



MASTEROPPGAVE

Livsmestring, kroppsøving og mat og helse

– en dokumentanalyse av livsmestring sin bevegelse i utdanningspolitiske styringsdokumenter, og livsmestring i møte med fagene kroppsøving og mat og helse på mellomtrinnet.

“Livsmestring”, physical education and food and health

- a document analysis of “livsmestring`s” movement in educational policy documents, and “livsmestring” within the subjects physical education and food and health on 5th to 7th grade.

Anders Herland (kand.nr.: 408)

Master i Kroppsøving

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthald og naturfag

MGBKØ550

Veiledere: Ann-Helen Odberg og Synnøve Endal Andersen

Innleveringsdato: 16. mai 2022

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

Endelig er jeg kommet der. Målstreken er innen rekkevidde. Når jeg sitter her etter 5 år, ser jeg at tiden har gått fort. Studietiden har vært innholdsrik, og jeg har lært mye både om meg selv, og er beriket med mye spennende ny kunnskap. Det gleder jeg meg til å ta i bruk, nå når jeg skal utøve min profesjon. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lang og tøff. Mye prøving og feiling har funnet sted, men jeg sitter igjen med et produkt jeg kan være stolt av.

Det er på sin plass at jeg takker min samboer som har støttet meg gjennom alle disse 5-årene. Å få hverdagen til å gå rundt med barn og aktiviteter med dem, har jeg henne å takke for. Vil også takke mine veiledere Ann-Helen Odberg og Synnøve Endal Andersen. Dere har hele veien hatt troen på det jeg vil oppnå med denne oppgaven. Hjelpen jeg har fått har vært svært betydningsfull. Avslutningsvis vil jeg takke min familie og svigermor for all hjelp og støtte.

Anders Herland

Bergen, mai 2022

Sammendrag

Folkehelse og livsmestring er et av de nye tverrfaglige temaene som er innført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20). Det pågår en debatt om hva livsmestring vil si innenfor dette temaet. Som følge av dette, kan det oppstå utfordringer for lærere i skolen om hvordan livsmestring skal belyses i undervisningen. Denne studiens mål er å bidra med å tette kunnskapshull knyttet til hvordan man kan se arbeidet med livsmestring i kroppsøving, på tvers av fagene kroppsøving og mat og helse.

I denne masteroppgaven er det gjennomført en dokumentanalyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter som henger sammen i en dokumentkjede. Dette er dokumentene som dannet grunnlaget for fagfornyelsen, og som vi ser igjen som LK20. I dokumentkjeden er *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole*, *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, *Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse* og *LK20*. Det blir i analysen sett på hvordan livsmestring etablerte seg som et begrep i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20. Med utgangspunkt i analysen og tekstkorpus, blir også meningsbærende tekster definert og satt opp mot min egen oppfatning av livsmestring i det tverrfaglige temaet i LK20. Analysen av dokumentkjeden viser at livsmestring blir bredt beskrevet. Livsmestring som begrep beskrives først i *NOU 2015:8* som del av det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og er inspirasjonen *NOU 2014:7* knyttet til Health and Wellbeing i den skotske læreplanen for grunnskolen. Beskrivelsen i *NOU 2015:8*, er i særlig grad rettet mot de praktisk-estetiske fagene. I *Meld. St. 28* ser man livsmestring som del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som forblir i LK20. I LK20 skal folkehelse og livsmestring blant annet bidra til at elevene skal utvikle kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg for blant annet den fysiske og psykiske helsen. Beskrivelsene av livsmestring drøftes opp mot teori og gjennomført litteraturgjennomgang, i nasjonal og internasjonal kontekst. Sentrale temaer som drøftes opp mot begrepet livsmestring, er velværekompetanse, dybdelæring, dybdelæring i fagene kroppsøving og mat og helse, danning, mestring, og kritisk tenkning. Dette ses i lys av blant annet teori knyttet til kroppssyn, mestring og filosofiens tanker om valg og mening med livet. Det oppfattes blant annet at dybdelæring er en sentral del av livsmestring da beskrivelsene av de tverrfaglige temaene og dybdelæring er tilnærmet like. Med bakgrunn i dokumentanalysen og meningsbærende tekster, oppfattes det i denne studien at

bakgrunnen for livsmestring, slik Ludvigsenutvalget ønsket, ikke er kommet like tydelig frem i LK20.

Nøkkelord: Livsmestring, wellbeing, life-skills, kompetanse, dybdelæring, utdanningspolitiske styringsdokumenter, tverrfaglige tema.

Abstract

“Folkehelse og Livsmestring” is one of the new interdisciplinary topics introduced in the Norwegian curriculum (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020). There is a debate going on about what “livsmestring” will mean within this topic. As a result, challenges may arise for teachers in schools about how life skills should be highlighted in teaching. The aim of this thesis is to help close knowledge gaps related to how one sees the work with “livsmestring” in Physical Education, between the subjects Physical Education and Food and Health.

In this master`s thesis, a document analysis was used as a method to analyze educational policy documents that are linked in a document chain. These are the documents that formed the basis for the professional renewal of the Norwegian Curriculum. We see this now as LK20. The document chain contains *NOU 2014:7 Elevens læring I fremtidens skole*, *NOU 2015:8 Fremtidens skole, Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse* and *LK20*. The analysis focuses on how “livsmestring” has established itself as a concept in the interdisciplinary topic of public “folkehelse og livsmestring” in LK20. Based on the analysis and text corpus, meaningful texts are also defined, and set up against, my own perceptions of “livsmestring” in the interdisciplinary topic in LK20. The analysis of the document chain shows that “livsmestring” is widely described. The concept of “livsmestring” is first described in NOU 2015:8 as part of the multidisciplinary topic “folkehelse og livsmestring”, and is the inspiration NOU 2014:7 related to Health and Wellbeing in the Scottish primary school curriculum. The description in NOU 2015:8 is particularly aimed at the practical-aesthetic subjects. In Meld. St. 28, “livsmestring” is seen as a part of the interdisciplinary topic “folkehelse og livsmestring”, which we see stays that way in LK20. In LK20, “folkehelse og livsmestring” is supposed to, among other things, help the students develop the ability to make responsible life choices within physical and mental health. The descriptions of “livsmestring” are discussed against theories and completed literature review, in a national and international context. Key topics that are discussed towards the term “livsmestring” are wellbeing competence, deep learning, deep learning in the subjects Physical Education and Food and Health, education, coping and critical thinking. This is seen in light of theories related to different views of the body, coping and philosophy`s thoughts about choice and meaning of life. One perceives, among other things, that deep learning is a key factor of

“livsmestring” as the descriptions of the two terms are almost the same. Based on the document analysis and meaningful texts, it is perceived in this study that the background for “livsmestring”, as the Ludvigsen Committee wanted, has not been made as clear in LK20.

Keywords: Livsmestring, wellbeing, life-skills, competence, coping, deep learning, educational policy documents, Ludvigsenutvalget, interdisciplinary topics

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling.....	3
1.1.1 Goodlad's læreplanteori	6
1.2 Problemstilling.....	7
2.0 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Livsmestring fra et filosofisk ståsted	9
2.1.1 Meningen med livet	9
2.1.2 Konsekvens av valg	10
2.2 Livsmestring og kroppssyn.....	11
2.2.1 Det kartesianske kroppssynet.....	11
2.2.2 Den overfladiske kroppstilnærming.....	12
2.2.3 Det fenomenologiske kroppssynet	12
2.3 Livsmestring og mestringsteorier	13
3.0 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning	15
3.1 Livsmestring som «Life skills».....	15
3.1.1 Kognitive livsferdigheter	15
3.1.2 Personlige livsferdigheter	16
3.1.3 Mellommenneskelige livsferdigheter	16
3.2 Livsmestring som «Wellbeing».....	17
3.3 Dybdelæring	18
3.4 Kompetansebegrepet	19
3.5 Livsmestring i skolesammenheng.....	20
3.5.1 Livsmestring og kropp	22
3.5.2 Livsmestring og mat	24
3.5.3 Livsmestring og psykisk helse	25
3.5.4 Livsmestring som medvirkning	26
3.5.5 Livsmestring som del av et tverrfaglig tema.....	26
4.0 Metode	28
4.1 Kvalitativ tilnærming.....	28
4.2 Systematisk litteraturgjennomgang	29
4.2.1 Litteratursøk.....	30
4.3 Dokumentanalyse	32

4.3.1 Valg av dokumenter og dokumentkjede.....	33
4.3.2 Valg av søkeord i dokumentkjeden.....	35
4.3.3 Valg av tekstkorpus	36
4.3.4 Dokumentkjedens analyse i tre trinn.....	36
4.4 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	37
4.4.1 Hermeneutikken – grunnlag for «mitt analytiske blikk»	38
4.4.2 Forskningens begrepsvaliditet og indre validitet.....	39
5.0 Resultat.....	40
5.1 Plassere materialet	40
5.2 Presentasjon av tekstkorpus.....	45
5.2.1 Livsmestring	45
5.2.2 Mestre livet/meistre liva/mestre eget liv	50
5.2.3 Well-being/wellbeing.....	52
5.2.4 Velvære	52
5.3 Mitt analytiske blikk.....	53
5.3.1 NOU 2014:7 – Livsmestring som begrep ikke til stede	54
5.3.2 NOU 2015:8 Livsmestring som del av et flerfaglig tema	55
5.3.3 Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse – Prioritere livsmestring i fagfornyelsen .	57
5.3.4 LK20 – Tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring.....	58
6.0 Drøfting.....	61
6.1 Velværekompetanse – veien til livsmestring	61
6.2 Dybdelæring - veien til livsmestring	63
6.3 Dybdelæring i kroppsøving og mat og helse veien til livsmestring?	66
6.4 Livsmestring – del av dannelsingsprosessene	70
6.5 Mestringstro veien til livsmestring.....	73
6.6 Kritisk tenkning i kroppsøving og mat og helse – veien til livsmestring.....	75
6.7 Er egentlig skolen et stort livsmestringsarbeid?	76
7.0 Oppsummering og veien videre	78
Litteraturliste.....	83

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over begrepet livsmestring i dokumentkjeden.....	40
--	----

1.0 Innledning

«Små grep for et sunt kosthold», «10 råd for sunn livsstil», «Slik blir du kvitt dobbelthaken», «Ekspertenes beste råd: Slik går du varig ned i vekt», «Ny forskning: Denne treningen forbrenner mest fett». Dette er bare titlene på noen av de utallige artiklene man møter på internett knyttet til bevegelsesaktivitet og kosthold. Samtidig florerer det av såkalte «trenings-influencere» som påvirker mennesker i alle aldre. Hvordan man skal være fysisk aktiv for å oppnå gitte resultater som «bedre» kroppslig utseende, helsefremmende trening og kostholdsråd, er de mest sentrale temaene de berører. Det finnes så uendelig med påvirkningskanaler som møter de unge i dag, og vi ser at påvirkningen går helt ned i 9-års alderen (Medietilsynet, 2020). Dette gjør at man som lærer må tenke på denne påvirkningen elevene møter på i hverdagen, når man skal undervise i enkelte fag. Elevene som møter på all denne informasjonen, kan bli påvirket hva gjelder eget selvbilde, kroppssyn og matvaner. I kroppsøvfagsfaget er dette et svært aktuelt tema. Som fremtidig kroppsøving- og mat og helselærer ser jeg hvor viktig det er at elevene tilegner seg et kritisk blikk på de rådene som fremstilles. I overordnet del fra Læreplanen for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) blir det fremhevet at elevene skal lære å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøvfagsfagets relevans og sentrale verdier fremhever blant annet kritisk tenkning rundt kroppsideal som påvirker selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Under mat og helsefagets relevans og sentrale verdier blir det trukket frem at faget er sentralt for utviklingen av sammenhenger mellom kosthold og helse. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Med fagfornyelsen som startet i 2017, ble det rettet større fokus mot tverrfaglige temaer og dybdelæring. I LK20 skal de tverrfaglige temaene komme til syne i alle fag der det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2020). I digital visning av læreplan for fag, er det også foreslått hvilke tverrfaglige tema som er knyttet opp mot kompetansemålene for fag. Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse i fag og mellom fagområder. Det påpekes viktigheten av at dybdelæringsprosesser finner sted i undervisningen. Det vil bidra til utvikling for elevene hva gjelder gode holdninger og dømmekraft, refleksjonsevner, kritisk tenkning, og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med LK20, kom innføringen av tverrfaglige temaer. Disse var demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene

berører sentrale samfunnsutfordringer, og skal medvirke til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkelt fag, og på tvers av fag, og hvordan de ulike fag utfyller hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både kroppsøving- og mat og helsefaget er knyttet opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det følgende i kroppsøvingfaget:

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Livsmestring som del av dette tverrfaglige temaet, fant jeg veldig interessant da faget også skal bidra til utvikling av elevenes evne til kritisk refleksjon, rundt all informasjon de møter på, når det gjelder å fremme folkehelsen og ta gode valg for en selv. Faget har med andre ord et tydelig ansvar for å arbeide med å skape et positivt syn på kropp og utvikle elevenes evne til å håndtere ulik informasjon, og ta gode valg for seg selv som kan bidra til en trygg identitet. Dette formålet er en del av kompetansedefinisjonen til Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7). Kan man da stille seg spørsmålet om kompetanseoppnåelse i fagene er veien til livsmestring?

Tverrfaglige temaer skal arbeides med i alle fag, og i mat og helsefaget ser jeg det som relevant med tanke på at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal fremme god fysisk og psykisk helse, samt ta opp temaer som levevaner og gi elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg ser at faget har flere naturlige fellestrekk med kroppsøvingfaget. Bevegelse kombinert med kosthold kan i stor grad knyttes sammen. I mat og helsefaget trekkes det frem hvordan faget gjennom dette tverrfaglige temaet kan bidra til gode kunnskaper og ferdigheter knyttet til matvarer og matvaner, og som skal gi elevene verktøy til å ta gode helsevalg (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Man ser altså et tydelig fellestrekk i mat og helsefaget med kroppsøvingfaget hvor

dette faget også skal bidra til å lære elevene å ta gode valg for egen og andres helse (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Fagene kroppsøving og mat og helse henger også i stor grad sammen utenfor skolens grenser. Med dette mener jeg at hverdagen til unge voksne i stor grad påvirkes av valg hva gjelder fysisk aktivitet, samt hvordan man skal forholde seg til mat og kostholdsvaner knyttet til dette. Likevel mener jeg på bakgrunn av egne observasjoner i skolen på mellomtrinnet at denne sammenhengen ikke blir tydeliggjort nok for elevene. Fagene kroppsøving og mat og helse spiller en svært viktig rolle i barn og unges utvikling av forståelse og kritisk tenkning knyttet til fysisk aktivitet og kosthold. Et arbeid på tvers av fagene, kan styrke kroppsøvingsfagets arbeid i møte med utfordringer knyttet til egen kropp og selvbylde, og bidra i arbeidet for å gi elevene verktøy til å mestre egne liv.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

I 2013 ble det gjennom kongelig resolusjon oppnevnt et offentlig utvalg, Ludvigsenutvalget, som skulle se nærmere på grunnopplæringens fag og vurdere dette opp mot kravene som stilles i det fremtidige samfunn og arbeidsliv (NOU 2014:7). Man ønsket med andre ord å styrke og fornye grunnopplæringen i Norge. Kunnskapsdepartementet skrev allerede i Meld. St. 20 – På rett vei følgende:

Med denne stortingsmeldingen legges grunnlaget for å gjøre fellesskolen bedre i stand til å møte mangfoldet av barn og unges ulike behov og forutsetninger, og for å gjøre grunnopplæringen bedre tilpasset fremtidens samfunn og arbeidsliv (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 9).

Intensjonen til Kunnskapsdepartementet med å starte arbeidet med fagfornyelsen var på bakgrunn av flere årsaker. Blant annet måtte det utarbeides en ny overordnet del av læreplanen (Sæle & Hallås, 2020). Dette mente de var av høy relevans ettersom den generelle delen av Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (LK06) var en videreføring av generell del fra læreplanen av 1993. Den generelle delen beskrev verdier og prinsipper for grunnopplæringen som ikke samsvarte med dagens forventninger som fremtidens samfunn

og arbeidsliv stiller (Meld. St. 20 (2012-2013)). Ludvigsenutvalget gjennomførte to utredninger av skolen i dag med utgangspunkt i tidligere læreplaner og LK06. Disse var *NOU 2014:7 – Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*, og *NOU 2015:8 – Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Den første delutredningen fra 2014 hadde fokus på å presentere et kunnskapsgrunnlag og analysere grunnopplæringen i historisk perspektiv, grunnopplæringen opp mot andre land, og utredninger og anbefalinger gjort av nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidens skole (NOU 2014:7, s. 9). Utvalget presenterte i tillegg et bredt kompetansebegrep som grunnlag for hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter i skolen (NOU 2014:7).

I hovedutredningen fra 2015 presenterte Ludvigsenutvalget forslag til tiltak, basert på de analysene som var gjort i delutredningen. I hovedutredningen presenteres fire kompetanseområder som de mente burde være sentrale for hele skolens fremtidige virksomhet. Disse er blant annet *fagspesifikk kompetanse*, *kompetanse i å lære*, *kompetanse i å kommunisere*, *samhandle og delta*, og *kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, s. 8). Videre i hovedutredningen ønsket Ludvigsenutvalget mer prioritering av dybdelæring i skolen. Dybdelæring, som handler om å utvikle evnen til å se sammenhenger på tvers av fag og fagområder, blir trukket frem som et hovedelement for opparbeiding av kompetanse (NOU 2015:8). Rapporten presiserte et større fokus på dybdelæring i skolen ettersom flere av fagene tar opp de samme overordnede temaene. Utvalget pekte også på stofftrenghet i læreplanen for fag som et problem (NOU 2015:8). Det ble derfor fastslått at en fagfornyelse burde inneholde færre kompetansemål som i større grad skulle fokusere på elevenes forutsetninger for læring, relevante fagområder og kompetanse for fremtiden, forskning knyttet til pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk, sammenheng mellom fag og i fag, og formålsparagrafen (NOU 2015:8). Som følge av dette, presenterte utvalget tre flerfaglige temaer: *Folkehelse og livsmestring*, *det flerkulturelle samfunnet*, og *bærekraftig utvikling* (NOU 2015:8).

I NOU 2015:8 trekkes det frem viktigheten av å styrke de praktisk-estetiske fagene. Fremtidig arbeidsliv krever flere av de kompetansene de praktisk estetiske fagene kan bidra med. Blant annet er fagene knyttet til fysisk aktivitet og forståelse for mat og matkultur (NOU 2015:8). Her er særlig kroppsøving- og mat og helsefaget aktuelt ettersom disse begrepene

presenteres i fagenes relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019a; Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Denne studien legger særlig vekt på temaet livsmestring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, på tvers av fagene kroppsøving og mat og helse. De skriver følgende:

Et eksempel på fagutvikling på det praktiske og estetiske fagområdet kan være å styrke folkehelseperspektivet gjennom en faglig nydanning bygget rundt kompetanse i å mestre livet, (...) Dessuten styrkes kritisk tenkning og problemløsning knyttet til for eksempel å vurdere mangfoldet av dels motstridende helse- og kostholdsråd (NOU 2015:8, s. 53).

