jobbe på en annen måte. Samtidig var det veldig personavhengig om dette ville endre praksisen til læreren. Lærerne fortalte at en måtte jo oppsøke dette selv eller i samarbeid i team og dette kunne variere fra skole til skole, samarbeid i team og lærer til lærer.

Line: «Det kan jo hende at det ikke endre seg med noe nytt? Fordi lærerne er jo de samme, det er jo veldig personavhengig»

I dette sitatet reflekterer Line av at temaet er avhengig av hvordan lærerne er, dersom læreren er et nei-menneske vil det sannsynligvis ikke endre lærerens praksis og motsatt dersom læreren er positiv, nysgjerrig og er ivrig til å finne nye måter å undervise på, kan temaet endre lærerens praksis.

Under intervjuene med lærerne reflekterte de over at det nye tverrfaglige temaet kunne gjøre de mer bevisste på hva som er viktig i forhold til oppgaven som lærer. Hvordan temaet skulle ta form i praksis, krevdes gode planer og godt samarbeid for at det skulle la seg gjennomføre. Dette krevde at en måtte tenke på en ny måte. Line beskriver det slik:

Line: «Det jo det her eg syns er vanskeleg. Ja for dette her er jo ikkje timeplanfesta. Så man må liksom tenka bolka og ein må tenka periodar også små drypp heile tida. Det krev jo ein del førebuing og ein merka jo at det er krevjande»

Line illustrer at dette er en krevende endringsprosess, da hun er litt usikker på hvordan en skal praktisere det over til en annen måte å jobbe på enn det hun er vant til. Ut i fra flere av lærerne i denne studien var det stor usikkerhet knyttet til hvordan de skulle praktisere temaet. Dette var knyttet til *navnet tverrfaglig tema, timeplan og den organisatoriske endringen i fagfornyelsen*. I tillegg er de uenige på hvordan temaet er tenkt. Truls uttrykker en frustrasjon over at det blir kalt tverrfaglig tema:

Truls: «Jeg mener at det dumme de har gjort er å kalle det tverrfaglig tema. Fordi da høres det ut som et slags føring for at vi er nødt til å finne tverrfaglige ting. Vi er nødt til å ha et

prosjekt i matte og samfunnsfag der vi tar opp personlig økonomi osv. Altså det er jo ikke det som er meningen. Meningen er jo at det skal ligge der. Det skal være alt vi lærere holder på med»

Sitatet illustrerer de ulike forståelsene lærerne i denne studien hadde for hvordan de skal jobbe med temaet. Dette knyttet til at det skal være «tverrfaglig», der lærerne rett og slett ikke er enige i hvordan de skal jobbe, og at det er uklart for de. Samtlige av lærerne nevnte at en måtte jobbe med tverrfaglige prosjekt over perioder, samtidig som det var like viktig at en ga elevene «*små drypp*» i hverdagen. Ved innføringen av temaet la lærerne fram ulike måter å jobbe på for å fremme det tverrfaglige temaet. Den ene skolen til Silje og Truls valgte skolen å tredele skoleåret, der en hadde fokus på folkehelse og livsmestring i en tredjedel av skoleåret. Og de to andre temaene i det resterende. Her ble det gjennomført prosjekter over en periode der de flettet temaene inn i fag. Kari Kåre og Line sine skoler valgte å dele skoleåret i sju. Da tre av periodene hadde fokus på de tre tverrfaglige temaene. Trine følte derimot at en ikke hadde kommet ordentlig i gang med innføringen, på grunn av fellestid og møter hadde blitt avlyst pga. korona. Dette synest hun var veldig dumt med tanke på hvor viktig det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er i en tid som nå (pga. koronasituasjonen som pågår). Ut ifra dette tolker jeg at det er en ulik praksis på de enkelte skolene. Der de ikke har en felles forståelse for hvordan det er tenkt.

Problematikken som alle lærerne stilte spørsmål rundt med å jobbe tverrfaglig med temaet, var *timeplanen*. Lærerne opplyser at det er en utfordring med timeplanen som er satt. Da læreplanen for fag beskriver hvor mange timers opplæring elevene minimum skal ha i hvert enkelt fag. Når lærerne forteller om hvordan de til nå har arbeidet med å få inn folkehelse og livsmestring hadde alle lærerne utenom Trine jobbet med såkalt «*fleksibel timeplan*». Dette vil si at de har forsøkt å legge opp til en større fleksibilitet i opplæringstilbudet ved å omdisponere timene fra uke til uke. Her har de tatt utgangspunkt i folkehelse og livsmestring overordnet, og ser på hvor de kan putte dette inn i alle fagene. Deretter har de gjort om på timeplanen, der de har fokus på enkelte fag som da blir hovedfagene for det temaet de har valgt seg. Samtlige hadde valgt å bruke udir sine ressursider, der en kan gå inn å velge seg et tverrfaglig tema og sammenligne dette med kompetansemålene i fagplanene. Utfordringene som alle pekte på var at det krevde mye *tid*. Dette er også noe Line la spesielt mye vekt på. Line trekker fram, at det er viktig og nødvendig å bryte opp timeplanen. Likevel må lærerne få tid til å gjøre dette i en hektisk hverdag, og samtidig må lærerne tørre å begi seg ut på utfordringen.

En annen utfordring som lærerne vektla, var koordineringen med administrasjonen. Dersom timeplanen endrer seg fra uke til uke, mener de at dette vil kreve et betydelig bedre samarbeid innad i skolen enn det vi generelt sett ser i dag. Noen ga uttrykk for at samarbeidet ikke fungerer like bra som de ønsker, og Kåre påpekte at han opplevde stor frustrasjon i fra administrasjonen. Ut fra dette tolker jeg det som at endringer i timeplanen fra uke til uke vil være vanskelig å gjennomføre, uten at det skapes gode rutiner og oppfølging.

Blant de intervjuede lærerne var det ulike oppfatninger om hva som er ment med det tverrfaglige temaene. Silje uttrykker sin mening slik:

Silje: «Oslo skolen har misforstått de tverrfaglige temaene at de skal være overordna og da blir det travelt. Spesielt det vil en kanskje se på og at når du ser på de tverrfaglige temaene og viss man skal ha prosjekt rundt det hele tiden eller gjøre noe ekstra ut over det.. Det å sette av noen uker eller noe i året til hvert tema er for så vidt greit nok. Men vi kan ikke glemme av resten, det er viktig hele året. Det er jo ikke noe nytt. Det her ligg jo i bunnen av alt vi holder på med».

Dette sitatet illustrerer de ulike meningene med hvordan temaet er tenkt. Jeg oppfatter Silje som at denne måten å jobbe på kan oppleves som krevende, da de hele tiden må finne ut hvordan de skal klare å putte det inn i hvert enkelt fag, eller lage tverrfaglige prosjekter som inneholder livsmestring. Kan dette bli en for stor og omfattende måte å jobbe på? Jeg forstår det er vanskelig og forvirrende for Silje at det blir kalt for «tverrfaglig». Ut ifra sitatet: «det ligg jo i bunnen av alt vi holder på med» tolker jeg som at det er noe læreren jobber med i det daglige relasjonelle forholdene som skjer på skolen i løpet av skolehverdagen, og at det er der hun mener fokuset må ligge.