Etterfulgt av utredningene gjennomført av Ludvigsenutvalget, kom Meld. St. 28 - Fag, fordypning, forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016)). Den dannet grunnlaget for vedtaket om å sette i gang arbeidet med fagfornyelsen som ledet til det nye læreplanverket LK20. Meldingen fra departementet til Stortinget presenterte også at arbeidet med ny overordnet del var i gang. Den nye overordnede delen ble offentliggjort i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hovedmålet med stortingsmeldingen var å fremlegge en plan om å fornye alle fagene i grunnskolen. Det ble blant annet trukket frem at kompetansemål skulle vektlegges som måloppnåelse i fagene slik som i LK06 (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Stortingsmeldingen presenterte et nytt kompetansebegrep basert på NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Kompetansebegrepet hadde en tett tilknytning til vektlegging av dybdelæring i skolen, og Ludvigsenutvalgets intensjon med de nye tverrfaglige temaene. I meldingen til Stortinget trekkes det frem Ludvigsenutvalgets ønske om å ha bedre sammenheng mellom fag ved å se på hvilke likhetstrekk de ulike fagene har. Folkehelse og livsmestring trekkes frem som ett av tre tverrfaglige temaer som skal knyttes til alle fag der de er relevante. Det ønskes også at de praktisk-estetiske fagene prioriteres i større grad i grunnskolen. Dette fordi yrkesrettede fag i stor grad prioriteres av ungdommer i videregående skole (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Alt som er presentert hittil, dannet grunnlaget for det vi i dag ser som det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20). Det er en kompetansebasert læreplan som sin forgjenger, og retter fokuset mot hva elevene skal kunne bruke innholdet de lærer i skolen til (Andreassen & Tiller, 2021). I august 2020 startet den trinnvise innføringen av LK20. Den har en overordnet del som bygger på verdigrunnlaget i formålsparagrafen fra opplæringsloven, og presenterer opplæringens verdigrunnlag, hvor ett av de legger vekt på kritisk tenkning og etisk bevissthet. Videre vises det til prinsipper for læring, utvikling og danning hvor blant annet de tverrfaglige temaene omtales. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema er et komplekst og utfordrende tema. For hva vil det si for eksempel å mestre livet? Dersom man spør folk på gaten, vil man mest sannsynlig få mange ulike svar på dette. Det gjør også at man som lærer kan definere livsmestring som mye. Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor det stilles stadig høyere krav til kompetanser som kreves i fremtiden (NOU 2014:7), samtidig er det større krav om evne til å samarbeide med andre. Med de tverrfaglige temaene, synliggjøres det at fagene i større grad skal ses i sammenheng med hverandre. Blant annet skal livsmestring som tema bidra til å oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fag og i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har selv utdanning i fagene kroppsøving og mat og helse, og interesse knyttet til sammenhengen mellom disse fagene er relevant. Derfor er det aktuelt å se nærmere på livsmestring i kroppsøvingsfaget, og hvordan det kan bidra til livsmestring gjennom arbeid på tvers av fag mellom kroppsøving og mat og helse.

1.1.1 Goodlad's læreplanteori

For å forstå læreplanen og prosessen mot nytt læreplanverk, er det aktuelt å trekke inn John Goodlads fem nivåer av læreplaner (Goodlad et al., 1979). For å få en dypere forståelse av hvordan man som lærer skal se på, og ta i bruk, det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20), må man forstå selve prosessen som fører til det vi i dag ser på som fagfornyelsen, og innføringen og bruk av ett nytt læreplanverk. I starten av prosessen ble det gjennom politisk reform bestemt at arbeidet med den nye læreplanen skulle iverksettes. Under Goodlads læreplannivåer, kaller vi dette for *ideenes læreplan* (Goodlad et al., 1979). Dette nivået kan knyttes til blant annet NOU 2014:7, NOU 2015:8 og Meld. St. 28.

Den vedtatte læreplanen er nivå to (Goodlad et al., 1979). Under dette nivået er man LK20. Læreplanverket består av den overordnede delen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling. Læreplanverket er definert som forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Føringer for vurdering i fag er også aktuelt i nivå to.

Hvordan vi som lærere tolker den vedtatte læreplanen, danner grunnlaget for nivå tre av læreplannivåer som Goodlad kaller for *den oppfattede læreplanen* (Goodlad et al., 1979). Her er det ofte et veiskille i prosessen med å iverksette ny læreplan. Lærere kan tolke læreplanen på mange ulike måter, noe som også er hensikten med autonomien lærere skal bruke som profesjonsutøvere. Likevel kan man ikke unngå å ta i betraktning det faktum at intensjonene fra tidligere nivåer, kan forsvinne gradvis i prosessen. Dette kan i verste fall føre til at elever ikke oppnår de kompetansemålene som er satt.

Når lærere skal gjennomføre sine tolkninger av den vedtatte læreplanen i form av undervisningsøkter, befinner en seg i det fjerde nivået som Goodlad gir navnet *den operasjonaliserte læreplanen* (Goodlad et al., 1979). På dette nivået er alle de situasjonene som kan oppstå i undervisningen som man ikke kan forutse, eller som er begrensende for gjennomføringen. I kroppsøvingfaget kan blant annet ressurser være en begrensning for hva en lærer ønsker å utføre av undervisning i faget. Det vil si at tolkningen lærer har gjort av læreplanen ikke lar seg gjennomføre.

Det siste nivået handler om hvordan elevene opplever og erfarer den undervisningen de selv er en del av. Dette kaller Goodlad for *den erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979)

1.2 Problemstilling

Som nyutdannet lærer i fagene kroppsøving og mat og helse og med nytt læreplanverk, LK20, ønsker jeg med utgangspunkt i Goodlads to første nivåer, å gjøre et dypdykk i intensjonene og forståelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men med hovedfokus rettet mot selve livsmestringsbegrepet. Med bakgrunn i dokumentene som ledet til nytt læreplanverk, og læreplanverket selv, ønsker jeg å se nærmere på følgende problemstilling:

Hvordan beskrives livsmestring i ulike utdanningspolitiske styringsdokumenter?

Gjennom lærerstudiet har jeg selv gjort meg noen erfaringer, og dannet meg et forståelsesgrunnlag som her faller inn under det Goodlad definerer som den oppfattede læreplan (det tredje nivå). På bakgrunn av dette, ønsker jeg også å se nærmere på følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter en lærer med fagene Kroppsøving og Mat og helse beskrivelsene av livsmestring i LK20?

2.0 Teoretisk rammeverk

I kapittel to vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for min drøfting rundt beskrivelsene av livsmestring i styringsdokumentene hvor analysen er gjennomført. Først presenteres livsmestring fra et filosofisk ståsted. Skal man ha en forståelse for hvordan man kan drive undervisning knyttet til elevenes utvikling med fokus på livsmestring, er det avgjørende at man setter seg inn i hva begrepet livsmestring kan være for mennesket. Ord som mening og valg er sentralt. Videre vil livsmestring bli sett i lys av ulike kroppssyn, før det avslutningsvis presenteres mestringsteorier ettersom ordet mestring er en del av temaet.

2.1 Livsmestring fra et filosofisk ståsted

Hva vil det si å mestre livet? Hvert enkelt individ vil svare ulikt på hva det vil si å mestre livet sitt. For å kunne skape et bilde av hva det å mestre eget liv vil si, kan en se nærmere på det filosofiske aspektet knyttet til begrepet. Birch og Jensen (2021) mener at for å forstå livsmestring, må man se nærmere på det store filosofiske spørsmålet «hva er meningen med livet?». Det at man bruker begrepet livsmestring, vil si at livet krever enkelte evner for å kunne mestres. Hva er det som er utfordringene elevene vil møte på når de skal opp og frem i samfunnet vi lever i?

2.1.1 Meningen med livet

Søken etter mening i livet kan knyttes til det å mestre livet (Birch & Jensen, 2021). Owen Flanagan mener den store utfordringen mennesket møter, er møtet med spørsmålet: «hva er meningen med livet?». Han opplever meningsspørsmålet som utfordrende, og stiller spørsmålet om livet kan bli vanskelig å leve dersom man tenker for mye meningen med livet (Flanagan, 2007). Gjennom å søke etter livets mening, kan den unge og lovende neste generasjonen oppleve livet som svært belastende. Flanagan peker blant annet på identitetsbygging og det relasjonelle med andre mennesker som et syn på meningen med livet (Flanagan, 2007). Identitetsbygging knytter han blant annet til at mennesket bør ha like muligheter til å utvikle sine talenter og evner for å kunne leve et meningsfullt liv (Flanagan, 2007, s. 201). De meningsfulle og produktive sosiale relasjonene er ingrediens til et meningsfullt og fullbyrdet liv (Flanagan, 2007, s. 203) Skal vi se dette i skolesammenheng kan

det være relevant å se hvordan skolen kan legge til rette for identitetsbygging i samspill med andre. Dette går også sterkt i tråd med Lev Vygotskys syn på læring i skolen hvor det sosiokulturelle læringsperspektivet står sentralt. Læring og utvikling skjer i samspill med andre (Lyngsnes & Rismark, 2016). Flanagan (2007) mener videre at det eksisterer to sider som danner grunnlag for menings spørsmålet. Det første tar for seg det guddommelige. Gjennom religion og livssyn skapes meningen med livet ved at verden er skapt av gud og mennesket er skapt i guds bilde (Flanagan, 2007). Her kan man trekke frem et eksempel hvor mange troende ser på alt som skjer i livet er planlagt av Gud. De sier ofte «Gud har en plan for meg», «Hvis dette er guds vilje, så vil det sikkert føre til noe bra». På motsatt ende finner vi det vitenskapelige ståsted hvor alt i verden er skapt og utviklet gjennom «The Big Bang» (Flanagan, 2007). Med et slikt ståsted, må man finne nye svar på hva meningen med livet er fordi man ikke kan støtte seg til religion. Flanagan mener derimot at meningen med livet må skapes i det enkelte individ. For å leve et meningsfullt liv må man ha gode venner rundt seg, muligheter til å samarbeide med andre, være moralsk og kunne ta i bruk sine kunnskaper og ferdigheter (Flanagan, 2007). Han mener det vil være vanskelig å leve meningsfullt dersom man ikke er moralsk eller har gode venner.

2.1.2 Konsekvens av valg

Thomas Nagel (2012) hevdet i sin tid at grunnen til at mennesket er redd for å dø, er fordi døden fratår oss muligheter. Dersom man fremdeles hadde vært i live, ville man hatt uendelig med valgmuligheter. Ser vi dette i sammenheng med livsmestring, kan vi tenke oss at mennesket har frykt for å miste muligheter til valg. Gjennom livet blir det tatt utallige valg som påvirker veien hvert individ tar. Tar man et valg, forsvinner muligheten for å ta de andre valgene i den gitte situasjonen (Birch & Jensen, 2021). Dette kan da gi utfordringer for barn og unge ved at man frykter konsekvensen av valgene, og det at man alltid er tvunget til å gjøre valg i livet, fjerner sjansen for andre muligheter. Basert på tankene til filosofen Friedrich Nietzsche fra boken *The Gay Science* fra 1974, peker Birch og Jensen på handlingsvalget som sentralt for mennesket (Birch & Jensen, 2021). De mener det at man skal søke etter å ta de valgene i livet som man ville ønsket skulle blitt gjort igjen, dersom livet ble levd på nytt. Med andre ord kan det å mestre eget liv handle om at mennesket skal unngå de valgene som fører til at man ville sett på det å gjenleve sitt eget liv som forferdelig.

De stiller også spørsmål med om valgene vi tar, vil være lettere å stå inne for, dersom vi kan begrunne dem (Birch & Jensen, 2021). De sier videre at valg av verdier har konsekvenser og relasjoner (Birch & Jensen, 2021, s. 114). Dette kan en se som viktige sider ved livsmestring for elevene. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, handler som tidligere nevnt om å kunne ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Man kan lettere finne meningen med eget liv, dersom man kan forsvare de valg man tar, og dermed ønske at det valget ville bli gjort igjen. Så lenge man ville fått en ny mulighet til å leve livet på nytt (Birch & Jensen, 2021).

2.2 Livsmestring og kroppssyn

Hvilket syn man har på egen kropp, kan påvirke selvbilde, identitet og selvfølelse. Synet man har på kropp, er derfor svært aktuelt knyttet til livsmestringstemaet. Dersom man skal utvikle elevenes kompetanse i kritisk refleksjon rundt all informasjonen elevene møter på i eksempelvis sosiale medier, kan det være aktuelt at man som lærer har kunnskap om hvorfor elevene tenker slik de gjør hva gjelder kropp. Videre presenteres tre ulike kroppssyn som kan knyttes til livsmestringsaspektet. Dette er *det kartesianske syn på kropp, den overfladiske kroppstilnærming, og fenomenologisk kroppssyn*.

2.2.1 Det kartesianske kroppssynet

Det kartesianske kroppssyn ser på kropp som en prestasjonskropp (Sæle, 2021). Menneskekroppen blir her sett på i et mekanisk anliggende hvor kroppen fungerer som et stort og sammensatt maskineri. Her er fokuset å legge vekt på det som kan måles. Dette blir av flere sett på som en svært begrensende måte å se på hva kropp er (Sæle, 2021; Sæle & Hallås, 2020). Dette kroppssynet er i størst grad knyttet til den franske tenkeren Rene Descartes. Han mente at menneskets tanker og kropp er adskilt hverandre (Descartes, 1992). Han sier at man kan dele opp kroppen i ulike deler, men at tankene ikke kan deles. Ånden påvirkes ikke dersom man mister en del av kroppen (Descartes, 1992, s. 78). Gjennom et slikt syn, blir kroppen i hovedsak sett på objektivt som et instrument. Kroppen skulle adskilles fra det mentale og psykiske, samt andre påvirkningskrefter som det sosiale og emosjonelle (Descartes, 1992). Hvis man som lærer legger vekt på et slikt kroppssyn, vil man i alle tilfeller legge vekt på hvordan kroppen som en fungerende maskin virker optimalt. Hvor godt

arbeider kroppen gjennom de sammensatte delene? Dersom en elev presterer svakere enn andre i kroppsøvingfaget, vil man utelukkende legge vekt på det ytre og hvordan kroppen til eleven presterer opp mot kompetansemål, uavhengig av indre faktorer som blant annet det mentale. Av Sæle og Hallås (2020) vil man da karakterisere kroppen som noe man «har». Kroppen er da ikke en total sammensatt pakke av mennesket, men adskilt fra det åndelige.

2.2.2 Den overfladiske kroppstilnærming

Den overfladiske kroppstilnærmingen ser kropp i sammenheng med påvirkning fra sosiale medier (Sæle, 2021). Dette er et kroppssyn med bakgrunn i Jean Baudrillards tanke om at søken etter det perfekte kroppsbilde, danner grunnlag for hvordan vi ser og erfarer kropp (Baudrillard, 1998). Her er mennesket passivt og kroppssynet styres etter påvirkningskraften fra massemedier hvor det visuelle står i fokus. Baudrillard trekker også frem reklame som en påvirkning knyttet til dette kroppssynet (Baudrillard, 1998). I dette tilfellet blir også kroppen et objekt slik som i det kartesianske kroppssynet. Likevel skiller den seg fra dette ved at det estetiske synet på kropp vektlegges. Det blir en overfladisk tilnærming til kropp hvor kroppen til mennesket ses på som skjønnhetsobjekt (Baudrillard, 1998). Dette er noe man kan trekke paralleller til dagens samfunn hvor debattene knyttet til skjønnhet i aller høyeste grad preger sosiale medier. Det trekkes frem hvordan mennesker jobber mot å komme i bedre form, eller gjør annet kroppslig vedlikehold, der målet er knyttet til utseende (Baudrillard, 1998). Tankegangen til Baudrillard (1998), kan man knytte til ordet *hyperrealitet* (Sæle, 2021). Det vil si at man som menneske får en vrangforestilling av hvordan virkeligheten faktisk er (Sæle, 2021). Urealistiske kroppsideal skapt gjennom bruk av midler som steroider, testosteron, plastiske operasjoner eller avmagring danner grunnlaget for en fjern virkelighet av kroppen.

2.2.3 Det fenomenologiske kroppssynet

Det fenomenologiske kroppssynet bryter med tanken om at kroppen er et objekt (Sæle, 2021). Gjennom et fenomenologisk kroppssyn ser man på kroppen som en helhet hvor tankene henger sammen med kroppen og hvordan de påvirker hverandre (Sæle & Hallås, 2020). Dette synet ble først presentert av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty. Han mente at mennesket tenker med og gjennom kroppen (Merleau-Ponty, 1994). Det

eksistensielle vektlegges og ikke det mekaniske. Han snudde på tankegangen til Descartes hvor tankene danner grunnlaget for vår virkelighet, og vektla kroppen som utgangspunkt for hver enkelt menneskes virkelighet. Man sier gjennom et fenomenologisk kroppssyn at man «er kropp» (Sæle & Hallås, 2020). Da ser man på kroppen som en subjektiv substans hvor kropp, tanker og sanser fungerer i et samspill med hverandre (Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty (1994) tydeliggjør sin tankegang gjennom et eksempel knyttet til fantomsmerter. Selv om man for eksempel har amputert en fot vekk, vil man fremdeles kunne kjenne fotens smerter selv om den ikke fysisk er der lenger. Et annet eksempel knyttes til skader. Mange idrettsutøvere har for eksempel erfart hvordan det å ha småvondt enkelte steder på kroppen i stor grad kan prege både kroppens flere ulike sider. Ikke bare den objektive. Man kan også finne eksempler på Merleau-Pontys kroppssyn med eksempler hvor fotballspillere på høyt nivå, beskriver at bevegelsene er et resultat av instinkt. Opplevelsen av den situasjonen kroppen er i, påvirker bevegelsen.

2.3 Livsmestring og mestringsteorier

Som vi ser i begrepet livsmestring, er ordet mestring en del av det. Det gjør at flere forskere knytter begrepet mestring til det tverrfaglige temaet. Det man ser går igjen, er to sider av mestring. Den første retter seg mot Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori (Lyngsnes & Rismark, 2016). Innenfor denne retningen presenteres begrepet *self-efficacy* (Danielsen, 2021). Det tar for seg den forventning hver enkelt har om mestring. I hvilken grad man mener en har evner til å kunne gjennomføre en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2016). Kort forklart vil dette bety at en elev som har lave forventninger om mestring til en oppgave, vil prøve å unngå den, mens en elev som har høy forventning om mestring, vil møte oppgaven med forventning om å mestre den (Lyngsnes & Rismark, 2016). *Self-efficacy* har vist seg å virke positivt inn på psykisk helse (Bandura, 1997). Bandura beskriver fire deler som må være til stede for at eleven skal ha tro på mestring. Det er verbale budskap, tidligere suksess, andres suksess og gruppearbeid (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Danielsen (2021) peker derimot på en utfordring knyttet til *self-efficacy*. Hun mener at *self-efficacy* i for stor grad vektlegger resultater som motivasjon. Dette mener hun ettersom Bandura i sin bok *Self-efficacy: The exercise of control* (1997) påpeker at individets innsats

påvirkes av forventning om et ønsket resultat (Danielsen 2021). Hun stiller dermed spørsmål ved om dette vil øke prestasjonspresset i skolen, som videre vil lede til negativ utvikling av psykisk helse. Den kritiseres også for å vektlegge for mye den ytre motivasjonen, som på barnetrinnet for eksempel kan handle om klistremerke i boken eller frilek hvis man blir ferdig.

Danielsen (2021) er ikke alene om kritikken mot Banduras sosial-kognitive teori knyttet til mestring. Deci og Ryan (2000) var også kritisk til at mestring i hovedsak retter seg mot ytre motivasjonsfaktorer. De presenterte med det selvbestemmelsesteorien. Teorien deres legger til grunn for at det er den iboende indre motivasjonen hvert menneske har, som danner grunnlaget for mestring (Deci & Ryan, 2000). Teorien legger et større fokus på indre motivasjon for mestring gjennom behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 227). Autonomi i denne sammenheng, tar for seg at elevene skal oppleve frihet til å selv kunne velge hva som viktig for en selv, det som kan bygge en opp, og interesser (Danielsen, 2021). Jo mer eleven opplever at oppgaven er styrt av en selv, desto mer autonomi vil eleven erfare. Når man snakker om kompetanse, handler det i stor grad om hvordan eleven motiveres av utvikling, konsentrasjon og effektiv mestring i møte med en problemstilling, samtidig som eleven føler at de kan få vist hva de kan (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Deci og Ryan (2000, s. 231) mener også at mestring knyttet til kompetanse er avgjørende for elevenes fremtidige psykiske helse. Tilhørighet i selvbestemmelsesteorien tar for seg hvordan vi mennesker har et behov for å skape relasjoner med andre (Ryan & Deci, 2002, s. 7). I skolesammenheng handler det om å føle tilhørighet til for eksempel den klassen man er en del av. I likhet med Bandura, vektlegges også elevenes opplevelse av å være kompetente, gjennom tidligere erfart mestring som en motivasjonsfaktor. Det trekkes også frem at ytre motivasjon kan virke positivt på mestring dersom opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet er til stede i tilstrekkelig grad (Deci & Ryan, 2000).

3.0 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning

Det vil i denne delen av oppgaven bli sett nærmere på hvilke ulike vinklinger litteraturen, og tidligere forskning, retter livsmestring mot. Internasjonale begreper som *life skills* og *wellbeing* belyses blant annet opp mot livsmestring først. Aktuelle områder livsmestring kan berøre i skolen, er også presentert i dette kapittelet. Tanken er å presentere dette på en slik måte at det dannes et bilde av hvor eventuelle kunnskapshull ligger opp mot oppgavens problemstillinger.