Blant de intervjuende lærerne ble det ofte lagt vekt på at en måtte forsøke å endre måte å tenke skole på. En del av lærerne klarte ikke helt å sette fingeren på hvordan. Men alle lærerne nevnte at skolen hadde potensielle utviklingsområder for at dette skulle bli vellykket. Kåre mener det må skje en endring i den norske skolen, og at det ligger en utfordring i læreplanen sånn som den er i dag. Kåre uttrykker det slik:

Kåre: «Eg trur nok det nye kompetansemål-planane vil ha ein utfordring som ein ikkje føler er uttalt enno. Det er endring i syn i kunnskap, no har vi kræsjen mellom det tradisjonelle synet og den nye kvardagen der kunnskap ikkje er noko du eiger eller forvalta no. Du får ikkje eit

breiare kunnskapssyn med å jobbe veldig mykje med eit emne, med å verkeleg jobbe i djupna eller driva tverrfaglig arbeid. Viss du vil bruke masse tid på veldig spesifikk ting så vil du tapa noko anna.. Eg syns det er eit motstridande tankesett»

Kåre reflekterer over om det nye kunnskapssynet til læreplanen, nødvendigvis vil føre til bredere kompetanse blant elevene. Dette med tanke på om en vil få bredere kunnskap ved å jobbe tverrfaglig og ha fokus på dybdelæring. Videre trekker Kåre fram en utfordring i karaktersetting med innføringen av temaet i ungdomskolen. Han forteller at han følte det var enklere å jobbe med folkehelse og livsmestring på barneskolen, da en tok mer utgangspunkt i eleven si utvikling som personer og individer enn det man gjør på ungdomsskolen. Ut ifra hvordan jeg tolket samtalen med Kåre synes han at det var synd at de «faglige vurderingene» i ungdomskolen skulle styre. At det viktigste for han var å bruke tid på elevene som personer, for at de skal bli gode mennesker. Videre forteller informanten hva disse karakterene kan gjøre med elevene. Kåre forteller at måloppnåing av kompetansemål baserer seg på idealeleven som vil medføre at majoriteten av elevene får unødvendig mye erfaring i å ikke mestre, da idealeleven ikke finnes. Dette forklarer han videre vil være en typisk karakter 6 elev. Han forteller at han synes det er vanskelig å bli ansvarliggjort for karakterene elevene får, på bakgrunn av de høye krava for å nå kompetansemålene som er satt for elevene. Dette er viktig aspekt med tanke på folkehelse og livsmestring, da en uansett får karakterer i de fagene som det tverrfaglige temaet blir flettet inn i. Videre forteller Kåre at han er positiv til at det nå har kommet inn i læreplanen. Dette fordi det kunne gjøre det lettere å jobbe mot livsmestring, der han hadde muligheter for å ikke bare tenke kompetansemål, og der han muligens kunne være mer fleksibel i forhold til elevenes utvikling som personer:

Kåre: « Ein kan på eit vis rettferdiggjere undervisninga ved å jobbe med livsmestring, fordi det no står øvst i hierarkiet. Eg syns det er mykje viktigare å jobbe med elevane si utvikling i forhold til korleis dei er som personar, enn at dei skal kunne alt i matematikken»

Jeg tenker at Kåre har et ønske av å komme vekk fra jaget med høg måloppnåelse, og heller fokusere på elevene si utvikling som menneske. Da jeg forstår at dette er noe som er mye viktigere for han enn å ha fokus på karakterene. Videre håpet han at temaet ga elevene muligheter til å dyrke sine egne interesser mer enn tidligere. Noe som heller kunne føre til at elevene kunne bli «tryggere på seg sjølv» og «moglegheit til å bygge sin eigen identitet». Eksemplet som blir trukket frem her kommer også til uttrykk i neste sitat av Kåre.

Kåre: «at fag er jo viktig, men dette her kjem over det. Så eg trur dette her er det viktigste jobben vi gjer på skolen»

Gjennom de presenterte sitatene kommer det til uttrykk at det finnes en oppfattelse om at folkehelse og livsmestringsarbeidet er vel så viktig som fagene enn det at alle skal nå alle kompetansemålene

Når det kom til læreren sin kompetanse rundt folkehelse og livsmestringsarbeidet var det fire av informanter som uttalte seg, om dette var noe læreren trengte mer kompetanse på i forhold til innføringen av temaet:

Line «Det er eit stort ansvar da. Og dette ansvaret som ein ikkje får noko tilstrekkelig opplæring om i utdanninga. Me er kvalifiserte til å takle desse ulike situasjonane ulikt.

Kari: «Jeg syns absolutt at dette er noe vi trenger i utdanninga, da dette er noe vi ikke har så mye kompetanse på.

I motsetning av dette mente Truls

Truls «Altså kompetansen vår, må være å bruke common sence. Vi kan ikke gå lærerskolen å lære deg livsmestring. Fordi det fins sju milliarder mennesker på denne jordkloden her og det fins ikke ett likt eksempel. Så hvordan kan du si til ungdommer sånn og sånn?»

Ut ifra disse tre sitatene til Line, Kari og Truls illustrerer det ulike meninger rundt om lærerne trenger mer kompetanse i forhold til det tverrfaglige temaet. Videre viser dette kapitlet at lærerne oppfatter organiseringen ulikt med prosjekter, fag, tverrfaglighet og usikkerhet på hvordan de skal jobbe. Det jeg samler opp er at dette rett og slett er uklart for de med tanke på hvordan de skal organisere temaet. De oppfatter temaet ulikt og det blir et tydelig funn som jeg vil utdype i diskusjonsdelen.

4.3 Hvorfor skal folkehelse og livsmestring få plass i skolen?

I denne kategorien viser jeg at lærere oppfatter folkehelse og livsmestring som noe viktig for elevene. De mener dette er viktig for både elevenes trivsel og læring. Samtlige av lærerne i denne

51

studien var enige i at dette kunne gi elevene muligheter til å takle et liv, som kan være ganske så komplisert. Det kunne være med på å bevisstgjøre elevene og gi de muligheter til å ta gode livsvalg.