3.1 Livsmestring som «Life skills»

«Life skills» er et internasjonalt begrep som i sterk grad knyttes til livsmestringsbegrepet vi har i den nye læreplanen (Danielsen, 2021). I følge WHO (1994) blir «life skills» presentert slik: *Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.* (WHO, 1994, s. 1).

Livsferdigheter vil si de ferdighetene som elevene trenger i møte med utfordringene de møter på i hverdagen (WHO, 1994). Disse utfordringene kan for eksempel være all den motstridende informasjonen elevene møter på i for eksempel sosiale medier. Det tar for seg utvikling av psykososial- og sosial kompetanse (WHO, 1994). *Life skills* blir gruppert inn i tre hovedkategorier. Kognitive, personlige og mellommenneskelige ferdigheter (Danielsen, 2021).

3.1.1 Kognitive livsferdigheter

De kognitive livsferdighetene tar i hovedsak for seg evner som kritisk tenkning, kreativ tenkning og problemløsning (Danielsen, 2021, s. 157). I denne oppgaven blir utvikling av kritisk tenkning og refleksjon sentralt i møtet med all informasjon som elevene møter på i tidlig alder. Kritisk tenkning er blitt en viktig del av LK20, og bør trekkes inn som en del under hva det vil si å mestre livet. For å kunne arbeide med kritisk tenkning, er det sentralt at fremtidige lærere har kunnskap om hva evne til kritisk tenkning vil si. Greene og Yu (2016, s. 46) peker på kritisk tenkning som det å kunne tolke, analysere, evaluere og ta avgjørelser basert på ulike informasjonskilder, og analysere deres sammenheng, med bakgrunn i andre kilder. I LK20 blir kritisk tenkning presentert som den evnen eleven har til å bruke egen

fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan kritisk tenkning ta for seg at elevene skal utvikle evnen til alltid være nysgjerrig på hvordan den enkelte person har utviklet den kunnskapen den deler videre. WHO (1994) mener at gode evner innenfor kritisk tenkning kan hjelpe oss med å vurdere og kjenne igjen de faktorene som bidrar til ulike holdninger og atferdsmønstre. De trekker blant annet frem ord som gruppepress, verdier og medier (WHO, 1994, s. 2).

3.1.2 Personlige livsferdigheter

Personlige livsferdigheter er ferdigheter som beslutningstaking, og evnen til å håndtere stress og følelser (Danielsen, 2021). Man kan gjerne si at beslutningstaking i stor grad kan knyttes opp mot ansvarlighet. Det tar for seg hvordan vi som mennesker klarer å ta beslutninger som man mener er best for ens eget liv på en fornuftig måte (WHO, 1994). Med dette menes det at man som menneske tar beslutninger basert på evner som blant annet kritisk tenkning hvor man kan vurdere de ulike alternativene man har og hvordan det vil påvirke ens eget, men også andres liv (WHO, 1994). Man vil da ha en god evne til å stå ansvarlig for egen beslutning. Hva gjelder evnen til å håndtere stress, legges det vekt på i hvilken grad vi kan gjenkjenne hvilke mentale, fysiske og emosjonelle vaner som skaper stress, og hvilke grep vi kan gjøre for å snu situasjonen gjennom endringer i livsstil (WHO, 1994). Hvordan man håndterer følelser handler også om evne til selvbevissthet. Dersom man kjenner seg selv, og vet når en har havnet i en negativ spiral hvor alle tanker rettes mot det negative, er det lettere å ta beslutningen om å gjøre en endring i tankesettet hvor man minimerer det negative mønsteret.

3.1.3 Mellommenneskelige livsferdigheter

Ser man på de mellommenneskelige ferdighetene, er det ord som empati, kommunikasjon, relasjoner og selvbevissthet som er aktuelle (Danielsen, 2021). Det å kjenne seg selv godt, er avgjørende for utvikling av mellommenneskelige livsferdigheter. Skal man fungere sammen med andre, er det viktig at man er klar over ens styrker og svakheter som individ. Evnen til å kjenne seg selv i stressende situasjoner og situasjoner hvor man er satt under press, vil også være en forutsetning for evne til å kommunisere med andre og hvordan en forholder seg til

andre mennesker (WHO, 1994). WHO (1994) peker på effektiv kommunikasjon som en ferdighet mennesker må ha. Hvordan man kommuniserer i forhold til enkelte situasjoner og kulturer står sentralt. Å kunne be om hjelp og råd i utfordrende situasjoner samt uttrykke egne meninger og ønsker er viktig for å kunne fungere i samfunnet (WHO, 1994). Samtidig vil evne til selvbevissthet gi en bedre forutsetning for utvikling av empati (WHO, 1994). Det vil være lettere for en elev å kunne uttrykke og vise medfølelse til andres situasjon dersom man er bevisst sine egne følelser. Empati blir av WHO presentert som den evnen en har til å sette seg inn i en annens livssituasjon (WHO, 1994, s. 2). Ferdigheter innenfor relasjoner, tar i hovedsak for seg hvordan vi som enkelt individer kan samhandle med andre i positiv forstand. Det kan også ta for seg hvordan vi kan avslutte en relasjon på en konstruktiv måte, uten at det preges av mye negativitet (WHO, 1994).

3.2 Livsmestring som «Wellbeing»

I internasjonal sammenheng knyttes livsmestringsbegrepet opp mot begrepet *wellbeing*. Det er et begrep som allerede i 1948 ble brukt av Verdens Helse Organisasjon da de presenterte deres definisjon av hva helse er. Her var målet å fremheve helse som noe mer enn bare å knytte det til fysiske sykdommer. Bruken av *wellbeing* skulle knytte helse opp mot flere deler av livet som blant annet fysisk form, sosialt nettverk og familie (Thurston & Green, 2021, s. 37). Det blir regnet som et samspill hvor *wellbeing* og helse påvirker hverandre. Dermed blir det å mestre livet en del av helsen til mennesket. *Wellbeing* blir av Thurston og Green (2021) tydelig innenfor feltene helse og utdanning. Innenfor helse legges det særlig vekt på mental helse. Gjennom mental helse blir fokuset lagt vekt på emosjonelt velvære, psykisk velvære og sosialt velvære (Westerhof & Keyes, 2010). Innenfor det emosjonelle snakker man om i hvor stor grad man er lykkelig og fornøyd med eget liv. Psykisk velvære tar for seg hvordan man som menneske klarer å utvikle seg selv og oppnå de målene man setter seg. Det sosiale handler om hvordan man fungerer sosialt blant andre mennesker (Westerhof & Keyes, 2010).

Innenfor utdanningsperspektivet, skiller man mellom filosofisk perspektiv og sosiologisk perspektiv (Thurston & Green, 2021). Med et filosofisk perspektiv på *wellbeing*, blir det karakterisert som et begrep knyttet til hva som blir sett som viktig i prosessen ved læring,

samt hva som er meningen med selve utdanningen (Smith & Reid, 2016). Fra dette perspektivet er begrepet i større grad knyttet til hva som er «det gode liv».

Det sosiologiske perspektivet vektlegger *wellbeing* som noe en knytter til evnen en har til å skape relasjoner (White, 2017). Innenfor utdanning vil det si elevenes sosialisering i skolen. Hvordan elevene utvikler egne normer og verdier som samsvarer med den kulturen og samfunnet de lever og vokser opp, blir i dette tilfellet knyttet til *wellbeing*. Dette er en av grunnene til at skolen blir en viktig arena med tanke på livsmestring.

3.3 Dybdelæring

Det er gjennomført mye forskning på dybdelæring de siste 40 årene (Winje & Løndal, 2020). Likevel beskrives ikke begrepet i norske læreplaner før i LK20. Utdanningsdirektoratet beskriver dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring står i kontrast til overflatelæring hvor elevene bare evner å memorere læringsmaterialet som er aktuelt, og ikke er kritisk til materialet som presenteres (Meld. St. 28 (2015-2016)). Overflatelæring bærer også preg av at en ikke ser hvordan helheten kan relateres til andre deler av faget, og at elevene påvirkes av vurderingskriteriene. Ludvigsenutvalget trekker blant annet frem dybdelæringsbegrepet som en viktig del av elevens læring (NOU 2014:7).

Ifølge oversiktsartikkelen *Bringing deep learning to surface: A systematic mapping review of 48 years research in primary and secondary education* gjennomført av Winje og Løndal, deler de opp dybdelæring i to ulike definisjoner (Winje & Løndal, 2020). Dette er basert på 71 publikasjoner hvorav 63 studier knytter dybdelæring til meningsfull læring, mens 8 studier knytter det til overførbar læring. Dybdelæring som meningsfull læring, vektlegger følgende tre punkter som må være til stede for at dybdelæring skal finne sted. De er mening, relatering og iboende motivasjon (Winje & Løndal, 2020). Mening dreier seg om at det elevene skal lære, gir mening for dem og deres liv. Relatering tar for seg hvordan læringsmaterialet kan relateres til tidligere lært kunnskap og dagliglivet. Den iboende motivasjonen er motivasjonsgrunnlaget som må være til stede for at dybdelæring skal finne

sted (Winje & Løndal, 2020). Dette vil si at undervisningen må kunne reflektere elevenes egne interesser. Samtidig presenterer også noen av studiene i oversiktsartikkelen dybdelæring til kritisk tenkning.

Dybdelæring som overførbart læring tar for seg hvordan elever kan overføre læring fra en situasjon til en annen. For å ha evnen til å gjøre dette, kreves det at elevene besitter Kompetanser for det 21. århundre (Winje & Løndal, 2020). Disse kompetansene presenterer også Ludvigsenutvalget i NOU 2014:7 (NOU 2014:7). Dette er kompetanse flere mener fremtidens samfunnsborgere må besitte. Disse to beskrivelsene av dybdelæring er interessante å knytte inn i drøftingskapittelet ettersom livsmestring av flere knyttes opp mot mening og overførbart.

Fullan et al. (2020) knytter også behovet for dybdelæring i skolen opp mot velværebegrepet. Velværebegrepet blir blant annet av Ontarios Utdanningsdepartement definert som en positiv holdning, indre styrke, og tilhørighet som vi føler når våre kognitive, følelsesmessige, sosiale og fysiske behov blir ivaretatt (Fullan et al., 2020). Det sentrale for dybdelæring mener Fullan et al. er basert på utvikling av seks kompetanser. Disse er karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning (Fullan et al., 2020, s. 42). Observasjoner gjennomført i skolen med fokus på de seks kompetansene, viser at arbeid med dem, styrker og beskytter elevene i møte med sosiale og emosjonelle utfordringer (Fullan et al., 2020, s. 48). Dette vil da virke positivt inn på elevenes mentale og psykiske helse.

3.4 Kompetansebegrepet

I arbeidet med fagfornyelsen har kompetansedefinisjonen gått gjennom flere endringer. Ettersom kompetanse blir beskrevet i sammenheng med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er det relevant at de ulike definisjonene av kompetansebegrepet belyses. Kompetansebegrepet ble av Ludvigsenutvalget presentert med følgende definisjon:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og

utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger, og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (NOU 2015:8, s. 19)

Denne definisjon ble anbefalt som følge av en tidligere for snever definisjon av kompetanse i skolen i LK06. Det blir i denne definisjonen satt søkelys på elevenes evne til å ta i bruk den kompetansen de besitter i møte med nye oppgaver og problemstillinger, men det vektlegges også fokus på sosial og emosjonell læring og utvikling som holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015:8). Definisjonen ble også for snever med tanke på det samfunnet vi lever i, hvor det kreves kompetanse på langt flere områder enn tidligere (NOU 2014:7). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) presenteres kompetansebegrepet med følgende definisjon: *Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepet i LK20 er snevret inn fra kompetansedefinisjonen til Ludvigsenutvalget. Man ser blant annet at kompetanse knyttet til sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger ikke er til stede. Flere deler av kompetansebegrepet fra NOU 2015:8 finner man derimot igjen i *Prinsipper for læring, utvikling og danning* under *Sosial læring og utvikling*. Kompetanse blir i definisjonen til LK20 knyttet til kritisk tenkning og evne til refleksjon.

3.5 Livsmestring i skolesammenheng

I skolen pågår det fremdeles en debatt om hvordan man som lærer skal arbeide med livsmestring i skolen. Allerede da opplæringsloven ble nedfelt i 1998, ble det påpekt følgende om skolens verdigrunnlag: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine* (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det er knyttet til både dannels- og utdanningsaspektet ved skolen (Danielsen, 2021). Flere forskere arbeider

med å kartlegge hva dette vil si for skolen. Det vil nå bli presentert i hvilke sammenhenger livsmestring blir tatt opp.

Danielsen (2021) presenterer blant annet kunnskap knyttet til lærerens didaktiske arbeid i skolen gjennom læreplanen og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hun presenterer ikke fagspesifikke eksempler knyttet til didaktiske løsninger hva gjelder kompetansemål i fag, men presenterer hvilke kompetansemål som er aktuelle i hvert enkelt fag. Hun retter mye fokus på psykisk helse hos barn og unge, og setter livsmestring tematikken opp mot utfordringer elever møter på nå og i fremtiden.

Sælebakke (2018) tar opp relasjonskompetanse som et viktig grunnlag for arbeidet med livsmestring i skolen. Hun setter relasjonskompetanse i lys av utvikling av personlige egenskaper som er viktig for elevene å ha iboende i seg. Eksempler som empati og evne til samarbeid er blant temaene som trekkes frem (Sælebakke, 2018). Hun mener at dersom elevene skal oppleve livsmestring i skolen i dag, må det opparbeides gode relasjoner mellom lærer og elev. Et konkret tiltak hun kommer med i boken, tar for seg oppmerksomt nærvær eller som man i samfunnet kjenner det som *mindfulness*. Hun mener at lærere bør benytte seg av denne teknikken for å styrke den emosjonelle og sosiale utviklingen hos elevene. *Mindfulness* tar for seg hvordan man kan håndtere blant annet stress og press i hverdagen (Sælebakke, 2018).

Marit Uthus setter livsmestring opp mot synspunkt knyttet til prestasjonspresset barn og unge opplever (Uthus, 2020). Det poengteres at ansvaret for å ruste elevene i møte med det prestasjonsorienterte samfunnet vi har i dag, bør ligge hos den voksne delen av befolkningen. Anne Torhild Klomsten gjennomførte en spørreundersøkelse på et 9.trinn knyttet til livsmestring som tema i skolen (Klomsten, 2020). I hennes kapittel viser spørreundersøkelsen at elevene uttrykker flere ønsker knyttet til livsmestringstemaet. De ønsker å lære seg ferdigheter som bidrar til at de i større grad kan håndtere situasjoner som er utfordrende og vanskelige, samtidig som de kan håndtere følelser knyttet til press og nervøsitet (Klomsten, 2020).

I en masteroppgave gjennomført i 2021 knyttet til livsmestring, ble fire lærere spurt om deres forståelse av livsmestring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Der kom det blant annet frem at en lærer opplevde det som lettere å forstå hvordan folkehelse skulle implementeres i fagene, enn livsmestring som læreren beskrev som et ganske vagt begrep (Meltveit, 2021). I en annen masteroppgave fra 2019, peker et utvalg lærere på mestring som en sentral del av hva arbeidet med livsmestring vil si i skolen (Brandlistuen, 2019). I en tredje masteroppgave pekes det også på at lærere virker usikker på hvordan arbeidet med livsmestring skal utspille seg i skolen (Røros, 2019).

3.5.1 Livsmestring og kropp

Debatten knyttet til kroppssyn, antatt kroppsspress i skolen, og hvordan man skal håndtere denne negative utviklingen, trekkes frem av forskere knyttet til livsmestringsarbeidet. Blant annet skal det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget fremme et positivt selvbilde som kan bidra til en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det påpekes blant annet at utvikling av et sunt kroppssyn er avgjørende for elevers fremtidige livsmestring (Sæle, 2021). Hvordan sosiale medier har en negativ effekt på kropps- og utseendepress er også sentralt. Det har vist seg at utviklingen av sosiale medier som Youtube, Facebook og Instagram, hvor kommunikasjon i større grad kan fungere mellom avsender og mottaker, har vist at ungdom i stadig større grad opplever en virkelighet hvor prestasjoner og perfektjonisme står sentralt. Dette medfører at flere unge i dag opplever seg selv og sitt kroppsbilde som ikke tilstrekkelig (Dietrichson, 2018). Man ser også at barn og unge i alderen 9-18 år eksponeres for mye reklame knyttet til vektnedgang og større muskler (Medietilsynet, 2020, s. 107). I kroppsøvingsfaget pekes det på at kroppsøvingslærere må være bevisst de ulike kroppssyn som finnes, og hvordan de utgir seg i faget (Sæle & Hallås, 2020; Sæle, 2021). Det pekes også på det faktum at faget er avhengig av lærere med god faglig kompetanse, og bevissthet rundt de unges møte med kroppsproblematikken i dagliglivet (Sæle, 2021). Samtidig viser blant annet Mordal Moen og Rugseth (2018) at begrepene knyttet til kropp i dagens kroppsøvingslærerutdanning ikke presiseres nok, noe som medfører lite utvikling fra et objektivt syn på kropp.

Hva gjelder livsmestring og kropp, pekes det også på *physical literacy*, kroppslig danning, som en sentral del av livsmestringsarbeidet. Det er et begrep som er videreutviklet av Margaret Whitehead (2010) og tar for seg utviklingen av individets egne kroppslige (motoriske) ferdigheter og evne til å samhandle kroppslig med sine omgivelser. Gjennom *physical Literacy* vil individet kunne utvikle evnen til forståelse rundt egen kropp, samt utvikling av positivt selvbilde (Whitehead, 2010). I kroppsøvfaget ser man arbeidet med kroppslig danning som et godt bidrag til temaet livsmestring hva gjelder elevenes subjektive erfaringer knyttet til kropp (Sæle, 2021).

Man opplever noen av de samme tendensene hva gjelder livsmestring i kroppsøving som gjenspeiler seg hos lærere. Ofte blir folkehelse og livsmestring i stor grad satt i perspektivet opp mot folkehelse. Birch og Jensen (2021) knytter livsmestringsarbeidet til mening i livet. De ser bevegelsesglede i sammenheng med hva det vil si for barn og unge som vokser opp i dag. Forfatterne peker her på viktigheten av at kroppsøvfaget gjenspeiler aktiviteter som de fleste elever møter livet ut (Birch & Jensen, 2021). De trekker frem hvordan mesteparten av den eldre befolkningen driver med uorganisert aktiviteter. Dette står i kontrast til hvilke aktiviteter skolefaget kroppsøving har prioritert tidligere.

Ove Sæle (2021) knytter livsmestringsarbeidet opp mot kroppspresst unge møter på i dag. Han ser på hvordan de ulike kroppsparadigmene utspiller seg i kroppsøvfaget, og hvilket kroppssyn som videre bør vektlegges i faget for å fremme et positivt selvbilde hos hver enkelt elev. Han mener at skal skolefaget motvirke det antatte kroppspresst unge utsettes for, må lærere være bevisst sitt kroppssyn og kunne vektlegge et fenomenologisk syn på kropp (Sæle, 2021). Røset og Tjomsland (2021) ser livsmestring i sammenheng med hvordan fysisk aktivitet oppleves for ungdommer i dag. Her oppleves stort sett kroppsøvfaget som noe positivt. Det kan bidra til selvtillit og overskudd. Samtidig opplevde noen elever faget som svært utfordrende. Utfordringene kunne være mange, men blant annet temaer som garderobe og mestringsfølelse ble fremhevet (Røset & Tjomsland, 2021).

Mestringsfølelsen var særlig knyttet til frykt for å ikke mestre det andre fikk til. Noen av elevene opplevde at de elevene som var tilknyttet «riktig» idrett på fritiden, i større grad ble verdsatt i undervisningen, i motsetning til elevene med «feil» idrett (Røset & Tjomsland, 2021). Det interessante her var likevel hvordan elevene som fikk ta del i sin idrett i

kroppsøvningsfaget, opplevde temaet som for enkelt, og dermed følte at faget ikke ga dem det læringsutbytte de ønsket.