Trine: «Jeg tror det gir muligheter til kanskje å takle ting bedre senere. Og skolen er jo en trygg arena å trene på»

Hvordan en skulle jobbe med å gi elevene økt livsmestring og hva de vektla i arbeidet var informantene inne på i det *relasjonelle arbeidet, å se elevene, anerkjenne de, gi de mestringssopplevelser og trygghet*. Lærerne mente temaet kunne gi læreren rom for å tenke nytt og til å være mer kreativ. Dette kunne bringe frem mer nysgjerrighet hos lærerne til å finne nye læremåter. Her kom lærerne med eksempel på hvordan en kunne jobbe med det: *det å samarbeide mer med lokalsamfunnet, bruke naturen rundt skolen, praktisk undervisning, mer fysisk aktivitet, friluftsliv og jobbe mer digitalt*. En av lærerne mente temaet også ga muligheter for å ta bort det som kanskje var litt utdatert i undervisningen:

Silje: «Nå har vi fått en ny læreplan med disse temaene, hvordan kan vi på et vis få bort det her kall det litt utdatert og få inn noe mer spennende»

En utfordring som alle informantene nevnte i arbeidet, var blant annet de ytre faktorene. Her ble sosiale medier trukket fram av samtlige informanter. Silje illustrerer det slik:

Silje: «Jeg synes jo de ytre faktorene er de det er vanskeligste å jobbe med da. Jeg syns jo for eksempel det her med influensere eller reklame i media som sier sånn skal du gå ned hundre kilo og sånn skal du. Altså den mediebruken enten det er sosiale medier eller nettavisen. De sitter jo med et voldsomt ansvar da. Jeg tror nok det vanskeligste for meg er å ha en overbevisende stemme midt i oppi alle påvirkningene»

Dette utsagnet gir assosiasjoner til at det også ligger noen utfordringer for læreren i arbeidet. I enkelte emner kan en som lærer møte på ytre faktorer som kan gjøre det vanskelig for læreren å være overbevisende for elevene. Ut i fra det Silje sier har særlig mediene et stort ansvar.

Samtlige av Lærerne mente temaet kunne være med å løfte undervisningen til å være mer motiverende for elevene. Da dette var en undervisning som elevene «*skjønner*» og kan «*kjenne seg igjen i*» (Silje). *Motivasjon og mestring* var begreper som gikk igjen hos alle lærerne som viktige

faktorer i livsmestringsarbeidet. Ved at en kunne få mer variert undervisning, ville dette forhåpentligvis gi mer motivasjon blant elevene. Noe som er et viktig aspekt ved elevene sin selvoppfatning og det å ha troen på seg selv. Dette ga elever muligheter til å bli mer trygge i hva de kan klare og hva en skal gjøre når de møter på utfordringer.

Truls: «Altså livet skal leves. Altså det kan ikke unngås. Men for noen av elevene så føles det jo for mye. Det er det livet er. Livet er ikke problemfritt. Det kommer til å være perioder i livet ditt der du ikke har råa til den buksen. Eller du får ikke betalt regningene dine, du er nødt til å be om hjelp. Du får ikke til alt selv. Dette her er jo et språk elevene skjønner og kjenner seg igjen i»

Samtlige av lærerne mente at innføringen også gjorde det mulig å jobbe enda mer mot et godt klassemiljø. Ved å ha gode samtaler om temaet ville det kanskje føre til at en aksepterte seg selv og de andre rundt seg. Noe som kunne fremme trivsel og bedre læring blant elevene. Et annet eksempel som kom fram blant lærerne var å jobbe med å minske negativt stress og press, der elevene kan komme med konkrete forslag om hva lærere kan gjøre og hva de selv kan gjøre å senke dette presset. Med temaet håpet lærerne at en kunne få mulighet til å rydde timeplanen til å få mer tid til å ha disse gode samtalene med elevene. Eksempler som dukket opp blant lærerne var blant annet: *om det å være venn og det å være skolevenn. Hvordan en får det trygt i klasserommet og hvordan en kan skape mest mulig læring og motivasjon.* Flere av lærerne mente også at det er viktig å gi elevene en stemme i dette tverrfaglige temaet. Forhåpentligvis ville det føre til at elevene fikk bruke elevstemmen sin mer aktivt

Silje: «Det at jeg sitter ikke med svara på alt, av og til så er det jo elevene som sitter med svara. Som de har med medbestemmelsen og hvordan diskusjonen og hvordan ting skal være. Elevene sitter jo med en like stor nøkkel der altså. Der tenker jeg da at elevstemmen er viktig»

Kari: «Det at de får være med å bestemme mer. Altså at de kan få bruke stemmen sin mer liksom»

Line «At dei kan på ein måte være med å bestemme litt meir. At dei kan komme litt meir med sine egne meininga og forslag. Trur eg kan være litt meir motiverande for dei»

Flere av informanter reflekterte over elevstemmen og mente dette var viktig i forhold til deres egen læring og tenkning. Ut i fra det Silje forteller forstår jeg at det er viktig at elevene får bruke stemmen sin uten at de voksne legger for store føringer for hvordan ting skal være. Videre var det viktig å bygge opp under deres identitet. At en klare å bygge hverandre opp til tross for at elevene er forskjellige:

Kåre: «Det at me klara å bygge opp elevar som har ein mykje bedre sjølvsyn slik at dei er ikkje så sårbare i samhandling med andre. Det at dei rett og slett føle i større grad at dei er trygge på seg sjølv som personar. Slik at det er lettare å behalde sin identitet og ikkje tapa den da i lag med andre»

Line: «At dei er gode nok, eigentleg. At dei føler at dei har ein verdi. At dei føler at dei har et eller anna som gjere dei verdifulle i den gruppa dei gjekk»

Videre påpeker samtlige av lærerne hvor viktig det tverrfaglige temaet kan være i forhold til et samfunnsøkonomisk perspektiv. Dersom en som lærer klarer å gi elevene gode verktøy til å mestre livene sine, vil en kunne forebygge psykiske helsevansker hos elevene senere i livet. Lærerne var veldig klar på at skolen kunne bidra med å bygge et trygt og godt miljø og skape gode relasjoner. Lærerne mente at livsmestring og psykisk helse hang sammen, men at livsmestring gikk mer på å takle hverdagen slik de har det nå. Kåre illustrerer hvor viktig temaet er for samfunnet slik:

Kåre: «Eg tenkje sånn på samfunnsøkonomisk perspektiv så vil jo livsmestring vere utrolig viktig, fordi me ser jo kva det kostar samfunnet sant og få ut borgarar som begynna på nav og som utviklar psykisk vanskar, som bli uføre som til og med kanskje blir innlagde.»

Det at lærerne ha mer fokus på folkehelse og livsmestring gjør at en kan rette fokus på at elevene skal ha det bra med seg selv og med de rundt seg. For at en skal kunne mestre fag, er det en forutsetning at de opplever et trygt og godt psykososialt miljø. Dette mente lærerne ville føre til mer læring og en elevgruppe som muligens vil bli mer «robuste» (Line) for framtiden. Det handler ikke om at lærere skulle fraskrive seg ansvaret, men at en kan gi de gode råd og eventuelt vite hvor eller hvem man kan søke hjelp dersom livet blir vanskelig, der læreren kan være med å veilede de:

Silje: «De trenger den her voksenstemmen eller stemmen fra medelever til å bekrefte at det jeg sitter med og ser er faktisk ganske vanlig. Jeg er ikke alene om det. Så det at du får det

økte fokuset, vil jo gi de en bekreftelse på at det jo dette her de har tenkt på før. Så ja, temaet er på høy tid at vi får inn»

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg i lys av min problemstilling – ***Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?***– belyse mine empiriske funn og diskutere disse i lys av teorien fra temaene. I diskusjonen vil jeg legge vekt på refleksjoner om hva læreren anser som viktig i folkehelse og livsmestringsarbeidet i skolen. Hvordan de forstår oppgaven og hva de mener er viktig å få fram for at dette skal lykkes.

Samtlige av mine informanter mente at temaet ikke er noe nytt i forhold til skolens oppgave, da skolen alltid har handlet om å danne hele mennesker. Dette ser vi igjen i formålsparagrafen §1-1. Det nye temaet er en ny formulering og presisering av det skolen alltid har handlet om.

Som jeg har omtalt i teorikapitlet er folkehelse og livsmestring et tema som har skapt mye engasjement og debatt, både blant fagpersoner, forskere og i media. Det som har fått størst oppmerksomhet er «livsmestringsbegrepet», noe som jeg ser igjen hos mine informanter. Selv om jeg presiserte at oppgaven handlet om begge begrepene, var det begrepet «livsmestring» som ble brukt videre ut i fortellingene deres. Dette kan kanskje tyde på at de er påvirket av debatten, og derfor forholder seg til livsmestringsbegrepet. Siden livsmestring er ganske stort, og rommer ganske mye har også dette vært noe av «skyteskiven» i kritikken. For hva er det egentlig og hva kan det romme? Det er mange begrunnelser for temaet, og det er ikke nødvendigvis sammenfallende. Kanskje de til og med står i innbyrdes motsetning? Fra formuleringer fra Ludvigssens utvalget, ny læreplan med de knappe formuleringene og all diskusjonen rundt temaet, så er det tegn til ulike forventninger til denne nyvinningen. Ifølge mine informanternes refleksjoner om hva livsmestring innebærer i skolen, var de enige om at det handlet om å mestre sitt eget liv. Når de oppsummerer hva det innebærer mestre sitt eget liv, kommer de med beskrivelser som samsvarer med det som er utdypet i overordnet del: «Livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Det dreier seg om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Livsmestring inneholder aktuelle temaer som strekker seg fra følelser til økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ut ifra fortellingene til informantene er de positive til innføringen og alle hadde erfaringer som tilsier at dette var noe

elevene trengte og var aktuelt. Likevel understreker de at oppgaven er omfattende. Det er utfordrende, da det åpenbart ligger mye i begrepet livsmestring. Ut ifra det informantene forteller forstår jeg at det er vanskelig å «danne» elevene til å mestre livet fordi det består av mange uforutsette hendelser, noe som kan være utfordrende å forberede noen på, da livene våre er ulike. Samnøy og Tjomstad (2021) presiserer, at det er en stor forskjell på faglig mestring som skolen har ansvar for, og over til en altomfattende mestring av hele livet.

Uroen mange forskere har utdypet er om temaet kan forsterke den individualiserende trenden i samfunnet, og at det underforstått formidles at det er opp til hver enkelt elev å mestre livene sine (Gjernes, 2019). En alternativ fortelling er om dette temaet i skolen kan øke bevisstheten blant barn og unge rundt deres fysiske og psykiske helse. Temaet kan bidra til at blikket både rettes innover på ungdommene, men også utover til de arenaene ungdommer oppholder seg, slik som skole og utdanningssystem. Ut ifra fortellingene fra mine informanter har jeg ingen inntrykk av at de vil legge ansvaret for egen livsmestring på elevene. Tvert imot, flere av lærerne i denne undersøkelsen var ganske tydelig på at dette ansvaret ikke bør hvile alene på elevene. Det skulle heller være med å bevisstgjøre elevene til både forstå seg selv og de andre i rundt seg. Mine funn kan tolkes som at lærere kan gi økt bevissthet på hvordan elevene kan forstå seg selv og sin psykiske helse som en del av noe større, altså i felleskap med andre (Uthus, 2017). Ut ifra dette kan en kanskje se på livsmestring som noe kollektivt anliggende? Likevel kan ikke dette funnet avfeie muligheten for det individualiserende samfunnet. Det er likevel mange signal i samfunnet som legger mye ansvar på den enkelte, selv om dette ikke er meningen. Dette viser f.eks. fedme-debatten som dukket opp etter programmet «Eit feitt liv» av Ronny Brede Aase, der Harald Eia uheldig uttalte seg om at overvekt er en type egoisme og noe som er selvpåført (Nrk, 2021).

Bevisstgjøringen som informantene snakker om, handlet om å lære elevene tidlig til å være bevisste på seg selv og sine følelser og hvor de eventuelt kan søke hjelp når livet blir tøft. Der læreren kunne være en bidragsyter til å få elevene til å forstå at det finnes hjelp i form av å ta grep om sitt eget liv og henvende seg til andre. Det at elevene kan få innblikk i og være i stand til å håndtere seg selv til å ta grep, er slik WHO (2014) legger opp til sin forståelse av fenomenet; *«Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»*. Det at lærerne kan gi elevene tillitt til å styrke egne forutsetninger til å «ta grep» kan styrke egne forutsetninger til nettopp det å være aktør i eget liv som i følge Bandura (1997) vil ha en helsefremmede verdi (Klomsten & Uthus, 2020). Lærerne utdypet videre at de kan være med å bevisstgjøre elevene om at livet kan innebære både oppturer og nedturer. Dette er en

holdning til livet som i følge Bjørndal og Bergan (2020) kan hjelpe oss å mestre : «Å akseptere at livet kan være usikkert og godta virkeligheten slik den er, er en holdning til livet som kan hjelpe oss å mestre» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 56). Videre hevder Kåver at en slik aksepterende innstilling gjør oss mer åpne, fleksible og mye mer aktive med hensyn til å finne løsninger på problemer eller forandre noe vi ønsker å forandre (Bjørndal & Bergan, 2020). Informantene mente at elevene kan komme til å streve og være tjent med å ta grep over følelsene sine og oppsøke hjelp når livet er tøft. Der elevene kan klare å dele sine følelser med noen man stoler på og til å ta grep om de og at man ikke nødvendigvis er alene om sine følelser. Videre påpeker informantene hvor viktig det er å lære elevene empati og klare å gi elevene et utvidet blikk på medmenneskene de har rundt seg. Dette er viktig i forhold til Banduras (1997) evne til selvrefleksjon, dersom elevene kan få en større forståelse av seg selv og sine medelever kan dette føre til at de kan forstå seg selv og de andre gjennom relasjoner, bedre (Klomsten & Uthus, 2020).