3.5.2 Livsmestring og mat

Tanker rundt livsmestring og mat kan knyttes opp mot matdannelse eller *food Literacy*. I læreplanen i mat og helse under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, skal temaet bidra til å gi elevene kunnskap om mat og matvaner som skal gi grunnlag for god helse (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette ser man igjen i definisjonen til *food Literacy* av *Fordyce-Voorham* og *Lai-Yeung* fra 2016 hvor *matdannelse* blir definert som kunnskapen, ferdighetene og evnen til å kildeskribere, tilberede, lage og dele mat på en bærekraftig måte for å fremme en sunn og balansert livsstil (2016, referert i Benn, 2019, s. 24). Skal det kunne være til stede en matdanningsprosess, må undervisningen ha en dialektisk forståelse av mat, sunnhet og danning (Benn, 2019). Benn presenterte i 2016 aktuell kompetanse som er viktig for utvikling innenfor matdannelse (Benn, 2019). Den første kompetansen dreier seg om sammenhengsforståelse. Dette tar for seg i hvilken grad undervisningen fører til at elevene har evnen til å ta gode avgjørelser knyttet til mat. Et eksempel her er hvordan det man spiser, påvirker kroppen. Den neste kompetansen tar for seg hverdagslivskompetanser (Benn, 2019). Dette innebærer praktiske ferdigheter som blant annet omhandler tilberedningsevner, samt evnen til å kunne oppbevare matvarer på en forsvarlig og bærekraftig måte. Den tredje kompetansen er knyttet til estetiske inntrykk og uttrykk (Benn, 2019). Her tales det om de sensoriske evnene med tanke på dyrking, matlaging og smaking. I hvilken grad elevene kan ta inn over seg og uttrykke hvordan mat smaker, lukter og ser ut er blant annet sentralt. Den fjerde kompetansen er knyttet til etiske valg (Benn, 2019). Dette kan for eksempel ta for seg hvordan man i noen kulturer og religioner ikke spiser enkelte typer matvarer. Da handler det om hvordan elevene kan ta hensyn til dem. Den siste kompetansen som Benn beskriver, tar for seg evne til ansvarlighet og vilje (Benn, 2019). Her kan man knytte kompetansen opp mot de globale utfordringene vi har knyttet til mat og hvordan elevene evner å samarbeide for å løse disse problemene vi står ovenfor.

Det trekkes også frem arbeidet med kostholdsvaner hos barn og unge som en del av arbeidet med livsmestring. Blant annet ser en behovet for kompetente lærere innenfor

faget, med god faglig kompetanse (WHO, 2003). De ser også fremtidige utfordringer knyttet til fedme og overvekt. I en barnevektstudie gjennomført av Folkehelseinstituttet, vises det til målinger gjennomført av ca. 3400 3.klassinger hvor av 15% av disse var innenfor overvekt og fedme kategorien (Folkehelseinstituttet, 2016). Likevel kan man se at utviklingen har gått ned siden 2010. Det er spesielt inntak av sukker, større porsjoner enn hva man har behov for, samt mindre aktivitet hos barn og unge som er hovedfaktorer (Sahoo, et al., 2015, s. 187). Det er derfor viktig at Mat- og helselærere har kompetanse til å kunne lage mat som er smakfull, men likevel også er tett mot det anbefalte næringsinntaket barn skal ha (Øverby, 2019). Mat og helsefaget kan bidra i dette arbeidet ved å gi alle elevene kunnskap om matlaging som bidrar til god helse, skape sammenheng mellom næringsstoffer og helse, og trekke inn myndighetenes kostråd i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I en artikkel fra forskning.no, viser Trine Løndal til internasjonal forskning som sier at tilfeller av spiseforstyrrelser har økt etter koronapandemien (Løndal, 2021). Arbeidet mot det økende antallet tilfeller av spiseforstyrrelser, er også relevant for mat og helsefaget ettersom det skal bidra til gode matvaner (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Det er også aktuelt å se nærmere på det som har med ernæringskommunikasjon å gjøre. Hvordan man som lærere kommuniserer ernæring til elevene er avgjørende for i hvilken grad man ønsker å se en positiv utvikling i elevenes fremtidige valg knyttet til kosthold.

Ernæringskommunikasjon blir av Pettersen (2019, s. 145) definert som bruk av kommunikasjonsteknikker, vitenskapelige baserte teorier og teknologier for å påvirke individer, befolkninger og organisasjoner i den hensikt å fremme forhold som bidrar til god ernærings- og helsestatus for mennesker, og som samtidig verner om miljøet. Det er viktig at lærer i sin kommunikasjon ikke bruker ord eller begreper som virker uforståelige for elevene (Gibbs & Chapman-Novakofski, 2012). Man ser også at kommunikasjon hva gjelder livsmestring knyttet til helse ofte kommer gjennom digitale medier.

3.5.3 Livsmestring og psykisk helse

Livsmestring knyttes ofte i stor grad til psykisk helse (Danielsen, 2021). Psykisk helse defineres av WHO som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter,

håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeidet på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet (WHO, 2014). Hva gjelder psykisk helse, blir det ofte satt i sammenheng med begreper som psykisk velvære, livskvalitet, helse, stress, prestasjonspress og mestring (Danielsen, 2021). I overordnet del under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring beskrives psykisk helse som en del av arbeidet med temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne siden av livsmestring vil ikke være i fokus i denne oppgaven.

3.5.4 Livsmestring som medvirkning

Enkelte forskere knytter empowerment til begrepet livsmestring. Empowerment blir blant annet definert som den evnen et individ, gruppe eller samfunn har til å mobilisere egne ressurser for å håndtere utfordringer de møter på i livet (Sørensen, et al., 2002, s. 2379) Gjennom fokus på empowerment kan det være mulig å utvikle elevenes kompetanse, følelse av mestring og selvrespekt. Som lærer innebærer dette at man har evne til å sette seg inn i elevens livsverden og forstå hvilke behov, interesser og forutsetninger de har (Danielsen, 2021). Gjennom empowerment er det viktig at eleven får medvirke til egen læring, samtidig som de opplever undervisningen som aktuell for deres liv (Danielsen, 2021). Med tanke på empowerment blir det derfor viktig at når lærer skal legge opp undervisningen etter kompetansemålene, vet de hva som er, og kommer til å bli, aktuelt for elevene hva gjelder livslang bevegelsesglede. Empowerment bygger også opp, og utvikler evnen eleven har til å kunne bestemme over eget liv og ta ansvar for det.

3.5.5 Livsmestring som del av et tverrfaglig tema

Nyere litteratur og forskning vektlegger i stor grad både folkehelse og livsmestring i skolen i sine problemstillinger ettersom begge går sammen i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Blant annet settes det tverrfaglige temaet i sammenheng med den digitaliserte tiden vi lever i hvor fysisk møte mellom mennesker i stadig større grad forsvinner. Elever finner det vanskeligere å utvikle viktige personlige egenskaper som empati og medfølelse fordi de ikke møtes. Det påpekes derfor viktigheten av skolens arbeid med nettopp denne problemstillingen, ettersom det er blitt en naturlig møteplass for de unge (Helleve & Almås, 2021). Tema som tverrfaglig samarbeid med andre aktører trekkes også

frem (Mælan & Tjomsland, 2021). Mælan og Tjomsland ser på tverrfaglig samarbeid med profesjonelle tjenester utenfor skolen som viktig for å gi lærer kunnskap om hvordan man skal støtte elevers psykiske helse.

Wangberg presenterer folkehelse som et tema knyttet til helsefremmende arbeid hvor målet er at elevene skal kunne ta gode valg som påvirker deres helse positivt (Wangberg, 2020). Hun presenterer syv faktorer som man ser i sammenheng med god helse. Den første er fysisk aktivitet som innebærer bevegelsesglede, mestringsfølelse og tilhørighet. Også fysisk kapasitet er knyttet til dette. De andre faktorene knyttes opp mot kosthold, søvn og hvile, stress, mestring og autonomi, mening og forutsigbarhet, og tilhørighet (Wangberg, 2020). Hun mener også at dersom man innarbeider gode helsevaner tidlig, er det større sannsynlighet for at det vil vedvare livet ut (Wangberg, 2020).

Bjørndal og Bergan (2020) ser livsmestring i sammenheng med evnen til å akseptere negative opplevelser. De mener at man må lære elevene at en naturlig del av livet er opplevelser som medfører ubehagelige følelser og tanker. Å akseptere disse følelsene og tankene vil si at man prøver handle ut fra forutsetningene, uten å flykte fra situasjonen (Kåver, 2005).

4.0 Metode

For å komme til svar på mine problemstillinger, har jeg valgt å gjennomføre en litteraturgjennomgang og en dokumentanalyse av en dokumentkjede. Tilnærmingen min vil være drøfting gjennom vekselvis bruk av teori og empiri. I følge Vinje, Aaring og Skrede (2021) blir denne tilnærmingen regnet som en abduktiv tilnærming. Empirien i denne teksten er kvantitativ og hentet både fra tidligere forskning og empirien. Det vil bli gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg utdanningspolitiske styringsdokumenter. I dette kapittelet vil det bli presentert valg av metode og det forskningsetiske knyttet til oppgaven. Det vil også bli presentert hvilket vitenskapsteoretisk ståsted jeg inntar i min tilnærming, samt forskningens validitet og reliabilitet.

4.1 Kvalitativ tilnærming

For å finne et svar på problemstillingene, ble det ganske tidlig klart at det var en kvalitativ tilnærming som forsker jeg måtte innta. I denne oppgaven vil kvalitativ tilnærming si at man som forsker er ute etter ordenes betydning, i motsetning til en kvantitativ tilnærming hvor det som kan tallfestes står sentralt (Høgheim, 2020). Dette går også under såkalt eksplorerende forskning hvor målet er å finne svar på fenomener som er lite forsket på (Høgheim, 2020). I følge de nasjonale forskningsetiske komiteene er kvalitativ metode basert på teorier om fortolkning og menneskelige erfaringer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Fra et vitenskapsteoretisk ståsted, snakker vi om hermeneutikk og fenomenologien (Sæle & Hallås, 2020). Den kvalitative metoden fokuserer på informantens, litteraturens eller dokumentenes tanker og meninger, og hvordan man som forsker tolker dette (Tjora, 2021). Tjora (2021) beskriver også at kvalitativ tilnærming ofte skjer i et samspill mellom teori og empiri. Vanlige metoder knyttet til kvalitativ tilnærming, er ofte intervju hvor man samler inn et rikt tekstdata. Med denne oppgavens tematikk og forskningsspørsmålene, blir tekstdata i form av tidligere skrevet litteratur knyttet til feltet, teorier og styringsdokumenter, aktuelt. Det er av relevans å nevne at den metodiske tilnærmingen delvis bryter med det klassiske skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder da studien både inneholder tallfestede data ved å se på ordets tilstedeværelse i dokumentene, samt innhenting av ordene og setningers betydning. Primært vil derimot studien legge mest vekt på det kvalitative. Det vil si i denne kontekst at det både er

nødvendig å gjennomføre en litteraturgjennomgang og dokumentanalyse. Dette vil jeg nå gå mer inn på.

4.2 Systematisk litteraturgjennomgang

I denne studien, ønsker jeg å se nærmere på beskrivelsen av livsmestring i et utvalg styringsdokumenter, samt hvordan jeg som lærer oppfatter disse beskrivelsene. Gjennom en systematisk litteraturgjennomgang, og grundig dokumentanalyse av styringsdokumenter, har jeg et mål om at denne studien kan bidra til å tette kunnskapshull knyttet til livsmestring på tvers av fag.

For å kunne sette seg inn i et tema, er det avgjørende at forsker setter seg inn i hva andre har skrevet om dette temaet fra før, og hvordan det er blitt gjort. Jeg må med andre ord se hva som er gjennomført av tidligere forskning. Skal man kunne gjøre dette må man gjennomføre en systematisk litteraturgjennomgang på temaet det forskes på. En litteraturgjennomgang blir definert som en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema eller fagfelt (Persson, 2021). Litteraturgjennomgang har som mål å identifisere kunnskapsstatus innenfor det gitte feltet, og hvilke kunnskapshull som finnes (Persson, 2021). Man skal altså danne seg et godt grunnlag for å besvare en problemstilling.

Litteraturgjennomgangen i denne oppgaven er gjort med bakgrunn i 6S-modellen til Mats Persson (Persson, 2021). Han klassifiserer de seks S-ene som *spørre*, *søke*, *sortere*, *syntetisere*, *skrive* og *systematisere* (Persson, 2021). Denne prosessen regnes ikke som lineær, men som en prosess hvor man gjerne må frem og tilbake.

Det første man må gjøre er å spørre seg selv hvilket tema man ønsker å skrive om (Persson, 2021). Gjennom dette kan man avgrense den vitenskapen som finnes til et spesifikt forskningsfelt. Det er viktig her at oppgavens tema er noe man selv er interessert i. Det tok noe tid før avgrensingen av temaet ble satt for denne oppgaven. Med hjelp fra veiledere ble det klart at livsmestring i kroppsøving var hovedtemaet jeg ledet meg selv inn mot.

Livsmestring som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving,

er et relativt nytt tema, og det var derfor svært interessant å ta fatt på det. Videre ble det viktig å søke, og kartlegge, hvilken forskning som tidligere er gjort innenfor feltet. Her er det viktig å ha kartlagt hvilke nøkkelord og begreper som er relevante for temaet og forskningsspørsmålet (Persson, 2021). Dette vil gjøre søkeprosessen mer presis.

4.2.1 Litteratursøk

I søkeprosessen handler det om å søke etter forskjellig litteratur knyttet til tema (Persson, 2021). Her er det viktig at man er presis i søkene sine slik at man ikke får en overveldende mengde søketreff i databasen. Samtidig må man som forsker velge ut hvilke databaser man ønsker å benytte seg av. I denne oppgaven ble det bestemt at Oria.no var regnet som den best egnede databasen. Dette på bakgrunn av egen erfaring med databasen samt dens tilknytning til høgskolen og deres bibliotek. Sentrale styringsdokumenter var sentralt for hvordan litteratursøkene ble gjennomført. Dette fordi styringsdokumentene presenterte aktuelle begreper knyttet til livsmestring som var sentrale å søke etter tidligere forskning med. Samtidig var det en hovedprioritet at norsk forskning skulle danne utgangspunktet for oppgaven. Dette ville også belyse eventuelle kunnskapshull knyttet til tematikken. For å styrke oppgaven, ble det også gjennomført søk internasjonalt ved bruk av scholar.google.com. Denne beslutningen ble gjort som følge av at livsmestring er relativt nytt som tema i norsk grunnskole. Videre måtte det kartlegges hvilke søkeord som skulle benyttes.

Før man tar fatt på søkeprosessen, mener Persson (2021) man må kjenne til hvilke grupper man kan dele litteraturen i. Den første gruppen tar for seg om litteraturen er teoretisk, metodisk eller empirisk (Persson, 2021). Den teoretiske litteraturen tar for seg antakelser om et fenomen, den metodiske tar for seg hvordan man kan gjennomføre en undersøkelse som blant annet intervju og spørreskjema. Den empiriske litteraturen tar for seg å beskrive et fenomen.

Den neste gruppen av litteratur tar for seg om litteraturen er oversiktsbøker, spesialiserte bøker, oversiktsartikler eller spesialiserte artikler (Persson, 2021). Oversiktsbøker regnes som bøker hvor forfatteren har oversiktlig samlet sammen materiale innenfor et spesifikt

fagfelt, mens spesialiserte bøker har et bestemt faglig tema i fokus. Ofte regnes oversiktsbøker som sekundærlitteratur, mens spesialiserte bøker ofte er primærlitteratur. Oversiktsartikler gir en oversikt over materiale innenfor et spesifikt tema, mens spesialiserte artikler er å anse som svært spesifikke innenfor dens aktuelle tema. Alt dette må man ha klart for seg før man søker, og i denne oppgaven er det valgt både primær- og sekundærlitteratur hvor inngang til primærlitteratur har vært en prosess via sekundærlitteratur (Persson, 2021).

Før selve søket i databaser skulle starte, var det viktig å legge til inklusjon og eksklusjonskriterier for søkene. Dette regnes som kravene man stiller til litteraturen som velges (Støren, 2013). Inklusjonskriteriene jeg valgte ut var følgende:

- Litteraturen må være skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk.
- Litteraturen må omhandle livsmestring i skole.

Jeg så det som relevant å benytte meg av både nasjonal og internasjonal forskning innenfor problemstillingen ettersom begrepene også er aktuelle i internasjonal skole gjennom begrepet *well-being/wellbeing*. Jeg mente også at internasjonal forskning kunne være relevant ettersom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er relativt nytt i Norge, og mer forskning fra andre land kunne være med å styrke oppgaven.

Det ble svært aktuelt å lete etter relevant litteratur gjennom referanselistene i den utvalgte litteraturen. Dette blir beskrevet som «snøballteknikken» og er en utvalgsstrategi som benyttes for å oppdage litteratur man kunne gått glipp av dersom man bare benyttet seg av databasesøk (Ridley, 2012). Persson (2021) peker på denne metoden som undervurdert. Den kan blant annet bidra til å kvalitetssjekke litteraturen fordi dersom boken eller artikkelen du benytter deg er godt anerkjent i miljøet, vil det også vise at referansene som er benyttet er anerkjent (Persson, 2021).

Av eksklusjonskriterier har jeg primært valgt å utelukke litteratur som er skrevet før 2014. Valget ble gjort på bakgrunn av relevans i forhold til de utvalgte styringsdokumentene i dokumentkjeden som analyseres i studien. Det første dokumentet som analyseres ble publisert i 2014. Dokumentet beskriver ikke livsmestring som et begrep noen steder. Først i

hovedutredningen NOU 2015:8 finner man beskrivelser knyttet til livsmestring. Man vil da kunne mene at livsmestring som tema ikke har vært til stede i skolen tidligere. I søkeprosessen var det relevant å bruke søkeord som *livsmestring*, *well-being*, *velvære*, *dybdelæring*, *kroppsøving* og *mat og helse*. Disse søkeordene ble også brukt i ulike sammenhenger med hverandre i søkeprosessen.

4.3 Dokumentanalyse

Gjennom analyse av begrep og betydningen av dem i styringsdokumenter, vil jeg forhåpentligvis kunne presentere en ny vinkling på hvordan man tenker i arbeidet med livsmestring i skolen. Jeg ønsker også at oppgaven kan være noe jeg selv får bruk for i egen yrkesutøvelse som kroppsøvingslærer, da jeg har både kompetanse i kroppsøving og mat og helsefaget. I denne studien blir det relevant for mine problemstillinger å gjennomføre en dokumentanalyse. En dokumentanalyse er en metode hvor man analyser sekundærdata. Dette vil si at data ikke er skapt av forsker selv (Høgheim, 2020). Disse dokumentene kan være det meste av skriftlige kilder og kan være både offentlige og private. Dataene som samles inn kommer fra fortiden uavhengig av om det er den nyeste forskningen eller forskning som er langt eldre (Høgheim, 2020). Det er derfor viktig at forsker er klar over hvordan situasjonen var da det aktuelle dokumentet ble skrevet.

Målet med denne studien er å undersøke hvordan temaet livsmestring beskrives i et utvalg styringsdokumenter. Da blir det i en dokumentanalyse relevant å kartlegge hvilke dokumenter som er aktuelle for mitt forskningsspørsmål, for deretter å trekke ut den mest relevante informasjonen (Høgheim, 2020). Analysen er gjort på bakgrunn av utvalgte dokumenter som er relevante for problemstillingen. Dette er gjort gjennom kontekstuelle og kildekritiske vurderinger som da vil si at det er basert på relevans og troverdighet (Grønmo, 2019). Forskningsarbeidet i denne studien kan ses på som en form for feltarbeid (Asdal & Reinertsen, 2021). Mer bestemt å gjøre feltarbeid i dokumenter. Man ser dokumentene som sentrale, ikke bare som en kilde (Asdal & Reinertsen, 2021). Metodisk blir det samtidig tatt i bruk digitale metoder for datainnsamlingen. Dette ble gjort på bakgrunn av dens effektivitet. Digitale dokumenter er i dette tilfellet elektroniske versjoner av papiroriginaler. Det gjennomføres i denne studien en digital tekstanalyse av de aktuelle dokumentene som hører

sammen i en dokumentkjede (Asdal & Reinertsen, 2021). Man søker etter ord og formuleringer på tvers av et bredt materiale hvor valg av aktuelle søkeord kan brukes til å undersøke ordenes forekomst, i hvilken sammenheng det brukes, og om det endrer seg i dokumentene. Dette betyr at man kan arbeide på tvers av klassiske kvantitative og kvalitative metoder (Asdal & Reinertsen, 2021).