I Ifølge informantene var det viktig å presisere det relasjonelle forholdet som en viktig forutsetning for at elevene skal lykkes med å mestre livet. I følge Killen et al. (2020) er det å erfare og oppleve en god relasjon til læreren ha en betydning for elevenes psykiske helse på kort og lang sikt. For noen barn og unge kan læreren være den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv (Killen et al., 2020). For hva gjør det med elevenes evne til livsmestring at de erfarer lærere og andre møter de med en aksepterende innstilling? Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) må mestring skje på et nivå elevene opplever å håndtere og løse, med støtte fra en kompetent og empatisk lærer som bekrefter elevenes tro på seg selv. Dersom elevene opplever en forståelsesfull lærer, blir man kanskje mer forståelsesfull mot seg selv og sine medelever, noe som er viktig forutsetning for å ha det bra i livet. Både fordi en kan bli bedre venn med seg selv og med de andre i rundt. Og motsatt dersom en møter en lærer som ikke ser deg som menneske, vil en kanskje ha en følelse på at man er mindre verdt, noe som bidrar med det motsatte av livsmestring. I følge Moen (2020) er det viktig å være bevisste på hvilke muligheter det positive lærer-elevrelasjonen kan være i arbeidet. Noen av informantene påpeker at livsmestringsarbeidet var noe som «ligger i bunnen av alt vi lærere holder på med» (Silje) Slik jeg tolker ligger i de reelle relasjonelle samspillet med elevene. Noe som Moen (2020) presiserer; Det er viktig at lærere er bevisste på den «induktive tilnærmingen» til temaet livsmestring. Her kan elevene, med støtte fra læreren, snakke både om tanker og følelser, og få naturlige og autentiske erfaringer med å kommunisere og reflektere over erfaringer og hendelser fra eget liv (Moen, 2020).

Mine informanter var veldig opptatt av å gi elevene «verktøy», noe som kanskje ikke er så rart ut ifra slik det er formulert i læreplanen «gi elevene verktøy til å ta gode livsvalg». Verktøyene lærerne

snakket om var noe elevene kunne plukke fram når livet var enten bra eller tøft. Lærerne så på de som viktige for at elevene skulle håndtere et liv som innebærer mye. Jeg forstod Kari at disse verktøyene handlet om å gi elevene generell «kunnskap» til livet, som for eksempel; alt fra det å stå opp, ta bussen, holde seg aktiv, takle krisesituasjoner som det å miste en venn, bli dumpa av kjæresten sin osv. Likevel når det gjaldt disse verktøyene som samtlige informanter snakket om, reiser det seg et spørsmål om hva de egentlig legger i det. En bekymring er at barn og unge skal utsettes for tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi (Holterman & Vedvik, 2020). Ut i fra det informantene mine sier og bekymringen til Holterman & Vedvik, er det to spørsmål som reiser seg i den sammenheng: 1) Hvor går grensen mellom læreren sin jobb som lærer og som psykolog/terapeut? 2) De verktøyene lærerne snakker om, har de kompetanse til det?

Overordnet del av læreplanverket pålegger skolen å jobbe med tre tverrfaglige temaer. Det skal være med å bidra til å se sammenhenger på tvers av fag som er tilgjengelig for elevenes forståelser og som også er nødvendig for dybdelæringen. Det blir nevnt at det er nødvendig å fremme bredden i skolens samfunnsmandat. Men hvordan skal lærere jobbe med det? Som jeg utdypet fra rapporten EVA2020, så er beskrivelsene vage på faktiske innhold (Karseth et al., 2020). Tverrfaglige tema er tema som inngår i flere fag og skal prioriteres spesielt. Temaene skal være knyttet opp mot samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. De skal kun inngå i de fagene hvor de er sentral del av det faglige innholdet. Dybdelæring handler om å se sammenhenger i og på tvers av fag. Det er noe vagt med begrepene Tverrfaglighet og dybdelæring i LK20 (Karseth et al., 2020). Ut ifra det mine informanter forteller, er de usikre på hvordan de skal jobbe med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ulike praksiser blir beskrevet, med tanke på ulike prosjekter, fag, tverrfaglig arbeid med fag. Det jeg samler opp er at dette rett og slett er uklart for dem. De oppfatter temaet ulikt og de har ulike meninger om hvordan de skal organisere det. Noen av informantene er uenige i at folkehelse og livsmestring skal kalles tverrfaglig tema, og tenker at det skal ligge i bunnen i alt en lærer gjør. Informantene utdyper en stor frustrasjon med tanke på *tid, planlegging og timeplanen*. Dersom de skal klare å jobbe med de tverrfaglige temaene er de avhengige av fleksible timeplaner, som også kreves et godt samarbeid innad i skolen. Slik jeg forstår lærerne framstår tverrfaglighet som noe vanskelig og forvirrende med tanke på at de alltid må finne noe tverrfaglig for å jobbe med folkehelse og livsmestring. I en hektisk skolehverdag framstår det også som noe krevende å alltid finne prosjekter i den timeplanen som er satt. I tillegg var det ingen av mine informanter som nevnte noe om hvordan disse tre tverrfaglige temaene skal henge sammen.

Dybdelæring, progresjon og fagenes kjerneelementer framheves (Karseth et al., 2020). Kåre uttrykker at LK20 har et motstridende tankesett, med tanke på kunnskapssynet som har blitt innført. Han mener at en ikke vil få et bredere kunnskapssyn dersom en virkelig går i dybden og utforsker et tema og jobber tverrfaglig. Han utdyper også at dersom en skal virkelig skal gå i dybden på et tema og finne tverrfaglige ting så vil en uansett tape noe annen kunnskap. Opplever Kåre at LK20 først og fremst vil ha inn mer, uten at lærerne oppfatter hva som i så fall skal gis mindre plass? I følge det nye kompetansebegrepet skal elevene nå vise og gjøre mer enn tidligere for å inneha kompetanse og dybdelæring, progresjon og fagenes kjerneelementer framheves (Karseth et al., 2020).

En annen viktig synsvinkel som Kåre tar opp, er at vi har en skole som er bygd for idealeleven. Kompetansemåla er satt etter sekser eleven. Han synes det er synd at en på ungdomsskolen er så opptatt av de faglige vurderingene. Ut ifra min tolkning ønsker han en skole som kan være mer fleksibel i forhold til hver enkelt elev sin personlige utvikling, med tanke på at de skal kunne mestre livet. Kanskje er det noe som ligger i dette? Kanskje skolen skulle vært mer fleksibel å ta høyde for at alle er forskjellig? Noen elever trenger kanskje et helt annet opplæringsløp, noen bruker lengre tid, og noen trenger å få tilpasset pensum i mye større grad. I opplæringslova §1-3 (1998) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Kanskje det er noe fint over at livsmestringsbegrepet er vidt, fordi at det kan favne mangfoldet.

Da informantene uttalte seg om at vi trenger mer utdanning i lærerutdanningen i forhold til temaet, var de uenige. Flere mente at dette trenger de mer kunnskap om, men Truls mente en måtte bruke den kunnskapen som en hadde som lærer, altså «common sence» (Truls). Dette spørsmålet fordrer tilbake til hvor mye ansvar lærerne skal ha i livsmestringsarbeidet. Viss det er sånn at lærerne skal bevisstgjøre elevene og gi de kunnskap generelt om livet, er det kanskje ikke nødvendig med mer utdanning med tanke på livsmestring? Lærere er foreløpig ikke noen psykologer, men skal være en støttespiller og motivator for at elevene skal klare seg bra i livet generelt. Samtidig skader det vel ingen at man får mer kompetanse i hvordan en skal legge til rette for at elevene skal mestre skolehverdagen? Her trenger en kanskje en tydeligere presisering i hva livsmestring skal innebære for lærerens praksis.