4.3.1 Valg av dokumenter og dokumentkjede

Med de aktuelle forskningsspørsmålene, er det relevant å se på Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20) og dokumentene som dannet grunnlaget for læreplanverket. Etter samtaler med veiledere, ble det derfor aktuelt å se nærmere på utredningene gjennomført av Ludvigsenutvalget, som ledet til den læreplanen vi har i dag, og hva som var intensjonen med temaet livsmestring.

NOU-rapporter er utviklet av grupper satt sammen av regjeringen eller departement hvor målet er å diskutere hvilke muligheter, kunnskap og strategier man har for å iverksette offentlige tiltak som skal løse samfunnsproblemer og utfordringer (Hansen, 2020). NOU-rapportene danner videre grunnlaget for de meldingene til stortinget som blir sendt ut. Dette gjelder ikke bare i utdanningssektor, men også i andre sektorer. Disse stortingsmeldingene presenteres for stortinget av regjeringen når de ønsker å presentere arbeid som er gjort innenfor en sektor i samfunnet (Stortinget, 2019). Selv om dette ikke trenger å bety at det skal settes i verk et vedtak, kan regjeringen dersom de mener det er ønskelig, ta i bruk en såkalt proposisjon hvor regjeringen da legger frem at de ønsker dannelse av et vedtak innenfor den aktuelle sektoren, ofte basert på det kunnskapsgrunnlaget som presenteres i NOU-rapportene (Stortinget, 2019). LK20 er et slikt vedtak og er et styringsdokument som skal legge bestemmelser for hva som skal skje i skolen. Den skal videre tolkes og tas i bruk av lærere (Sæle & Hallås, 2020). Hovedmålet med nye LK20 er å ruste elevene for det samfunnet de møter i fremtiden.

Dokumentanalysen blir gjort i følgende utvalgte dokumenter og defineres heretter som en dokumentkjede:

NOU 2014:7 Elevens læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag

NOU 2015:8 Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser

Meld. St. 28 Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet

Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20)

I læreplanverket vil det i hovedsak bli analysert overordnet del, det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, læreplan i kroppsøving og læreplan i mat og helse. Dette skal danne grunnlaget for min analyse opp mot intensjonen med livsmestring i NOU-rapportene og Meld. St. 28. Samtidig skal analysen av styringsdokumentene danne grunnlag for diskusjonen i drøftingskapittelet opp mot teori og litteratur.

Pålitelighet og gyldighet - dokumentkjede

Dokumenter som er valgt ut til å analyseres i denne studien, henger sammen i en dokumentkjede. Det vil si at dokumentene bygger på hverandre og referer til hverandre (Asdal & Reinertsen, 2021). Analyse av dokumentkjeden vil være en kartlegging av hvordan livsmestring som tema endrer seg gjennom dokumentkjeden. Asdal og Reinertsen (2021) påpeker at budskap i dokumenter i en dokumentkjede ofte blir spisset i formuleringene gjennom dokumentkjeden i det de kaller for «modifiseringsarbeid». I hvert ledd av dokumentkjeden vil det forekomme små modifiseringer som til sammen kan utgjøre en såpass stor endring at temaets hensikt blir en annen enn det som først var tiltenkt. Som følge av studiens omfang vil det ikke prioriteres hva som skjer i overgangen mellom dokumentene i dokumentkjeden. *NOU 2014:7 Elevens læring i fremtidens skole* er delutredningen gjort av Ludvigsenutvalget hvor målet var å skape et kunnskapsgrunnlag om den norske grunnskolen, samt internasjonale grunnskoler, og hvilke kompetanser som kreves i fremtidens samfunn og arbeidsliv (NOU 2014:7). Kunnskapsgrunnlaget fra delutredningen benyttes videre som drøftingsmateriale i hovedutredningen *NOU 2015:8 Fremtidens skole*. Her presenteres det hvilke endringer Ludvigsenutvalget mener bør gjøres innenfor fagene i den norske grunnskolen opp mot fremtidens kompetansekrav (NOU

2015:8). Dette presenteres så i *Meld. St. 28 – Fag, fordypning, forståelse*. Denne stortingsmeldingen markerer starten på arbeidet med fagfornyelsen som vi i dag ser som LK20. Påliteligheten og gyldigheten til valg av dokumenter blir derfor ivaretatt gjennom dokumentkjeden.

4.3.2 Valg av søkeord i dokumentkjeden

Søkeordene i analysen av dokumentkjeden er valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmålene, samt funn gjort under gjennomlesing av dokumentene. I NOU 2014:7 ble det først gjort et søk på ordet *livsmestring*. Da det ikke ble noen treff på livsmestringsbegrepet i NOU 2014:7, valgte jeg å se på begrepet i en internasjonal kontekst. Ludvigsenutvalget presenterer gjennom et dypdykk i internasjonale læreplaner begrepet *well-being/wellbeing*. Søkeordet gav tre treff i NOU 2014:7. Dette danner grunnlaget for forslaget om det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring i NOU 2015:8. *Well-being* presenteres i tilknytning til den skotske læreplanen i grunnskolen. Ettersom dette begrepet presenteres i delutredningen, ble det også søkt på ordet *velvære* da dette kan være en direkte oversettelse av det engelske begrepet. Livsmestring som begrep beskrives først i NOU 2015:8. Samtidig som søkeordene *well-being*, *velvære* og *livsmestring* ble tatt i bruk i analysen, ble det aktuelt å benytte seg av søkeordene *mestre livet/meistre liva/mestre eget liv*. De presenteres også flere steder i dokumentene og er en form for omformulering av begrepet livsmestring. Betydningen er relativt lik. Samtidig ble det valgt å ikke ta med søkeordene *mestre livene sine* da dette alltid beskrives i sammenheng med formålsparagrafen som man allerede presenterer i resultatet knyttet til søkeordene *meistre liva*. Dette fant jeg ikke relevant å presentere flere ganger ettersom jeg vurderte at sammenhengen var den samme.

Pålitelighet og gyldighet – relevans

Søkeordenes relevans danner grunnlaget for påliteligheten og gyldigheten knyttet til forskers valg av søkeord i henhold til temaet for studien.

4.3.3 Valg av tekstkorpus

Studiens datainnsamling er gjort gjennom å bygge et tekstkorpus. Et tekstkorpus etableres gjennom å samle inn relevante tekster knyttet til et bestemt tema, sak eller fenomen og gjøre en avgrensning av disse (Asdal & Reinertsen, 2021). Det er viktig at avgrensningene begrunnes. Tekstkorpuset bygges opp på bakgrunn av i hvilken setning man finner hvert enkelt søkeord. Søkeordets plassering avgrensner dermed hvilken tekst man tar med. I analysen trekkes det også ut tekster som ses på som relevant for videre drøfting.

Avgrensningen som er gjort hva gjelder disse tekstene, er at den må stå i sammenheng med søkeordets plassering i teksten. Med andre ord bygges også tekstkorpuset på mitt analytiske blikk knyttet til meningsbærende enheter som bygger oppunder søkeordenes aktuelle tekster. Dette valget ble gjort som følge av at dybdelesingen viste at det meningsbærende knyttet til temaet livsmestring ikke alltid ble presentert like tydelig i setningen søkeordet var til stede.

Pålitelighet og gyldighet – sammenheng med tabell

Tekstkorpusets pålitelighet og gyldighet styrkes ved at det kun er bygget opp av søkeordenes sammenhenger. Det vil si at man finner tekstkorpuset igjen ved å se i tabell 1 som presentert i resultatkapittelet, hvor søkeordenes plassering i dokumentene beskrives. Meningsbærende tekster som er trukket ut fra dokumentene står i sammenheng med søkeordene, og oversikten i tabellen, som er valgt ut på bakgrunn av problemstillingenes formuleringer.

4.3.4 Dokumentkjedens analyse i tre trinn

Studiens resultatkapittel vil bli presentert gjennom tre trinn. Ved å gjøre det slik, var målet å systematisere analysen av dokumentene på en tydelig måte. Det gav meg som forsker en mulighet til å skape en rød tråd i fremleggelsen av resultatene.

Det første trinnet tar for seg plassering av materialet. Meningen er å skape oversikt over i hvilken grad de relevante søkeordene som er valgt ut, er til stede i dokumentet. Det presenteres gjennom en tabell som inneholder aktuelt dokument, søkeord, antall treff, i hvilke kapitler man finner hvert enkelt treff, sidetall, og under hvilket underkapittel man finner det. Gjennom dette skapes det en oversikt som gjør det enkelt for leser å finne frem til søkeordets plassering i dokumentet. Tabellen i dette trinnet presenteres i kronologisk

rekkefølge etter dokumentene i dokumentkjeden. Det ble valgt å presentere det slik ettersom hyppigheten av søkeordene vises tydeligere gjennom en slik tilnærming.

I trinn 2 blir det bygget et tekstkorpus med utgangspunkt i tabell 1. Hvert enkelt søketreff gjort i dokumentene i dokumentkjeden presenteres med den teksten søkeordet er knyttet til. Det vil i dette trinnet presenteres kronologisk etter begrepenes plassering i tabellen. Det vil si at tekstkorpuset knyttet til begrepet *livsmestring*, vil presenteres først. Deretter vil man ta for seg tekstkorpus knyttet til *mestre livet/meistre liva/mestre eget liv*. Så vil man ta for seg *well-being* før man avslutter med begrepet *velvære* og dets tekstkorpus. Jeg velger en slik tilnærming for å holde oversikt på hvert enkelt begrep og hvordan det beskrives kronologisk. Her er målet å skape tyngde til begrepenes betydning i dokumentkjeden.

I trinn 3 beskrives mitt analytiske blikk knyttet til hva jeg som forsker finner som meningsbærende tekster knyttet til tekstkorpuset. Jeg opplevde etter gjennomgang av tekstkorpuset at det meningsbærende knyttet til begrepene, ikke alltid var like tydelig i selve tekstkorpuset. Jeg ønsket å trekke frem det jeg som forsker ser gir mening til tekstkorpuset. Problemstilling to danner samtidig grunnlag for nettopp dette trinnet, da drøftingen også vil trekke frem hvordan jeg som lærer med fagene kroppsøving og mat og helse oppfatter beskrivelsene av livsmestring i dokumentkjeden. Da er det relevant at jeg som forsker trekker frem mitt analytiske blikk. Dette trinnet presenteres kronologisk etter tekstkorpuset, men i denne delen av analysen av dokumentkjeden, beskrives kun de meningsbærende tekstene fra et utvalg av tekstkorpuset beskrevet i trinn 2.

4.4 Vitenskapsteoretisk ståsted

I mitt arbeid med analyse og drøftingsdelen av denne masteravhandlingen vil jeg som forsker innta en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk posisjon (Sæle & Hallås, 2020). Dette blir regnet som fortolkende vitenskap og er sterkt knyttet til hermeneutikken. Dette er et vitenskapsteoretisk syn hvor man ser for seg virkeligheten gjennom den enkelte aktørs livsverden (Sæle & Hallås, 2020). Dette blir ofte naturlig når man velger kvalitativ metode som tilnærming til analyse og drøfting. Da er det meningen bak ordene som skal tolkes av forsker. Det hadde ikke blitt naturlig å ha naturalistisk syn, da man ikke kan klassifisere et eventuelt svar som absolutt (Sæle & Hallås, 2020).

4.4.1 Hermeneutikken – grunnlag for «mitt analytiske blikk»

Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Sæle & Hallås, 2020). Her står våre fortolknings av virkeligheten sentralt. I denne sammenheng vil det si hvordan man som forsker tolker det som er skrevet ned i de ulike styringsdokumentene. Dette er noe jeg som forsker må være klar over når jeg analyserer og drøfter funnene. Jeg må være klar over menneskets subjektive livsverden og dens bakgrunn for hvordan vi mennesker handler, tolker og vurderer mennesker og samfunnet. Når jeg som forsker skal tolke hva intensjonene med livsmestring i skolen er, må jeg forstå at meningen bak det ligger i hvordan Ludvigsenutvalget tolker begrepene, men også hvordan jeg som forsker tolker forståelsen deres (Grønmo, 2019). Da er det avgjørende at forsker er bevisst sin forforståelse som vil si hvordan våre tidligere erfaringer danner grunnlag for egen opplevelse av temaet. Hermeneutikken må særlig ses i sammenheng med trinn 3 i min analyse. Trinn 1 og 2 kan man se på som ren vitenskap da det kun stadfestes begrepenes tilstedeværelse i dokumentene (Sæle & Hallås, 2020). I trinn 3 av analysen, som man har valgt å gi navnet «mitt analytiske blikk», blir forskers tolkninger av sammenheng til tekstkorpus relevant. Som forsker er det avgjørende at man er kjent med hvilken forforståelse man har. Denne studien vil bære preg av å rette seg mot kroppsøvningsfaget og mat og helse faget i skolen. Jeg har kompetanse i begge fagene fra min utdanning noe som gjør at fagene engasjerer meg i større grad. Det betyr at blikket mitt i analysen vil rette seg mot det jeg finner relevant knyttet til nevnte fag. Jeg har også hatt flere år med aktiv styrketrening og kostholdsplanlegging, noe som kan påvirke mitt syn på hvordan vi tenker om fagene kroppsøving og mat og helse.

Pålitelighet og gyldighet – analyse og bakgrunn

Analysen av styringsdokumentene, samt min bakgrunn, styrker påliteligheten og gyldigheten til forskningsarbeidet som er gjennomført under «mitt analytiske blikk». Analysen av styringsdokumentene er nøye gjennomført og får frem alle steder temaet livsmestring beskrives i dokumentene. Dette gjør at jeg som forsker har en tydelig oversikt over begrepets tilstedeværelse. Kombinert med min bakgrunn hva gjelder kompetanse og utdanning, samt egne erfaringer og forforståelse, vil man kunne stole på forskningsarbeidet og metoden som er gjennomført.

4.4.2 Forskningens begrepsvaliditet og indre validitet

Krav til reliabilitet og validitet står sentralt i all vitenskapelig forskning (Sæle & Hallås, 2020).

Reliabilitet tar utgangspunkt i om den forskningen som er gjennomført, kan stoles på. I

denne sammenheng blir reliabiliteten knyttet til oppgavens forskningsmetode. Det vil si om dataene som er samlet inn er nøyaktige og kvalitetssikret (Nyeng, 2012). Det er derfor viktig at metodekapittelet er nøye forklart slik at reliabiliteten til forskningen styrkes.

Begrepsvaliditet er også et viktig begrep innenfor dokumentanalyse. Om det man forsker på, faktisk er det man forsker på (Høgheim, 2020). Ved bruk av dokumentanalyse vil man knytte begrepsvaliditet til spørsmålet om problemstillingen kan besvares ved bruk av denne metoden. Denne beslutningen gjøres på bakgrunn av såkalte indikatorer (Høgheim, 2020).

Indre validitet handler om hvilke andre forklaringer som kan komme til syne underveis ved å bruke en metode hvor man samler inn tekstmateriale som er skrevet av andre (Sæle & Hallås, 2020). Dette medfører at man som forsker har det klart for seg om dataene som er samlet inn er nok til å kunne konkludere slik man gjør.

5.0 Resultat

I denne delen av studien vil det bli presentert resultatene av min analyse knyttet til de aktuelle dokumentene. Først vil materialet bli plassert i en tabell hvor det beskrives hvor mange ganger begrepet livsmestring forekommer i de ulike dokumentene, hvilke søkeord som er brukt, i hvilken sammenheng det dukker opp, samt se på hvordan dokumentene referer til hverandre.

Deretter vil det bli presentert tekst og funn som er gjort knyttet til livsmestringsbegrepet i dokumentene. Det vil bli presentert gjennom en dokumentkjede (Asdal & Reinertsen, 2021). Dette vil bli presentert i henhold til problemstillingen.

Del 3 av resultatkapittelet presenterer mitt analytiske blikk knyttet til hva jeg som forsker ser som meningsbærende for tekstkorpuset.

5.1 Plassere materialet

Det første som ble gjort i min analyse, var å plassere materialet i en tabell for å skape en oversikt over begrepet livsmestring i de ulike politiske dokumentene. Det ble da gjort digitale søk i dokumentene for å finne ut dette. Tabellen ser man under.

Tabell 1 Oversikt over begrepet livsmestring i dokumentkjeden

Dokument	Søkeord	Antall treff	Navn på kapittel	Navn på underkapittel	Sidetall	Hvor i underkapittelet
NOU 2014:7	Livsmestring	0				
	Mestre livet/meistre liva/mestre eget liv	0				
	Well-being/wellbeing	3	5. Kompetanse	5.3.4 Fagovergripende kompetanser i andre land	65	Figur 5.3 Fagovergripende kompetanser i skotske læreplaner ¹

¹ Well-being i NOU 2014:7

			5. Kompetanse	5.3.4 Fagovergripende kompetanser i andre land	66	<i>Hvordan kompetansene er nedfelt i læreplanene</i> ²	
			6. Fag i grunnopplæringen	6.1.7 Flerfaglige temaer og organisering på tvers av fag	73	<i>Flerfaglig organisering i andre land</i> ³	
	Velvære	1	8. Kompetanser for det 21. århundre	8.3 Sentrale internasjonale prosjekter	119	<i>Boks 8.3 Kompetanser i P21</i> ⁴	
NOU 2015:8	Livsmestring	7	1.Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden	1.1.3 Fagfornyelse	12	<i>Fagfornyelse gjennom fagområdene</i> ⁵	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.2.3 Flerfaglige temaer	49	<i>Flerfaglige temaer</i> ⁶	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.2.3 Flerfaglige temaer	50	<i>Folkehelse og livsmestring (overskrift)</i> ⁷	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.2.3 Flerfaglige temaer	50	<i>Folkehelse og livsmestring</i> ⁸	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.2.4 Fagområdene	53	<i>Praktiske og estetiske fag</i> ⁹	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.4 Utvalgets anbefalinger	60	<i>Utvalget anbefaler følgende</i> ¹⁰	
			4. Læreplanmodell	4.3.3 Fornyelse av fagene innenfor rammen av fagområder	70	<i>Læreplangrupper innenfor fagområder og fag</i> ¹¹	
	Mestre livet/meistre liva/mestre eget liv	2	3. Fornyelse av skolefagene	3.1 Systematikk i arbeidet med fagfornyelse	44	<i>3.1.5 Ulike følger av å bruke prinsippene</i> ¹²	
			3. Fornyelse av skolefagene	3.2.4 Fagområdene	53	<i>Praktiske og estetiske fag</i> ¹³	
	Well-being/wellbeing	0					
	Velvære	0					
	Meld. St. 28	Livsmestring	12	1.Innledning	1.3 Kontinuitet og fornyelse	7	<i>Kontinuitet og fornyelse</i> ¹⁴
				2. Bakgrunnen for å fornye innholdet	2.3 Kunnskap om elevenes læring	14	<i>Kunnskap om elevenes læring</i> ¹⁵

2 Well-being i NOU 2014:7

3 Wellbeing i NOU 2014:7

4 Velvære i NOU 2014:7

5 Livsmestring i NOU 2015:8

6 Livsmestring i NOU 2015:8

7 Livsmestring i NOU 2015:8

8 Livsmestring i NOU 2015:8

9 Livsmestring i NOU 2015:8

10 Livsmestring i NOU 2015:8

11 Livsmestring i NOU 2015:8

12 Mestre livet i NOU 2015:8

13 Mestre livet i NOU 2015:8

14 Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

15 Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

2015-2016			i grunnopplæringen				
			2. Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen	2.4 NOU 2015:8 og NOU 2014:7 (Ludvigsenutvalget)	16	<i>Utvalgets anbefalinger</i> ¹⁶	
			3. Ny generell del av læreplanverket	3.3.3 Skolens pedagogiske arbeid	24	<i>Mål for elevenes læring og utvikling</i> ¹⁷	
			4. Fagfornyelse	4.3 Bedre skolefag	38	<i>4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer</i> ¹⁸	
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	38	<i>Departementets vurdering</i> ¹⁹	
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementets vurdering</i> ²⁰	
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementets vurdering</i> ²¹	
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementets vurdering</i> ²²	
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementet vil</i> ²³	
			4. Fagfornyelse	4.5 Fornyng av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak	47	<i>Figur 4.2 Grunnskolenes fag</i> ²⁴	
			4. Fagfornyelse	4.5 Fornyng av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak	47	<i>Fornyng av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak</i> ²⁵	
		Mestre livet/meistre livet/mestreet liv	6	3. Ny generell del av læreplanverket	3.3.1 Verdigrunnlaget	21	<i>Åpne dører mot verden og fremtiden og gi historisk og kulturell innsikt</i> ²⁶
				3. Ny generell del av læreplanverket	3.3.2 Elevens/lærlingens læring og utvikling	21	<i>Kunnskaper, ferdigheter og holdninger</i> ²⁷