Når lærerne skal fortelle hvorfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal få plass i skolen, nevner de mange aspekter. Det kunne løfte undervisningen til å være mer motiverende for elevene. Undervisningen er noe elevene kan kjenne seg igjen og forstår. Større variasjon i

undervisningen, der lærerne kan få bruke sin kreativitet til å finne andre måter å undervise på, er noe som må vurderes. Siden temaet er nytt og nettopp kommet inn i skolen, førte det til at lærerne var mer på leting etter nye måter å undervise på, noe som førte til mer nysgjerrighet. De nevnte muligheter til å ta i bruk lokalmiljøet i større grad, naturen rundt skolen, mer praktisk undervisning, fysisk aktivitet, friluftsliv og jobbe mer digitalt. De var opptatt av at temaet ga muligheter til å jobbe enda mer med klassemiljø og skolemiljø enn det de har gjort tidligere. Muligheter for å skape en god kultur for læring, der elever kan støtte og bygge hverandre opp. Dette kan ses i lys av Antonovskys teori, der opplevelse av mening og sammenheng ikke oppnås isolert på individuelt nivå, men i det sosiale miljøet (Bjørndal & Bergan, 2020). At lærere har et godt forhold til sine elever og klarer å legge til rette for et godt miljø, anses som viktig i forhold til elevenes behov for tilhørighet. I følge Bjørndal og Bergan (2020) er tilhørighet betydningsfullt for elevenes psykiske helse og mentale fungering. Lærerne mente at gode samtaler om temaet kanskje ville føre til at en aksepterte seg selv og de andre rundt seg, noe som kunne fremme trivsel og bedre læring blant elevene. Håpet var at en kunne få muligheter til å rydde timeplanen til å få tid til disse gode samtalene med elevene. Temaet kunne også bidra til at elevene fikk bruke elevstemmen sin mer aktivt, da ikke læreren sitter med alle svarene på hvordan ting skal være.

En utfordring med temaet som informantene trekker fram er de ytre faktorene. Her blir sosiale medier trukket fram som et eksempel. Elevene har hele verden i en smarttelefon, der de blir påvirket hele tiden. Der Silje synes det er vanskelig å ha en overbevisende stemme midt opp i alle påvirkningene. Samtidig er ikke det noe nytt at elever blir påvirket. Før den digitale verden kom, hadde man magasiner, aviser, reklamer som kunne være med å påvirke ungdommen. Forskjellen nå er at disse påvirkningene ligger i hånden til elevene til enhver tid. Noe som gjør det kanskje enda mer relevant å snakke om det? Det gir assosiasjoner til at folkehelse og livsmestringsarbeidet også ligger utenfor læreren og tilhører samfunnet generelt?

6.0 Avslutning

Denne studiens formål har vært å skape innsikt i hvilke muligheter som ligger i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring i skolen», samt hvordan lærere kan forstå oppdraget. I denne studien har den overordnede problemstillingen vært: ***«Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?»***

Denne studien viser at lærerne er positive til innføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse & livsmestring». Temaet var for dem ikke noe nytt i forhold til skolens oppgave tidligere, nemlig det å danne hele mennesker. De oppfattet temaet som en ny formulering og presisering av det skolen alltid har handlet om. Lærerne belyser hvordan undervisning i folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan støtte elevene til bedre å forstå seg selv og andre gjennom relasjoner, bedre. Min tolkning av datamateriale er at lærere kan bidra med undervisning som kan føre til mestring både på individnivå og på et kollektivt nivå. Et funn i min analyse var at lærerne ikke ville legge ansvaret for egen livsmestring over på elevene. Dette viser en bevissthet hos lærerne om å unngå å signalisere dette. Kanskje antagelsen blant forskerne, som har handlet om at det nye temaet legger for mye ansvar for egen livsmestring over på elevene, undervurderer lærerne? Lærerne ønsket heller at temaet skulle være med på å bevisstgjøre livet slik det er, som både består av oppturer og nedturer og at livet ikke er alltid er like enkelt. Med lærerne sin væremåte og forståelse kan de hjelpe elevene til å få økt forståelse av at en ikke nødvendigvis er alene med sine problem, og at ulike former for vansker er en del av livet. Noen ganger må man søke hjelp hos andre, eller forsøke å sette ord på det som er vanskelig til noen man stoler på. Lærerne ønsker derfor å støtte elevene til nettopp dette med at de ikke skal være er alene.

Idealet om å støtte elevene der de er kan ifølge noen av lærerne utfordres av karaktersetting på ungdomsskolen, der alle elevene skal komme seg gjennom skoleløpet og at lærerne stresser med at de skal gi standpunkt karakterer. Læreren ønsket at skolen kunne fokusere mer på elevenes personlige utvikling. Jeg tolket dette til å være mer fleksibelt i forhold til elevenes utvikling. Dette kan være et viktig bidrag i livsmestringsarbeidet i forhold til om skolen skal være mer fleksibel med tanke på at alle elevene er forskjellige? Der en kan ta høyde for elevenes personlige utvikling, og at kanskje noen trenger et helt annet opplæringsløp enn andre?

Teorien, forskningen og mine informanternes refleksjoner viser at de er samstemte i betydningen av det positive lærer- elev relasjoner kan bidra i livsmestringsarbeidet. Å erfare og oppleve en forståelsesfull lærer kan være betydningsfullt for elevene med tanke på livsmestring (Killen et al., 2020). Lærerne i undersøkelsen mente at innføringen ga de muligheter til å variere undervisningen i mye større grad, noe som kunne føre til mer motivasjon blant elevene. De ønsket at innføringen kunne føre til at de kunne jobbe enda mer med klassemiljøet og skolemiljøet, enn de har gjort tidligere. At lærere jobber for et godt forhold til sine elever og å klare å legge til rette for et godt miljø, anses som viktig i forhold til elevenes behov for tilhørighet. Behovet for tilhørighet er viktig i forhold til livsmestringsarbeidet (Bjørndal og Bergan, 2020). Videre trekker lærerne fram hvor viktig

elevstemmen er, at elevene selv får være med på å bestemme hvordan ting skal være. Dette er viktig med tanke på at det tross alt er elevenes liv det dreier seg om. Noe som det igjen har betydning i forhold til elevenes syn på seg selv som personer.

For at elevene skulle takle livet som innebærer mye, mente lærerne at de måtte gi elevene gode verktøy. Disse verktøyene kunne elevene bruke når livet var enten bra eller dårlig. Ut ifra forskere sine bekymring om innføringen av folkehelse og livsmestring vil det kunne føre til tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi (Holterman & Vedvik, 2020), fordrer spørsmålet hva lærerne mener med disse verktøyene. Hva de legger i disse verktøyene kan være et viktig bidrag til et annet forskningsprosjekt.