¹⁶ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

¹⁷ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

¹⁸ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

¹⁹ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²⁰ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²¹ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²² Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²³ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²⁴ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²⁵ Livsmestring i Meld. St. 28 2015-2016

²⁶ Mestre livet i Meld. St. 28 2015-2016

²⁷ Mestre livet i Meld. St. 28 2015-2016

			4. Fagfornyelse	4.2 Videreutvikle grunnleggende ferdigheter	30	<i>Departementets vurdering</i> ²⁸
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementets vurdering</i> ²⁹
			4. Fagfornyelse	4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer	39	<i>Departementets vurdering</i> ³⁰
			1. Innledning	1.1 Høye ambisjoner	5	<i>Høye ambisjoner</i> ³¹
	Well-being/wellbeing	0				
	Velvære	2	2. Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen	2.3 Kunnskap om elevenes læring	14	<i>Boks 2.1 Education 2030</i> ³²
			4. Fagfornyelse	4.3.2 Tydeligere prioriteringer i fagene	33	<i>Boks 4.3 Eksempel på definering av «big ideas» i naturfag (science)</i> ³³
LK20	Livsmestring	9	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	2. Prinsipper for læring, utvikling og danning	12	<i>2.5 Tverrfaglige temaer</i> ³⁴
				2.5 Tverrfaglige temaer	13	<i>2.5.1 Folkehelse og livsmestring</i> ³⁵
				2.5 Tverrfaglige temaer	13	<i>2.5.1 Folkehelse og livsmestring</i> ³⁶
				2.5 Tverrfaglige temaer	13	<i>2.5.1 Folkehelse og livsmestring</i> ³⁷
			Læreplan KRØ	Om faget	3	<i>Tverrfaglige temaer</i> ³⁸
				Tverrfaglige temaer	3	<i>Folkehelse og livsmestring</i> ³⁹
			Læreplan M & H	Om faget	2	<i>Tverrfaglige temaer</i> ⁴⁰

28 *Mestre livet* i Meld. St. 28 2015-2016

29 *Mestre livet* i Meld. St. 28 2015-2016

30 *Mestre livet* i Meld. St. 28 2015-2016

31 *Mestre eget liv*. Meld. St. 28 2015-2016

32 *Velvære* i Meld. St. 28 2015-2016

33 *Velvære* i Meld. St. 28 2015-2016

34 *Livsmestring* i overordnet del i LK20

35 *Livsmestring* i overordnet del i LK20

36 *Livsmestring* i overordnet del i LK20

37 *Livsmestring* i overordnet del i LK20

38 *Livsmestring* i Læreplan i Kroppsøving i LK20

39 *Livsmestring* i Læreplan i Kroppsøving i LK20

40 *Livsmestring* i Læreplan i Mat og Helse i LK20

				Tverrfaglige temaer	2	<i>Folkehelse og livsmestring</i> ⁴¹
				Tverrfaglige temaer	2	<i>Folkehelse og livsmestring</i> ⁴²
	Mestre livet/meistre liva/mestre eget liv	2	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	Formålet med opplæringen	2	<i>Opplæringslovens formålsparagraf</i> ⁴³
			Læreplan M & H	Om faget	2	<i>Fagets relevans og sentrale verdier</i> ⁴⁴
	Well-being/wellbeing	0				
	Velvære	1	Læreplan KRØ	Kompetansemål og vurdering	7	<i>Kompetansemål og vurdering 10. trinn</i> ⁴⁵

5.2 Presentasjon av tekstkorpus

Begrepene livsmestring, mestre livet/meistre liva/mestre eget liv, well-being, velvære er presentert i dokumentkjeden med følgende tekstkorpus. Med bakgrunn i tabell 1 vil hvert begrep presenteres i kronologisk rekkefølge i dokumentkjeden i fotnotene som vises til i tabellen.

5.2.1 Livsmestring

Livsmestringsbegrepet presenteres i følgende kontekst.

⁴¹ *Livsmestring* i Læreplan i Mat og Helse i LK20

⁴² *Livsmestring* i Læreplan i Mat og Helse i LK20

⁴³ *Meistre liva* i overordnet del i LK20

⁴⁴ *Mestre eget liv* i Læreplan i Mat og Helse i

LK20

⁴⁵ *Velvære* i Læreplan i Kroppsøving i LK20

NOU 2014:7

Livsmestringsbegrepet er ikke til stede i noen deler av NOU 2014:7.

NOU 2015:8

Under overskriften *Fagfornyelse gjennom fagområdene* står følgende:

Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. ⁵

Under overskriften *Flerfaglige temaer* står følgende:

Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige i fremtidens skole og må være tydelige i læreplanverket:

- *bærekraftig utvikling*
- *det flerkulturelle samfunn*
- *folkehelse og livsmestring* ⁶

På side 50 i underkapittelet *flerfaglige temaer* står *livsmestring* i overskrift og påfølgende tekst. ⁷

Under overskriften *Folkehelse og livsmestring* står følgende:

Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. ⁸

Under overskriften *Praktiske og estetiske fag* står følgende:

I et slikt livsmestringsfag kan elevene utvikle sin kompetanse i selvregulering og samarbeid. ⁹

Under overskriften *Utvalget anbefaler følgende* står:

- *Fagfornyelsen inkluderer at flerfaglige temaer som det flerkulturelle samfunnet, folkehelse og livsmestring, samt utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling, tas opp i læreplaner for flere fag på en systematisk måte.* ¹⁰

Under overskriften *Læreplangrupper innenfor fagområder og fag* står følgende:

For kompetanser knyttet til de flerfaglige temaene klimautfordringene, et flerkulturelt samfunn og folkehelse og livsmestring anbefales det at læreplanene viser sammenhenger som går på tvers av fagområdene. ¹¹

Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse (2015-2016)

Under overskriften *Kontinuitet og fornyelse* står følgende:

På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling.

¹⁴

Under overskriften *Kunnskap om elevenes læring* står følgende:

Samtidig viser forskning at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring. ¹⁵

Under overskriften *Utvalgets anbefalinger* står følgende:

De flerfaglige temaene utvalget foreslår er: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. ¹⁶

Under overskriften *Mål for elevenes læring og utvikling* står følgende:

Departementet vil tydeliggjøre de tre temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer. ¹⁷

Under overskriften *Prioriterte tverrfaglige temaer* står følgende:

Det anbefales tre flerfaglige tema som utvalget mener vil være særlig viktige i fremtidens skole, og som derfor bør omtales tydelig i læreplanverket og ha mål i flere fag:

- *klima, miljø og bærekraftig utvikling*
- *det flerkulturelle samfunnet*
- *folkehelse og livsmestring* ¹⁸

Under overskriften *Departementets vurdering* står følgende:

Departementet vil videreutvikle forslagene til temaer som fremmes i NOU 2015:8, og vil prioritere følgende temaer i fagfornyelsen:

- *demokrati og medborgerskap*
- *bærekraftig utvikling*
- *folkehelse og livsmestring* ¹⁹

Det står også følgende under overskriften *Departementets vurdering*:

Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er folkehelse og livsmestring. ²⁰

Videre under samme overskrift står det:

Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. ²¹

Et siste sitat med begrepet livsmestring under overskriften *Departementets vurdering* sier følgende:

Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. ²²

Under overskriften *Departementet vil* står følgende:

- *Prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* ²³

I figur 4.2 *Grunnskolens fag* står livsmestring sammen med *Folkehelse og livsmestring*. ²⁴

Under overskriften *Fornyning av fag og forbedring av læreplaner: Oppsummering av tiltak* står følgende:

I fagfornyelsen skal det legges vekt på god sammenheng mellom fag. Tre tverrfaglige temaer skal prioriteres: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. ²⁵

LK20

I overordnet del under *Tverrfaglige temaer* står følgende:

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. ³⁴

I overordnet del under overskriften *Tverrfaglige temaer* finner man ordet livsmestring i undertittelen *Folkehelse og livsmestring*. ³⁵

I overordnet del under overskriften *Folkehelse og livsmestring* står følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. ³⁶

Videre står det under samme overskrift følgende:

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.
³⁷

I læreplan i kroppsøving under overskriften *Tverrfaglige temaer* finner man ordet livsmestring i tittelen til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. ³⁸

I læreplan i kroppsøving under overskriften *Folkehelse og livsmestring* står følgende:

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. ³⁹

I læreplan i Mat og helse finner man også ordet livsmestring i tittelen til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* under overskriften *Tverrfaglige temaer*. ⁴⁰

I læreplan i Mat og helse under overskriften *Folkehelse og livsmestring* står følgende:

I faget mat og helse handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kunnskap om matvarer og matvaner som gir grunnlag for god helse. ⁴¹

Videre står det også under samme overskrift:

Det skal bidra til livsmestring for den enkelte og til å redusere sosiale forskjeller i helse. ⁴²

5.2.2 Mestre livet/meistre liva/mestre eget liv

Søkeordene mestre livet/meistre liva/mestre eget liv presenteres i følgende kontekst.

NOU 2015:8

Under overskriften *Ulike følger av å bruke prinsippene* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

I kapittel 2 fremheves det at kunnskap om fysisk helse, psykisk helse, kosthold, livsstil og personlig økonomi er viktig for å mestre livet i dagens samfunn. ¹²

Under overskriften *Praktiske og estetiske fag* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

Et eksempel på fagutvikling på det praktiske og estetiske fagområdet kan være å styrke folkehelseperspektivet gjennom en faglig nydanning bygget rundt kompetanse i å mestre livet. ¹³

Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse (2015-2016)

Under overskriften *Åpne dører mot verden og fremtiden og gi historisk og kulturell innsikt* står følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

Som voksen skal eleven mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger. ²⁶

Under overskriften *Kunnskaper, ferdigheter og holdninger* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

For at barn og unge skal mestre livet, trenger de å utvikle et positivt selvbilde som åpner for muligheter og valg. ²⁷

Under overskriften *Departementets vurdering* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

Elevenes evne til å forstå og vurdere informasjon, kommunisere muntlig og skriftlig i ulike sjangere, regne og forstå tall og bruke digitale ferdigheter i ulike sammenhenger er avgjørende for å mestre livet og rollene som yrkesutøver og samfunnsborger. ²⁸

Under overskriften *Departementets vurdering* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. ²⁹

Videre under samme overskrift står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre livet*:

Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellom-menneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. ³⁰

Under overskriften *Høye ambisjoner* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre eget liv*:

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. ³¹

LK20

I overordnet del under *Opplæringslovens formålsparagraf* står det følgende ved bruk av søkeordene *meistre liva*:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. ⁴³

I læreplan for mat og helse under overskriften *Fagets relevans og sentrale verdier* står det følgende ved bruk av søkeordene *mestre eget liv*:

Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse til å mestre eget liv. ⁴⁴

5.2.3 Well-being/wellbeing

Well-being/wellbeing begrepet presenteres i følgende kontekst.

NOU 2014:7

I figur 5.3 Fagovergripende kompetanser i skotske læreplaner står følgende:

Confident individuals. attributes.

- *self-respect*
- *a sense of physical, mental and emotional well-being*
- *secure values and beliefs*
- *ambition*¹

Under overskriften *Hvordan kompetansene er nedfelt i læreplanene (se fotnote² i tabell 1)* står følgende:

*Et annet eksempel som berører sosiale og emosjonelle kompetanser, er at health and well-being er en av fire kjerneferdigheter som er integrert i målene i alle fag.*²

Under overskriften *Flerfaglig organisering i andre land* står følgende:

*Læreplanen for grunnskolen [i Skottland] inneholder følgende fag/læreplanområder: Expressive Arts, Health and Wellbeing, Languages, Mathematics, Religious and Moral Education, Science, Social Studies og Technologies.*³

5.2.4 Velvære

Velvære begrepet presenteres i følgende kontekst.

NOU 2014:7

I boks 8.3 Kompetanser i P21 står følgende:

*Sentralt innhold for det 21. århundre [21st Century Themes] beskrives som global bevissthet, kompetanse på områdene finans, økonomi, business og entrepenørskap, borgerskapskompetanse og helse- og velværekompetanse.*⁴

Meld. St. 28 – Fag, fordypning, forståelse (2015-2016)

I boks 2.1 Education 2030 står følgende:

Følgende hovedkomponenter er lagt til grunn i det pågående utviklingsarbeidet:

- *Fysisk og mentalt velvære* ³²

I boks 4.3 Eksempel på definering av «big ideas» i naturfag (science) står følgende:

Gruppens kriterier for å velge ut fagets nøkkeliteer var at de skal:

- *Fremskaffe en basis for å forstå problemstillinger slik som bruk av energi, og det å være involvert i å treffe avgjørelser som har innvirkning på elevenes egne og andres helse, velvære og miljøet.* ³³

LK20

I læreplan i kroppsøving under kompetansemål etter 10. trinn står følgende:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- *Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.* ⁴⁵

5.3 Mitt analytiske blikk

Etter gjennomført analyse av de aktuelle søkeordenes tilstedeværelse i dokumentkjeden, vil denne delen av analysen se nærmere på meningsbærende tekster med utgangspunkt i tekstkorpuserne. Mitt analytiske blikk retter seg mot de praktiske og estetiske fagene kroppsøving og mat og helse som nevnt i innledning. Studiens formål er å se nærmere på disse to fagenes felles innvirkning på livsmestring. Derfor er mitt analytiske blikk i dokumentkjeden rettet mot det meningsbærende knyttet til kroppsøving, mat og helse og søkeordene som er kartlagt i del 1 av resultatkapittelet. Det vil nå bli presentert tekster som bygger opp under søkeordene som er kartlagt, med bakgrunn i dokumentkjeden, samt mitt analytiske blikk.

5.3.1 NOU 2014:7 – Livsmestring som begrep ikke til stede

I NOU 2014:7 beskrives ikke livsmestringsbegrepet. Ludvigsenutvalget beskriver begrepet *well-being* fra de fagovergripende kompetansene i den skotske læreplanen. *Well-being* blir satt i sammenheng med følgende evner:

Capabilites.

- *relate to others and manage themselves*
- *pursue a healthy and active lifestyle*
- *be self-aware*
- *develop and communicate their own beliefs and view of the world*
- *live as independently as they can*
- *assess risk and make informed decisions*
- *achieve success in different areas of activity* (NOU 2014:7, s. 65)

Oversatt til norsk blir disse punktene slik:

- relatere seg til andre og ta vare på seg selv
- følge en sunn og aktiv livsstil
- være selvbevisst
- utvikle og kommunisere sin egen tro og syn på verden
- leve så selvstendig som de kan
- vurdere risiko og ta informerte beslutninger
- oppnå suksess på ulike aktivitetsområder

Alle disse punktene er satt under den fagovergripende kompetansen *confident individuals*, som oversatt til norsk betyr selvsikre individer.

Well-being som begrep blir beskrevet som et av læreplanområdene i den skotske læreplanen. Det aktuelle planområdet blir beskrevet som *Health and Wellbeing* hvor hensikten er følgende:

Hensikten er å utvikle elevenes måloppnåelse knyttet til «store temaer» som går igjen på tvers av fag, og dette er samtidig en måte å ivareta både dybdelæring og helhetsforståelse (NOU 2014:7, s. 73)

Her settes arbeidet med *well-being* i sammenheng med begreper som dybdelæring og helhetsforståelse.

5.3.2 NOU 2015:8 Livsmestring som del av et flerfaglig tema

Det første meningsbærende til tekstkorpuset man vil trekke frem som er aktuelt for problemstillingen som er satt i oppgaven, er følgende:

Utvalget anbefaler at fagfornyelsen ikke begynner i det enkelte fag, men i fagområdene i skolen

- *matematikk, naturfag og teknologi*
- *språkfag*
- *samfunnsfag og etikkfag, og*
- *praktiske og estetiske fag (NOU 2015:8, s. 12)*

Videre står det:

Når kompetanseområdene skal synliggjøres i læreplanene, må de ulike fagene i hvert fagområde ses i sammenheng. Dels kan fagene forsterke hverandre ved at flere av dem har mål for elevenes kompetanse på viktige områder (NOU 2015:8, s. 12)

Her påpekes det at blant annet at de praktiske og estetiske fagene skal ses i sammenheng. Kompetansemålene i fagene mat og helse, kroppsøving og musikk skal utarbeides på bakgrunn av fellestrekk.

Livsmestring presenteres også i sammenheng med folkehelse i det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det står blant annet følgende:

For disse tre temaområdene anbefaler utvalget mål i fag på tvers av fagområder. Flerfaglig organisering av sentrale kompetanser kan være en måte å ivareta dybdelæring på i betydningen forståelse av sammenhenger (NOU 2015:8, s. 49)

Dette blir aktuelt i arbeidet med livsmestring ettersom det tverrfaglige temaet skal arbeides med på tvers av fag.

Innenfor det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring, velges det å trekke ut følgende meningsbærende tekster:

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

Videre står det:

Økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat. I tillegg gir individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen relevans for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, s. 52)

Under de praktiske og estetiske fagene trekkes det også frem begreper fra tabell 1. Det er særdeles aktuelt å trekke inn meningsbærende tekster fra dette fagområdet. Følgende tekster bygger oppunder den aktuelle problemstillingen. Det står:

Utvalget mener at det får økt betydning for elevene å lære hvordan de tar vare på sitt eget liv, blant annet med tanke på fysisk og psykisk helse, livsstil, økonomi og forbruk. Dette omtales blant annet som livsferdigheter eller hverdagskompetanse og omfatter evne til å ta gode beslutninger og gjøre etiske avveininger. (NOU 2015:8, s. 25)

Videre presenteres det følgende:

Helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på sin egen helse og får kunnskap om kosthold. Individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen gjør et fag som gir elevene motivasjon og mestringsopplevelse når det gjelder å ta ansvar for eget liv, relevant. I et slikt livsmestringsfag kan elevene utvikle sin kompetanse i selvregulering og samarbeid. Dessuten styrkes kritisk tenkning og problemløsning knyttet til for eksempel å vurdere mangfoldet av dels motstridende helse- og kostholdsråd. Hvis parallelle temaer i flere fag samordnes i ett nytt fag, kan tilretteleggingen for læringsprosesser som fører til dybdeforståelse, bli bedre (NOU 2015:8, s. 53)

Her trekkes det frem begreper knyttet til kosthold, motivasjon, mestringsopplevelse, kompetanse, selvregulering, samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning. Det knyttes også opp mot det stadig økende mangfoldet av motstridene helse- og kostråd.

5.3.3 Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse – Prioritere livsmestring i fagfornyelsen

I stortingsmelding 28 trekkes det ut følgende meningsbærende tekster.

Under fotnote 14 i tabell 1 finner man følgende som meningsbærende:

Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

Videre står det:

Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

Helhetsforståelse rundt temaet livsmestring, samt at arbeidet med livsmestring reflekterer de samfunnsutfordringer som man ser til en gitt tid, er her trukket frem.

Under fotnote 16 i tabell 1 finner man følgende som meningsbærende:

Utvalget anbefaler at fagfornyelsen begynner i fire fagområder i skolen, og ikke i det enkelte fag. Det innebærer at de ulike fagene i hvert fagområde ses i sammenheng når kompetansen i fagene skal defineres (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16).

Videre står det:

Ved å dele inn fagene i fagområder er hensikten å unngå overlapping og styrke sammenhengen mellom fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16)

Her påpekes det at man må se sammenhengen mellom fagene innenfor de ulike fagområdene.

Under fotnote 18 i tabell 1 finner man følgende som meningsbærende:

I NOU 2015:8 foreslås det at en tydeliggjøring av flerfaglighet kan være en måte å ivareta dybdelæring på (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

Her knyttes de flerfaglige temaene, hvor livsmestring er en del av dem, opp mot dybdelæring. Man finner også følgende på side 38:

Å lære om et tema fra forskjellige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38)

Her knyttes livsmestring til kompetanse samt hvordan et tema kan belyses på flere måter.

Under fotnote 20 i tabell 1 finner man følgende som meningsbærende:

Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

På side 39 finner man også følgende som meningsbærende til tekstkorpuset:

Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39).

Livsmestring blir her satt i sammenheng med blant annet mestring og egenverdi.

5.3.4 LK20 – Tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring

I LK20 er det også gjort flere funn knyttet til aktuelle meningsbærende tekster knyttet til tekstkorpuset. Blant annet kan man trekke ut overordnet dels forklaring av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. De sier følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbylde og en trygg identitet særlig avgjørende.

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

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

I læreplanen for kroppsøving skriver de følgende om folkehelse og livsmestring:

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

I læreplanen for mat og helse står det følgende om folkehelse og livsmestring:

I faget mat og helse handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kunnskap om matvarer og matvaner som gir grunnlag for god helse. Gjennom å planlegge og lage mat og måltider skal elevene få god innsikt i de nasjonale kostrådene. Faget skal bidra til å fremme folkehelsen og forebygge livsstilssykdommer. Det skal bidra til livsmestring for den enkelte og til å redusere sosiale forskjeller i helse. Måltidsfellesskap og praktisk samarbeid på kjøkkenet skal bidra til å styrke elevenes selvfølelse og opplevelse av tilknytning og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Samtidig har jeg funnet det interessant å se nærmere på følgende kompetansemål fra 1-7. trinn i grunnskolen hva gjelder kroppsøving og mat og helse som man mener kan knyttes opp mot livsmestring:

Kroppsøving. Kompetansemål etter 4. trinn:

- *forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter*
- *forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men og andre sine.*

Mat og helse. Kompetansemål etter 4. trinn:

- *fortelle om hva som kjennetegner sunn og variert mat og hvorfor det er viktig for helsen*
- *samtale om hvordan skolemåltidet kan bidra til en god skolehverdag*

Mat og helse. Kompetansemål etter 7. trinn:

- *vise sammenhenger mellom matvaregrupper og næringsstoff som er viktige for god helse*
- *bruke matmerking og kostmodeller til å sette sammen et sunt, variert og bærekraftig kosthold og reflektere rundt valgene sine*
- *bruke redskaper, grunnleggende teknikker og matlagingsmetoder til å lage trygg og bærekraftig mat som gir grunnlag for god helse.*

6.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven, vil det trekkes frem teoretiske perspektiver og aktuelle begreper presentert i litteraturgjennomgangen, opp mot resultatene fra dokumentanalysen. Det vil først bli drøftet om velværekompetanse er veien til livsmestring. Videre ser en nærmere på om dybdelæring er det som gir elevene kompetanse til å mestre livet. Danning blir så drøftet med tanke på livsmestring, og hvordan det spiller inn på det tverrfaglige temaet. Mestring er en del av begrepet livsmestring og det tas opp om troen på mestring er en forutsetning for livsmestring. Hvordan kritisk tenkning er en del av livsmestringstemaet blir også drøftet, før man avslutningsvis ser på om skolen allerede arbeidet med livsmestring før Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20).

6.1 Velværekompetanse – veien til livsmestring

I dokumentkjeden, kan man se at livsmestringsbegrepets vei fra NOU 2014:7 til LK20 har endret seg. Begrepet beskrives først i NOU 2015:8, men ideen bak temaet beskrives i NOU 2014:7 under det internasjonale begrepet *well-being*, som direkte oversatt kan bety *velvære*. Dette kan gi en indikasjon på at livsmestring som tema, har vært lite prioritert i skolen, eller man har vært lite bevisst om arbeidet med dette. Well-being presenteres her som en del av den skotske læreplanen hvor begrepet er en del av fire kompetanseområder. Det settes i sammenheng med fysisk, mentalt og emosjonelt velvære, hvor evner som å kunne ta vare på seg selv, følge en sunn og aktiv livsstil, vurdere risiko og ta informerte beslutninger står sentralt (NOU 2015:8). Det beskrives i samspill med sosiale og emosjonelle kompetanser. Dette ser vi ikke er til stede som en del av kompetansebegrepet som står i LK20. Kompetansebegrepet til LK20 legger i større grad vekt på kompetanse som kunnskaper og ferdigheter en har til å møte utfordringer. Det vektlegges altså ikke kompetanse som emosjonell og sosial kompetanse. Det står likevel nedfelt i kompetansedefinisjonen til Ludvigsenutvalget fra NOU 2015:8 hvor kompetanse tar for seg både det kognitive, det sosiale og emosjonelle, og praktiske kunnskaper og ferdigheter. Ludvigsenutvalget påpeker i sin NOU fra 2015 at det vektlegges et bredt kompetansebegrep. Man ser at dette ikke er blitt fulgt i prosessene etter Meld. St. 28 Fag, fordypning, forståelse. Det endringene med kompetansebegrepet har medført, kan påvirke hvordan lærere ser på livsmestring som tema i LK20. Samtidig kan man diskutere om det sosiale og emosjonelle ligger under definisjonen

av kunnskaper og ferdigheter man trenger for å møte utfordringer. Det kan likevel oppfattes av lærere som kognitive kunnskaper og ferdigheter i kompetansedefinisjonen til LK20. Som følge av at velværekompetanse blir regnet som en avgjørende kompetanse for generasjoner som skal opp og frem i det 21. århundre (NOU 2014:7), burde det muligens vært tydeligere i kompetansedefinisjonen til LK20. Ettersom livsmestring flere steder beskrives i samspill med kompetanse, er det aktuelt å tenke seg at opparbeidelse av velværekompetanse er avgjørende for livsmestring. Thurston og Greene (2016) peker på velvære som en sentral del av helse og utdanning og kan være aktuelt i arbeidet knyttet til kroppsøving og mat og helse. Dette kan man tenke ettersom helse er en viktig del av fagene. Hva gjelder emosjonelt velvære, kan man knytte det til hvordan faget skal bidra til livslangslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019a). At elevene har mulighet til å ta valg i livet som ikke påvirkes av begrensninger knyttet til dårlige erfaringer med kroppen i bevegelse, kan man mene er en viktig forutsetning for å være fornøyd med eget liv. At alle elever etter endt skolegang skal være toppidrettsutøvere, er ikke målet, men at elevene har muligheter til å leve et liv fylt med ulike bevegelsesaktiviteter og bevegelsesglede, i stedet for begrensninger, kan gi mer glede i livet. Denne meningen styrkes av Birch og Jensen (2021) syn på konsekvens av valg som en avgjørende del av livet til mennesket. Dersom eleven har flere valgmuligheter, vil man styrke tanken om at valget man har tatt, er det riktige valget. Man vil ikke sitte igjen med en følelse av at muligheter har gått tapt.

Psykisk velvære kan man se i sammenheng med innsats i kroppsøvingfaget. Dette er en viktig del av psykisk velværekompetanse ettersom man trenger evne til innsats i flere deler av livet for å kunne utvikle seg og nå mål man setter seg. Å verdsette innsatsen til elevene, og anerkjenne den, kan være en viktig del i opparbeidelsen av velværekompetanse. Fokuset på innsats kan være viktig for de elevene som opplever kroppsøving som et fag hvor man anerkjenner elever som er «flink» i sin idrett slik Røset og Tjomsland (2021) påpeker. Likheter til psykisk velværekompetanse kan man trekke inn i mat og helsefaget. Evnen til innsats kreves også der. Selv om ikke innsats er en sentral verdi i faget, kan man se likheter knyttet til engasjement slik det står i fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Man kan mene at dersom elevene skal kunne oppnå mål de setter seg, kan det være aktuelt at elevene utvikler et engasjement i arbeidet med å nå målet. For utvikling av psykisk velvære, kan man legge til grunn for at mestringstro må være

til stede. Innenfor dette området finner man igjen likheter til selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (Deci & Ryan, 2000). Den indre iboende motivasjonen kan man mene må være til stede for at elevene skal utvikle evne til innsats og engasjement. Elevene bestemmer selv hvor mye innsats de legger i en oppgave og engasjementet er også indre motivert. Man kan derimot mene at som lærer kan man bygge oppunder elevenes forståelse av viktigheten knyttet til disse evnene. Det kan gi dem troen på at innsats og engasjement spiller en viktig rolle i inngangen til en oppgave. Gjennom *self-efficacy*, kan man med for eksempel bruk av verbale budskap, styrke oppunder og anerkjenne innsatsen og engasjementet elevene viser.

Kroppsøvingfaget og mat og helse er viktige arenaer i skolen for utvikling av sosial velværekompetanse. Det ser man igjen i læreplanen i kroppsøving hvor faget skal fremme respekt og forståelse for andre, samarbeid, refleksjon rundt samspill, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er alle evner som faget skal bidra med i arbeidet med velværekompetanse som igjen bidrar til livsmestring. Dette påpeker også Ludvisenutvalget i NOU 2015:8 hvor en del av livsmestringstemaet handler om utvikling av evner som selvregulering og samarbeid (NOU 2015:8). Det er en sentral del av faget, men er ikke en del av hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er i kroppsøving i LK20. Som lærer i kroppsøving er det sentralt at undervisningen inneholder elementer som eksponerer elevene for situasjoner hvor disse evnene kan utvikles. Et eksempel på en slik øvelse er stafettaktivitet hvor man er delt inn i lag. Elevene må ved hjelp av samarbeid kommer seg fra ene siden av kroppsøvingssalen til den andre, uten at laget berører gulvet. Det eneste de har er to matter. Lignende øvelser gjør det naturlig for elevene å ta i bruk de nevnte ferdighetene. Den sosiale velværekompetansen er også i tråd med det sosiale perspektivet på velvære innenfor utdanning slik White (2017) påpeker. Evnen til å skape relasjoner blir en naturlig del av en slik tilnærming. Opparbeidelse av velværekompetanse, er også i tråd med Flanagan (2007) sitt syn på mening i livet, hvor det er relasjonene og utvikling av seg selv som skaper mening for hvert enkelt individ.

6.2 Dybdelæring - veien til livsmestring

Ettersom utviklingen av livsmestring er et resultat av introduksjonen av *well-being* begrepet, kan man videre se hvordan dette har påvirket det tverrfaglige temaet folkehelse og

livsmestring. I NOU 2015:8 beskrives begrepet *livsmestring* for første gang i de utvalgte dokumentene. Det beskrives som et flerfaglig tema som sammen med folkehelse bør være tydelig i læreplanverket. Man kan stille spørsmål med om det er like tydelig i LK20 som det Ludvigsenutvalget hadde som ønske. For det første peker de på at fagfornyelsen burde starte i de ulike fagområdene i norsk grunnskole. Det vil si at de praktiske og estetiske fagene blant annet måtte arbeide sammen for å utarbeide kompetansemål i fagene som har likhetstrekk (NOU 2015:8). Gjennom dette ville fagene forsterke hverandre. Dette bygger oppunder hensikten med *Health and Wellbeing* i den skotske læreplanen hvor hensikten er at måloppnåelsen tar for seg de «store temaene» som går på tvers av fagene. Dette vil ivareta dybdelæring og helhetsforståelse (NOU 2014:7, s. 73). Ludvigsenutvalget nevner også flerfaglig organisering som en måte å ivareta dybdelæring på i NOU 2015:8. Utvikling av de seks kompetansene i dybdelæring har også vist seg positivt innenfor velvære (Fullan et al., 2020). Med andre ord kan man legge til grunn for at dybdelæring er en forutsetning for livsmestring. Definisjonen til dybdelæring er blant annet å se sammenhenger i fag og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig sier utdanningsdirektoratet at de tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vi ser er at prinsippet med tverrfaglige temaer tilnærmet har lik betydning som dybdelæring. Tydeligheten av dette poenget i NOU-rapporten fra 2015, ser vi er borte fra LK20 i beskrivelsen av de tverrfaglige temaene. Dybdelæring står ikke i beskrivelsen av livsmestring i LK20 noen steder. Når det beskrives av Ludvigsenutvalget at fagene skal gå sammen i de enkelte fagområdene, og danne kompetansemål basert på likhetstrekk de enkelte fagene har, ser man at dette er noen av poengene som er tapt i oversettelsen mellom dokumentene i dokumentkjeden. En tanke rundt dette er at hvert enkelt fag har hatt et ønske om å beholde integriteten til sitt fag, og bevare det unike hvert enkelt fag representerer. Det kan være en årsak til at følgende poeng har gått tapt underveis i oversettelsen fra NOU 2015:8 til LK20. Det kreves da at lærere i fagene kroppsøving og mat og helse selv kan finne likhetene mellom fagene. Muligheten for at dette kan lede til utfordringer for arbeidet med dybdelæring, er til stede. Dybdelæring er først til stede når man ser de aktuelle sammenhengene mellom fagene, og hvordan de påvirker hverandre. Da er man avhengig av at lærere har kompetanse i de fagene som har likhetstrekk, samtidig som de har evnen til å se dem.

Man kan også se at teori og litteratur beskriver uavhengig av hverandre livsmestring og dybdelæring sammen. Filosofen Flanagan (2007) peker som nevnt på at livsmestring handler om å finne mening for hvert enkelt individ. Samtidig ser vi at flere forskere peker på at dersom dybdelæring skal finne sted, må undervisningen gi mening, elevene må kunne relatere seg til temaet undervisningen tar opp, og det må ligge til grunn en indre iboende motivasjon (Winje & Løndal, 2020). Skal vi som lærere kunne arbeide med livsmestring, må altså den undervisningen vi gjennomfører i skolen gi mening for elevene. Man kan samtidig benytte seg av øvelser hvor man trekker inn kompetansemål fra andre fag som mat og helse. Et eksempel er en aktivitet hvor man har ulike matvaregrupper på ulike ark i midten av salen. Elevene er delt inn i lag hvor en fra hvert lag løper inn i midten, henter et ark, før de skal plassere det i henhold til om det er karbohydrater, proteiner eller fett de representerer. Når alle tre næringsstoffene har et bilde, er laget ferdig. Denne øvelsen kan utvides med at man skal finne flere bilder til hvert næringsstoff. Man kan også tilpasse øvelsen etter kompetansemål fra 4.trinn hvor elevene skal kunne skille mellom hva som er regnet som sunne matvarer, og hva som er mindre sunne matvarer. Man kan også vurdere om kroppsøvingfaget i større grad skal vektlegge bevegelsesglede knyttet til hva mange voksne ender opp med å gjøre av bevegelsesaktiviteter. Dersom elevene får en bredere kompetanse knyttet til bevegelsesaktiviteter, vil det igjen kunne bidra til at elevene oppnår dybdelæring i faget ved at sammenhenger i faget knyttet til bevegelsesaktiviteter ikke er knyttet til lagidretter. Det har nemlig vist seg at særdeles få personer prioriterer lagidretter som blant annet volleyball, håndball og fotball (Birch & Jensen, 2021).

Dybdelæring som en vei til livsmestring kan også diskuteres opp mot begrepet velvære. Fullan et. al (2020) tanker om velvære som en del av behovet for dybdelæring i skolen, støtter oppunder samspillet mellom livsmestring og dybdelæring. Man oppfattet «well-being» som inspirasjonen til livsmestringstemaet i NOU 2015:8. Dybdelæring trekker frem flere av kompetansene som er nødvendig for livsmestring slik det er beskrevet i LK20. Det er interessant hvordan tidligere funn gjort om dybdelæring knyttes opp mot flere deler av psykisk og mental helse som igjen er en viktig del av livsmestring. Det er kanskje en avgjørende faktor at dybdelæring og livsmestring kommer tydelig frem i beskrivelsen av livsmestring i LK20. Det er av egen oppfattelse at utfordringen med de tverrfaglige temaene er at lærere bare vektlegger temaet der det er relevant i deres fag, men ikke på tvers av fag.

Da er det kanskje relevant å presentere dybdelæring i beskrivelsen av de tverrfaglige temaene.

6.3 Dybdelæring i kroppsøving og mat og helse veien til livsmestring?

NOU 2015:8 sier blant annet at et eksempel på utvikling av fagene innenfor fagområdet praktisk-estetiske fag er å styrke folkehelseperspektivet gjennom å bygge fagene rundt kompetanse i å mestre livet (NOU 2015:8). Ludvigsenutvalget bruker igjen kompetansebegrepet sammen med livsmestring. I NOU 2015:8 beskrives de praktisk-estetiske fagene som livsmestringsfag. Intensjonen med livsmestring i skolen, slik man leser det, tyder på at livsmestringstemaet i stor grad var rettet mot fagene kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk og musikk. Livsmestring beskrives blant annet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) som et tema som handler om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tar for seg håndtering av medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Ludvigsenutvalget trekker frem kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige livsvalg som avgjørende for å mestre livet (NOU 2015:8). De trekker inn kunnskap om kropp og helse, psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk. Ansvarlige livsvalg kan man se opp mot Thomas Nagels filosofiske syn knyttet til døden (Nagel, 2012). Han beskriver hvordan frykt for å miste muligheter, er en sentral del av livet til mennesket. Viktigheten av at lærere i kroppsøvingsfaget og mat og helse vet hvilke valg elevene må ta i livet, er derfor avgjørende. Da kan man arbeide mot at elevene ikke skal møte på valg med frykt, men med tro på at de vet hvilket valg som er best for dem. Samtidig må elevene oppleve at det er viktig for dem. Det er nettopp her medvirkning kan komme inn gjennom *empowerment* (Sørensen, et al., 2002). Elevene må kunne føle at de er med på å påvirke egen undervisning, samtidig som de opplever at den er aktuell for dem. I undervisningen handler det om å gi elevene muligheter til å benytte seg av sine forkunnskaper for å løse utfordringen de blir gitt. Dersom lærer bare vektlegger en deduktiv undervisningsmetode (Brattenborg & Engebretsen, 2018), kan det medføre at man tar vekk elevens følelse av empowerment. Empowerment kan igjen påvirke andre faktorer som opplevelse av mestring (Danielsen, 2021).

Beskrivelsen av de praktisk-estetiske fagene knytter livsmestring til de aktuelle fagene innenfor fagområdet. Ludvigsenutvalget ønsket at fagfornyelsen skulle ha utgangspunkt i de ulike fagområdene (NOU 2015:8). Tanken bak de tverrfaglige temaene, kan ha vært et resultat av den fremgangsmåten. Som man ser i tekstkorpuset, knytter de prioriteringen av de tverrfaglige temaene opp mot sammenhengen mellom fag. Oppfattelsen av dette tyder på at skal meningen bak de tverrfaglige temaene være til stede, må vi som lærere se sammenhengen mellom fagene. I mitt anliggende, ser jeg særlig flere områder hvor kroppsøving og mat og helsefaget styrker hverandre gjennom det tverrfaglige temaet.

Ludvigsenutvalget peker på helseutfordringer knyttet til overvekt og psykiske lidelser som en bekreftelse av viktigheten av å lære elevene å ta vare på egen helse og få kunnskap om kosthold (NOU 2015:8). Ta vare på egen helse er en sentral faktor for folkehelse og livsmestring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Beskrivelsene som er knyttet til det tverrfaglige temaet, tar også her i bruk begrep man finner i fagets relevans og sentrale verdier hva gjelder kroppsøving og mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019a; Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det kan indikere at særlig de to fagene er sentrale i livsmestringsarbeidet. De beskriver også hvordan ansvar for egen helse og kosthold henger sammen med styrking av kritisk refleksjon og problemløsning knyttet til vurdering av til dels motstridende helse- og kostholdsråd (NOU 2015:8). Slik man leser dette, beskrives livsmestring opp mot kompetanse, samt hvordan særlig kroppsøving og mat og helse, skal bidra til dette. Man ser også at kompetansedefinisjonen til LK20 kommer til sin rett her. Den beskriver at kompetanse innebærer evner til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skal man som lærer i kroppsøving kunne legge til rette for at elevene får kompetanse til å mestre egne liv, må evnen til kritisk refleksjon være til stede. Dette er også en del av de kognitive livsferdighetene WHO ser som avgjørende for å mestre egne liv (WHO, 1994). Skal lærere kunne bygge oppunder denne kompetansen, vil man kunne mene at dybdelæring må være til stede mellom kroppsøving og mat og helse. Dette på bakgrunn av de seks kompetansene som er sentrale for dybdelæring (Fullan et al., 2020). Elevene må tydelig kunne se fellestrekkene mellom fagene. Det vil styrke deres evne til kritisk refleksjon dersom elevene får en forståelse for hvordan kosthold og bevegelsesglede henger sammen. Noe som kan være interessant å se nærmere på, er hvordan effekten hadde vært dersom fagene kroppsøving og mat og helse, blir satt rett etter hverandre på timeplanen til elevene. Da vil

man for eksempel etter endt kroppsøvingstime, kunne se nærmere på hvordan den maten vi lager og matvarer som tas i bruk, bygger opp kroppen igjen. Man vil da kunne knytte dette direkte opp mot bevegelsesglede, da det fremdeles er friskt i minne for elevene. Barn eksponeres helt ned i 9-års alderen for reklame knyttet til kropp (medietilsynet, 2020). Man kan da mene at elever på grunnskolen 5. -7. trinn kan se det som meningsfullt og kunne relatere seg til, tematikk knyttet til sammenheng mellom kosthold og bevegelsesaktivitet. Det kan også bidra til mestring ved at eleven opplever at undervisningen utvikler kompetanse de selv ønsker å besitte. Behovene om kompetanse og autonomi er da ivaretatt slik selvbestemmelsesteorien beskriver mestring (Deci & Ryan, 2000). Det er likevel sentralt at fokus på kompetansen, tilpasses de ulike trinnene.