En av utfordringene i arbeidet med innføringen ga lærerne uttrykk i form av begrepet «tverrfaglig». Lærerne beskriver ulike praksiser, med tanke på ulike prosjekter, fag, tverrfaglig arbeid med fag osv. Lærerne har ulike meninger i form av at det skal hete «tverrfaglig». Spørsmål om en vil få bredere kompetanse med tanke på innføringen av tverrfaglig sammen med dybdelæring, kommer frem. Dette samsvarer med rapporten til Karseth et al. (2020) «EVA 2020» som viser spenninger og uklarheter med begrepene «tverrfaglighet» og «dybdelæring». Ut ifra det lærerne forteller er de rett og slett usikre på hvordan de skal jobbe med det. Lærerne ga også uttrykk for utfordringer med *tid* og *timeplan* vs. *fleksible timeplan*. Ingen av lærerne ga uttrykk for hvordan de tre tverrfaglige temaene skal henge sammen. Ut ifra dette funnet, trenger man kanskje en mer presisering i hva man legger i tverrfaglighet. Kanskje bør det være tydeligere og mer spesifisert for lærerne?

Selv om lærerne er positive til innføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» har jeg inntrykk av at de trenger klargjøring i hva man legger i begrepene. Begrepet «Livsmestring» understreker de som en omfattende oppgave. Det er stor forskjell på faglig mestring og mestring av hele livet (Samnøy & Tjomstad, 2021). Dette er en stor oppgave å følge for den enkelte lærer. Hvor går skillet mellom læreren sin profesjon og profesjonen psykolog/ terapeut? En bør kanskje passe ekstra på hva man legger i «verktøyene» som lærerne snakket om. Er det noe som læreren har kompetanse til? Det er viktig at skolen er bevisste på hvor stor betydning livsmestringsarbeidet er i forhold til elevenes personlige utvikling, og felleskapets utvikling. Det handler om elevenes framtid. Det gjør det ekstra viktig å presisere hva læreren skal legge vekt på i arbeidet. Likevel kan det være noe fint med at livsmestringsbegrepet er vidt, da livsmestring skal gjelde for alle. Siden vi er et mangfold er det kanskje bra at livsmestring rommer mye, fordi livene våre er ulike og vi takler ting ulikt. For noen så er utfordringer som de møter på i livet lettere enn for andre, og motsatt. Der er vi

er forskjellig fra person til person. Hvordan omgivelsene våre vil påvirke oss vil også være forskjellig. Kanskje vi kan se på livsmestring som litt mer forebyggende tiltak? Som gjelder for alle typer elever, der vi må bli flinkere til å være mer fleksible i forhold til elevenes utdanningsløp. Lærerne gir uttrykk for utfordringer i form av ytre faktorer som kan være vanskelig å møte med en overbevisende stemme. Det hjelper nødvendigvis ikke elevene at læreren sier at de er gode nok som de er, når samfunnet ikke sier det samme? Derfor er det viktig at en klarer å legge til rette for at samfunnet ivaretar både den enkelte elev, men også ivaretar felleskapet. For at en skal lykkes i livsmestringsarbeidet, trenger elevene å utvikle seg sammen med flere. Derfor vil jeg avslutte med et gammelt afrikansk ordtak som lyder slik «Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn».

7.0 Referanseliste

- Battistich, V. & Vom, A. (1997). The relationship between students sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American journal of public Health*, 2 1997-2001.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dyb, H. (2017). Psykiske helseplager fortsetter å øke blant ungdom. *Forskning.no* Hentet fra <https://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-oslomet/psykiske-helseplager-fortsetter-a-oke-blant-ungdom/328960>
- Elstad, J. I. (2008). Utdanning og helseulikheter- problemstillinger og forskningsfunn. *Helsedirektoratet*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad/Utdanning%20og%20helseulikheter%20Problemstillinger%20og%20forskningsfunn.pdf/attachment/inline/bb8ec8d1-1969-45cd-9841-658591f93dc3:34522e71794e7eae398fetc30aee5887976e7bdf/Utdanning%20og%20helseulikheter%20Problemstillinger%20og%20forskningsfunn.pdf>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Folkehelseloven. (2012). *Folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Grinde, B. (2020). Bevissthet- hva er det og hvordan forme den. I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, naturvern og livsmestring en økologisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Heimburg, D. v. & Ness, O. (2020). Forord. I A. Fikse & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i*

skolen. Oslo Cappelen Damm AS.

Helse & omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga. Gode liv i eit trygt samfunn* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=75751>

Helsedirektoratet. (2018). Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling: Helsedirektoratets innspill til videreutvikling av folkehelsepolitikken. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/_attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf

Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2020). Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>

Johannessen, B. & Skotheim, T. (2019). Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i skolen- behovet for en begrepsavklaring. *Berdre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0119-WEB.pdf>

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)* (1). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>

Killen, K., Sabol, T. J. & Moen, T. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Klomsten, A. T. (2018). Livsmestring på timeplanen. *Trondheimprosjektet 2017/2018*. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, Vol.14, No. 2*, 122-139. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2210/4437>

Kunnskapsdepartement. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*

En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartement. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. st. nr. 6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave. utg.)Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utgave utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapssenter for utdanning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Loftås, K. (2019). Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen. *Masteroppgave* Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15627/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Madsen, O. J. (2020a). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* . Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Madsen, O. J. (2020b). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin?* Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner en tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring*. Oslo Cappelen damm AS.
- Mykja, A. (2020). Mestringmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mykja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Narvesen, C. E. (2019). Masteroppgave i samfunnsdidaktikk. *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitet i Oslo*. Hentet fra file:///Users/solveigsandvik/Downloads/Masteroppgave---ferdig-utg---sendt-til-trykk.pdf
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=livsmestring&ch=4#match_2
- NOVA. (2019). *Ungdom, Kjønn og fritid*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/sved/6.pdf>
- Nrk. (2010). 100 år med smerte skal feires. Hentet fra <https://www.nrk.no/osloogviken/tannhelsetjenesten-jubilerer-1.7362152>
- Nrk. (2021). Eit feitt liv? . I(Episode 1 utg.). Norge
- OECD. (2015). Skills for 2030 in brief. Hentet fra https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/in_brief_Skills.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kausstudier* Oslo: Unitversitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen* Oslo: Pedlex.

- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*.
- Samnøy, S. & Tjomstad, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring- behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole:Tidsskrift for lærere og skoleledere 1*, 20-23.
- Sandvik, S. H. (2020). Litteratureview. Eksamensbesvarelse i fag Vitenskapeteori og metode, Sogndal.
- Sandvik, S. H. & Lund, J. (2019). Utfordringer i første fase av læreryrket. Bacheloroppgave i Lærerutdanning, Sogndal.
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt. *Mental health among children and adolescents. Health-promoting and preventive public health interventions. A summary of evidence about effects.*] Rapport.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom-tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse. *Norsk institutt for Forskning om oppvekst, Velferd og Aldring*, 4. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?query=any,contains,Psykiske%20helseplager%20blant%20ungdom%20-%20tidstrender%20og%20samfunnsmessige%20forklaringer.%20En%20kunnskapsoversikt%20og%20en%20empirisk%20analyse.%20Oslo:%20NOVA:%20Norsk%20institutt%20for%20forskning%20om%20oppvekst,%20velferd%20og%20aldring.%20Notat%20nr.%204~2F16.&tab=default_tab&search_scope=default_scope&vid=HIB&offset=0
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (1.utgave. utg.)Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Bergen : Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E., Samnøy, S. & Norman, E. (2021). Folkehelse og livsmestring (5-10) IM. (red) Postholm, Haug, P., Krumsvik, R & Munthe, E., (Red.), *Elev i skolen, 5-10 Mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave. utg.)Gyldendal.
- Torsteinson, S. (2018). Kunnskap er nøkkelen til livsmestring. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del : Folkehelse og livsmestring* Oslo Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del : Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del : Folkehelse og livsmestring*, 2.5.1, 2.5.1 Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del: Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Utdanningsnytt. (2020). Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen; Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset- et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Wangberg, S. C. (2020). I K. B. o. V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

WHO. (2014). *Mental health. A state of well-being*. Hentet fra <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing>

WHO. (2019). *Mental health. World Health Organization*. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>

Informasjonsskriv

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet «livsmestring i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet der formålet er å se på hva lærere tenker om det tverrfaglige temaet livsmestring i skolen. I dette skrivet ønsker jeg å gi deg informasjon om måla for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Ved avslutning på studiet master i læring og undervisning ved Høgskolen på Vestlandet skal jeg skrive en masteroppgave der temaet er livsmestring i skolen. Formålet med oppgaven er å få større innsikt rundt det tverrfaglige temaet «folkehelse & livsmestring i skolen» som har kommet inn i den nye Fagfornyelsen. Min foreløpige problemstilling er: «Hva tenker lærere om mulighetene som ligger i folkehelse & livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?» Jeg ønsker spesielt å intervju lærere på ungdomstrinnet. Grunnen til det er at på ungdomsskolen skjer det mye endringer hos eleven, både kroppslig og mentalt. En annen grunn er at jeg ikke kan intervju mange lærere, derfor ønsker jeg kun å fokusere på ungdomsskolelærere. Ved henvendelser til ulike skoler ønsker jeg en tilbakemelding fra lærere som ønsker å delta. Jeg håper du ønsker å delta.

Behandlingsansvarlig

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne studien er lærere på ungdomstrinnet. Jeg tenker du som er kontaktlærer på ungdomstrinn vil kunne bidra med gode tanker og refleksjoner som kan være med å belyse min oppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45. min. Intervjuguiden inneholder spørsmål vi snakker ut ifra. Disse spørsmålene går ut på hva du selv tenker om det tverrfaglige temaet livsmestring i skolen. Dine svar vil bli registrert som lydopptak på en lydopptaker, som i ettertid vil bli transkribert til bruk i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger som du har kommet med vil da bli slettet umiddelbart. Det vil ikke ha noen negativ konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – Hvordan vi oppbevarer og brukar dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregleverket.

- Solveig H. Sandvik vil ha tilgang på dette materialet

Intervjuguide

Dette intervjuet handler om hvordan du tenker om det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i skolen. Formålet med dette intervjuet er å få større innsikt rundt det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som har kommet inn i Fagfornyelsen. Fokuset mitt vil være hvilke muligheter dere tenker at temaet folkehelse & livsmestring kan ha i skolen. Jeg ønsker å intervju deg på grunn av at du er ungdomsskolelærer. Dette intervjuet vil ca. ta deg 45 / minutter. Spørsmålene mine vil gå på hva du selv tenker om folkehelse & livsmestring i skolen. Dine svar vil bli registrert i lydopptak, som i ettertid vil bli transkribert til bruk i oppgaven. Dette vil senere bli slettet ved innlevering av masteroppgave 15.mai 2021. (Viser til avtale)

Innledende spørsmål:

- Kontaktlærer for hvilke trinn?
- Undervisningsfag?
- Utdanning?
- Mange år arbeidserfaring som lærer?

Livsmestring som tverrfaglig tema i ny læreplan:

- Hvordan tenker du at dette tema skal inn i skolen framover?
- Hva er nytt i dette, sammenlignet med skolens oppdrag tidligere?

La oss snakke litt om hvordan livsmestring som tema vises i praksis:

- Hvordan tenker du at lærerens praksis endrer seg etter denne innføringen?
- Har du noen tanker om dette vil endre måten akkurat du jobber på, i dine fag/ i dine timer?
- Hva tenker du det er viktig at elevene sitter igjen med fra dette tema?
- Hvilke muligheter gir dette for eleven?

Avslutning

- Er det noe vi ikke har snakket om i forhold til det tverrfaglige temaet som du mener er viktig å ta med?
- Er det noe du ønsker å utdype?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Μοσπεροππγσπε: Λιππμ εσπρνγ ι σκολεν

Referansenummer

853876

Registrert

07.10.2020 σσζολππγ Ηολβοκκ Σανδπκ -160312≡ σπδ.ηπλ.νσ

Behandlingsansvarlig institusjon

Η/γ σκπλεν πΣς εσπλνδετ/ Φοκπλετφορλ/ ρερωδωννινγ, κπλπρωγ ιδρεπ/ Ινσπππφορπεδογσγικκ, ρελγιον σγ σπμ φυννσφογ

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Σολρνν Σσπμ ν/ψ Σολρνν.Σσπμ νοι≡ ηπλ.νσ, τφ 57676119

Type prosjekt

Σπδενπρωσπκτ, μ σπερσπδπμ

Kontaktinformasjon, student

Σολππγ Ηολβοκκ Σανδπκ, σολππγσπν≡ γμ σλχομ, τφ 92652345

Prosjektperiode

25.08.2020 -15.05.2021

Status

29.10.2020 -ς υρδερ

Vurdering (1)

29.10.2020 - Vurdert

Δετερπρπρδερνγ σπ βεησνδλινγεν σππερσπνσπλμσνινγερι πρσπκτετ πλπ/ ρε ι σπμ σπρμ εδ περσππρσπλσππινγεν σΣφρεμ τδεν γφννομ φ/ρεσι πΣδ μ εδ δετσπμ ερδοκπμ εντερ ι μ ελδεσφμ σετμ εδ πεδλεγγ δεν 29.10.2020, σπμ τι μ ελδινγσδιολογεν μ ελλομ ιννμ ελδερογ ΝΣΔ. Βεησνδλινγεν καν σπρε.

ΔΕΛ ΠΡΟΣΕΚΤΕΤ ΜΕΔ ΠΡΟΣΕΚΤΑΝΣΣ ΑΡΛΙΓ

Δετερσβλγσπρσκ φορσπδενερΣδελε μ ελδεσφμ σετμ εδ πρσπκτωνσπρπγ (πευεδερ). Δετγφρεσπεδ Σπμκκε