Overordnet kan man mene at en forenkling av sammenhengen for barn på mellomtrinnet, kan gi muligheter for dybdelæring i de to fagene. Det kan tyde på at en av årsakene til at det florerer så mye informasjon knyttet til kosthold og helse, er fordi kompetanse knyttet til feltet er adskilt hverandre i norsk skole. Særlig på mellomtrinnet 5-7. trinn ser man undervisning i kroppsøving og mat og helse som i liten grad kobler bevegelsesglede og kosthold. Sammenhengen mellom kroppsøving og mat og helse kan man mene er en viktig del av livsmestring med tanke på aktuelle samfunnsutfordringer. Dette oppfatter man også at Ludvigsenutvalget beskriver i sine tanker om livsmestring hvor temaet tar opp utvikling av evne til kritisk refleksjon rundt motstridende helse- og kostråd (NOU 2015:8).

Man ser også at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget skal fremme et positivt selvbilde og trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Utfordringene knyttet til dette, handler ikke bare om kroppen i bevegelsesaktivitet. Det handler også om hvordan man forholder seg til mat og matvaner slik det står under folkehelse og livsmestring i læreplanen for mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Skal elevene kunne møte disse utfordringene, må de ha kompetanse for hvorfor mat er viktig for oss før og etter endt bevegelsesaktivitet. Det er hvordan vi ser på kroppen, og hvilket syn vi vektlegger som er en faktor for dette. Den overfladiske kroppstilknytningen er et eksempel knyttet til denne problematikken (Baudrillard, 1998). Dersom man har et forhold til fysisk aktivitet og kosthold som er basert på det overfladiske, altså utseende eller det ytre, kan det skape fremtidige livsvalg for elevene som ikke tar vare på egen helse. Dette

vil da være motstridende med tanke på livsmestringsbeskrivelsen til NOU 2015:8, Meld. St. 28 og LK20.

Spiseforstyrrelser nevnes som en utfordring mange barn og unge kan møte på (Løndal, 2021). Her er mat og helsefaget aktuelt. Ser man dette i lys av kroppssyn, må kroppsøvingslærere være bevisst hvordan man er med på å påvirke deres syn på kropp. Derfor er det viktig at arbeidet med livsmestring på tvers av fagene kroppsøving og mat og helse, ikke vektlegger at kosthold og fysisk aktivitet bygger oppunder den overfladiske tilnærmingen, hvor indre faktorer ikke er til stede. Dersom undervisningen i stor grad er preget av resultater og bevegelser som er gjengitt i lærebøker, vil man kunne tenke seg at deres kroppssyn også ledes mot et kartesiansk kroppssyn (Descartes, 1992). Kroppen er da en mekanisk robot, der mat bare er «drivstoff» for en mekanisk maskin som skal fungere i «riktige» bevegelser. Det samme gjelder utviklingen av positive matvaner for elevene. Sentralt er det at matvanene til elevene ikke skal ledes inn mot et syn hvor mat er knyttet til utvikling av ytre skjønnhet. Like mye er dybdeforståelsen inn mot kroppsøvingsfaget avgjørende i forhold til dette.

Bevegelsesglede skal ikke gi et bilde hvor fysisk aktivitet ene og alene er et mål for ytre perfeksjon. Det skal være noe som styrker den fysiske og psykiske helsen. Det beskrives allerede i NOU 2015:8, og er videreført til beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Den fenomenologiske kroppstilnærmingen kan man mene at er en god tilnærming i kroppsøvingsfaget ettersom den vektlegger det sosiale, emosjonelle, sansene, tankene og den fysiske kroppen hvert enkelt individ har (Merleau-Ponty, 1994). Dette er også i tråd med flere av livsferdighetene WHO (1994) mener er avgjørende for den fremtidige generasjonen.

De kognitive livsferdighetene som evne til kritisk tenkning, kan være en måte å bygge opp elevenes syn og følelse av hva kropp er. Det vil styrke deres forståelse av at ikke alt er rett frem når det kommer til kropp i bevegelse. Det vil også kunne bidra til å styrke deres selvbilde i møte med informasjonen de møter på i sosiale medier hvor det ofte presenteres helse og kostholdsråd som ikke gir en helsegevinst, eller følelse av velvære. De personlige livsferdighetene ser vi også gjennom det fenomenologiske kroppssynet ettersom man kan mene at et det utvikler selvbevissthet når det gjelder forståelse for hvordan kroppen deres fungerer. De personlige livsferdighetene skal også utvikle elevenes evne til å stå for de

beslutningene de tar. I hvilken grad man er sikker på at det valget man tar er best for en selv, gjør at konsekvensen av å miste andre muligheter ikke får stor betydning. Frykten knyttet til handlingsvalget, blir ikke så stort (Birch & Jensen, 2021). Dersom det tverrfaglige temaet livsmestring kan bidra til dybdelæring mellom fagene kroppsøving og mat og helse, vil man kunne mene at elevene har mer kompetanse til å føle seg sikker på at de valgene en tar i livet, er best for en selv. Da har lærer i kroppsøving en oppgave i å sørge for at elevene opplever mestring i kroppsøving slik at fagets relevans og sentrale verdier kommer tydelig frem i opplæringen. Gjennom en fenomenologisk kroppstilnærming, kan man mene at elevene kan oppleve mestring basert på egne forutsetninger. Dette fordi man da anerkjenner at kropp er forskjellig både innvendig og utvendig.

Man ser også at det sosiale spiller inn på kroppen i fysisk aktivitet. Det å skape en trygg arene hvor alle elevene kan oppleve mestring, vil påvirke deres forståelse av kropp. Det å kunne arbeide med tema i kroppsøving i samspill med andre hvor det er positive holdninger og gode mellommenneskelige relasjoner, kan bygge oppunder bevegelsesgleden, og utvikle de mellommenneskelige livsferdighetene. Overgangen til mat og helsefaget fra kroppsøving er naturlig hva gjelder å utvikle mellommenneskelige relasjoner. Elevene skal utvikle gode samarbeidsevner i dette faget også. Det ser man under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen for mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Gjennom den sosiale settingen i undervisningen, vil man med en positiv holdning til mat og måltidet, kunne danne et grunnlag for at elevene vil prøve ulike typer matretter og er villige til å utforske ulike sider ved kosthold. Mat skal ikke bare gi oss det kroppen trenger. Det skal også påvirke det emosjonelle gjennom matglede (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Utfordringene knyttet til de ulike kroppssynene kan blant annet være knyttet til vurdering i kroppsøvingsfaget. Man må ha kompetansemål som bidrar til livsmestring, men at det likevel er mulig å se progresjon og utvikling knyttet til de aktuelle delene av faget.

6.4 Livsmestring – del av dannelsingsprosessene

Analysen av dokumentkjeden gir indikasjoner på at dannelsingsprosessene i fagene er aktuelt for livsmestringstemaet. I Meld. St. 28 poengteres det at temaet livsmestring har et individuelt, men også et samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Danningsoppdraget skolen har, vises også til under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* i overordnet del. Det står der at dannning skjer i møte med andre gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dannning blir også til alene og sammen med andre. Med dette vektlegges det altså flere likheter opp mot livsmestring. Man kan også oppfatte det slik ettersom de tverrfaglige temaene er temaer som er underordnet *Prinsipper for læring, utvikling og danning* hvor danning er en del av tittelen. Dette ser man også er i tråd med de livsferdighetene WHO mener er aktuelle for den fremtidige generasjonen (WHO, 1994). Man kan da belyse livsmestringstemaet gjennom de dannelsingsprosesser som skjer i skolen. Når lærer arbeider i kroppsøvningsfaget, ser man at kroppslig danning, eller *physical literacy*, kan aktualiseres (Whitehead, 2010). Det skal utvikle det positive selvbildet som de beskriver i fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Når livsmestring har et individuelt perspektiv, kan man mene at det tar for seg den enkelte elevs opplevelse. Skal man ta det ned til et slikt nivå, kan en måte å ivareta livsmestring gjennom kroppslig danning være hvilke undervisningsmetoder vi benytter oss av i undervisningen. Den må baseres på forståelse rundt hvordan og hvorfor kroppen fungerer slik den gjør i den enkelte bevegelsesaktivitet. Da kan den induktive undervisningsmetoden være en måte å drive kroppslig danning (Brattenborg & Engebretsen, 2018). Den vektlegger at hver elev skal finne ut hvordan man kommer frem til en hensiktsmessig måte å gjennomføre en bevegelse på. Fra et individperspektiv kan dette utvikle hver enkelt elev med tanke på kroppslig forståelse. Det kan også utvikle de personlige livsferdighetene kreativ tenking, kritisk tenkning og problemløsning (WHO, 1994). Muligheter til å forstå egen kropp er også viktig her. Hvis man ser til faget mat og helse

Med det sosiale perspektivet, kan både kroppsøvningsfaget og mat og helse være gode bidragsyttere til livsmestringsaspektet av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. NOU 2015:8 beskriver livsmestringstemaet som en måte å utvikle evner til samarbeid (NOU 2015:8). Evner til samarbeid er aktuelt både i kroppsøvningsfaget og mat og helsefaget. Det å trekke tråder mellom hvordan man samarbeider i kroppsøving, med hvordan man fungerer i et team i mat og helsefaget, kan være en måte å drive dybdelæring innenfor livsmestring også. Da kan man som eksempel være sammen i et samarbeidslag i kroppsøving hvor man som lærer legger til rette for at elevene kan utveksle erfaringer knyttet til

bevegelsesaktiviteten som kan være til hjelp for laget. I mat og helsefaget blir dette aktuelt på samme måte. Man vektlegger i faget en fremgangsmåte hvor elevene hver time får erfare nye deler av en matlagingsprosess. En måte å utvikle gode samarbeidsevner, er at elevene kan utveksle erfaringer og hjelpe hverandre. En faktor som lærer må ta stilling til, er at elevene ikke overstyrer hverandre. Det er en ting å hjelpe hverandre, og utveksle kunnskap. En annen ting er å ta over arbeidet til hverandre. Alle elevene skal utvikle kompetanse i faget, og da må alle få mulighet til å prøve seg frem uten at de mister arbeidsoppgaver. Dette gjelder også hvordan lærer går inn i situasjoner hvor elever har behov for råd. Skal elevene utvikle sin kompetanse knyttet til samarbeid, kan man tenke at det å kommunisere relaterende situasjoner fra mat og helse inn i kroppsøvingstimen, som aktuelt. Dette er også i tråd med utvikling av de mellommenneskelige livsferdighetene (WHO, 1994).

Samfunnsmessig kan man trekke tråder knyttet til å styrke folkehelsen i samfunnet. Her kan man igjen trekke tråder til *physical literacy* (Whitehead, 2010). At den fremtidige generasjonen har forståelse for egen kropp, er en side av saken hva gjelder å bedre folkehelsen i befolkningen. Skal det samfunnsmessige perspektivet til livsmestring ivaretas, må elever utvikle kompetanse som gjør at de kan ha forståelse for egen kropp. Skal kroppslig danning være til stede i undervisningen, kan man mene at kroppsøvingfaget ikke kan arbeide med dette alene. Forståelse hvordan kroppen fungerer, tar ikke bare for seg kroppen som en bevegende enhet, men noe som har flere ulike elementer ved seg. Kroppen kan også påvirkes av det kostholdet man har. Oppfattelsen min som lærer i fagene kroppsøving og mat og helse tyder på at en side av livsmestring handler om å få elevene til å se sammenhengen mellom fagene for å oppleve livsmestring hva gjelder positivt selvbilde og en trygg identitet. I mat og helsefaget beskrives en side av dannelsesprosessen opp mot *food literacy*. En del av *food literacy* handler om forståelse av sammenhenger (Benn, 2019). Relevansen til dybdelæring og selvbestemmelsesteorien blir her sentralt. Elevene skal finne undervisningen som meningsfull. Nettopp dette beskrives også gjennom dybdelæringsbegrepet som handler om å se sammenhenger i fag, og på tvers av fag (NOU 2015:8). Som lærer kan man mene at meningen skapes gjennom sammenhenger. Det er derimot flere sider av saken man må ta hensyn til. På en side handler det om hvordan man legger frem dette for elevene. Avhengig av de ulike forutsetningene elevene har, vil man måtte ta stilling til de ulike kompetansemålene som skal arbeides mot, samtidig som man er

bevisst hvilken livsverden elevene er en del av. Da er lærer bevisst hvilke samfunnsutfordringer elevene møter på her og nå, men også i fremtiden. Dette er i tråd med tanken om *empowerment* (Danielsen, 2021). Et forslag kan være at man gjør overgangen naturlig ved at man benytter seg av det man har gjort i kroppsøvingstimen som en liten del av starten eller slutten av undervisningen i mat og helsefaget. Det kan være en mulighet for å logge eleven på når det gjelder sammenhengen på tvers av fagene. Da vil heller ikke fokuset være for mye i dybden på for eksempel ulike næringsstoffer, hvis man er med elever på mellomtrinnet, men at forståelsen er knyttet til deres livsverden. Et eksempel er å beskrive proteiner som det som reparerer, karbohydrater som drivstoff og fett som beskytterne. Det er likevel avgjørende at dette ikke presenteres på en slik måte at det blir veldig fokus på dette. Det kan påvirke elevenes kroppslige danning i kroppsøvingfaget.

6.5 Mestringstro veien til livsmestring

Etter gjennomført dokumentanalyse, ble det ganske tydelig at man også må se livsmestringstemaet opp mot mestring. NOU 2015:8 beskriver at individualiseringen i samfunnet, gjør at motivasjon og mestringsopplevelse av å ta ansvar for eget liv relevant (NOU 2015:8). Man kan her mene at Ludvigsenutvalget også ser på mestringstro som sentralt for livsmestring. Tro på mestring er en sentral del av skolen. Særlig i kroppsøvingfaget trekkes mestring frem som en viktig del av motivasjon i faget for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2018). I NOU 2015:8 og Meld. St. 28 beskrives livsmestring som et tema som skal bidra til at elevene kan mestre egne liv. Blant annet beskriver Ludvigsenutvalget at når elevene blir voksne, skal de mestre livet både som samfunnsborger, statsborger og verdensborger (NOU 2015:8). Denne beskrivelsen gjør kroppsøvingfaget relevant for livsmestring. Faget skal bidra til at elevene kan reflektere over likeverd, medvirkning og samspill (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Skal man som lærer bidra til mestring innenfor de nevnte områder, må man legge til rette for gode samarbeidsaktiviteter, men også kunne bidra til et trygt klassemiljø hvor alle kan oppleve at de er en del av et fellesskap, hvor mulighetene for å oppleve mestring er til stede. Et eksempel på det er øvelser hvor man er inndelt i grupper, hvor elevene selv må jobbe sammen for å finne ut hvordan de skal løse utfordringen. I slike øvelser kan man mene at noen elever kan oppleve lite mestring dersom de ikke føler seg inkludert. Noen elever har evne til å ta mye plass,

mens andre er mer forsiktig. Da er det viktig at lærer er der som veileder, slik at alle kan oppleve mestring. Samspill med andre, og evne til å kommunisere med andre er også en del av de mellommenneskelige relasjonsferdighetene kategorisert under *life skills* (WHO, 1994). Dette gjør nettopp slike øvelser som er nevnt aktuelt for livsmestring. Da må man ha troen på at man kan mestre denne ferdigheten. Det krever øvelse, og kroppsøvningsfaget er en aktuell arena for dette. Det gjelder også mat og helsefaget hvor man kan arbeide med samarbeid og kommunikasjonsferdigheter. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan der den indre iboende motivasjonen står i sentrum (Deci & Ryan, 2000). Elevene får gjennom slike bevegelsesaktiviteter, med en slik didaktisk tilnærming, oppleve autonomi gjennom opplevelsen av at aktiviteten i større grad er styrt av dem. Det kan motvirke opplevelsen eleven kan få av mestring dersom lærer legger begrensninger for handlingsfriheten deres. Slik man ser denne beskrivelsen av livsmestring, kan lav mestringstro knyttet til de nevnte ferdighetene føre til fremtidige utfordringer for den fremtidige generasjonen i møte med situasjoner hvor slike evner er nødvendig. Som Deci og Ryan (2000) beskriver, kan ytre motivasjon også virke positivt på elevenes opplevelse av mestring. Man kan mene ytre motivasjon også er sentralt for elevene i kroppsøving og mat og helse slik særlig Albert Bandura poengterer i sin motivasjonsteori *self-efficacy* (Lyngsnes & Rismark, 2016). At elevene får positive tilbakemeldinger på at de mestrer noe, vil for mange elever oppleves som positivt. Jeg kjenner selv hvordan det betyr noe for meg som menneske at andre anerkjenner det jeg får til. Dette mener også Flanagan (2007) er viktig for mennesker. At man opplever at utviklingen man har, betyr noe for andre.

Man kan også diskutere hvordan livsmestring bør legges frem for elevene. En oppfattelse av livsmestring kan gi indikasjoner på at livet er noe som skal mestres, og at det finnes et riktig svar på hvordan man mestrer det. Dette gjør det relevant at troen på mestring er der. Beskrivelsene av livsmestring slik Ludvigsenutvalget presenterer det, kan man oppfatte som en tydeliggjøring av livsmestring for elevene. Dette ser man i beskrivelsen deres av de praktiske og estetiske fagene, hvor de ønsker en faglig nydanning rundt kompetanse i å mestre livet (NOU 2015:8). De legger frem et forslag om de praktiske og estetiske fagene som et livsmestringsfag. Dette er noe som er tapt i oversettelsene i dokumentkjeden fra NOU 2015:8 til LK20. Departementet vektla ikke dette i Meld. St. 28. Dersom man skulle hatt et livsmestringsfag, ville ikke mestring knyttet til livet for elevene vært enda tydeligere? Som

lærer i kroppsøving og mat og helse, kan man oppfatte det som sentralt at mestring ikke blir en oppgave i seg selv, men en naturlig del av gjennomførelse av en praktisk utfordring. Slik Bandura beskriver det, virker *self-efficacy* positivt inn på psykisk helse (Bandura, 1997). Psykisk helse er trukket frem som en viktig del av livsmestringstemaet i både NOU 2015:8, Meld. St. 28 og LK20. Selv om man ikke går for mye inn på psykisk helse i denne oppgaven, er det viktig at man er bevisst på hvordan mestring virker inn på dette. Man støtter i denne oppgaven tanken om at mestring i fagene kroppsøving og mat og helse, er avhengig av både ytre motivasjon og en indre iboende motivasjon for mestring.

6.6 Kritisk tenkning i kroppsøving og mat og helse – veien til livsmestring

I dokumentet NOU 2015:8 trekker Ludvigsenutvalget frem livsferdigheter som en viktig del av livsmestring. Dette knytter de opp mot evner elevene må lære for å ta vare på eget liv (NOU 2015:8). Fysisk og psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk er ord de knytter til dette (NOU 2015:8, s. 25). Dette ser vi igjen i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring som tema i LK20. Det er videreført ord som fysisk og psykisk helse, men ordet livsstil er endret til levevaner. Samtidig ser vi at personlig økonomi og forbruk også er tatt videre til LK20. Man ser derimot at det er lagt til mediebruk, seksualitet og kjønn og rusmidler. Dette er altså lagt til i oversettelsen mellom dokumentene. Man kan likevel stille seg spørsmålet hvorfor ikke kritisk tenkning er en del av forståelsen knyttet til livsmestring i LK20. En viktig del av livsferdigheter knyttes opp mot kritisk tenkning gjennom området personlige livsferdigheter (WHO, 1994). Som lærer oppfatter jeg beskrivelsen av livsmestring i LK20 som relevant opp mot alle deler av *life skills*. Likevel beskrives ikke den kognitive livsferdigheten kritisk tenkning i temaet folkehelse og livsmestring i LK20. Som nevnt tidligere, er det en del av kompetansebegrepet til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også en avgjørende kompetanse for dybdelæring, som man kan se i samspill med livsmestring. NOU 2015:8 presenterer ikke kritisk tenkning i samspill med kompetanse. Her ser man en endring av tanken rundt hvor man finner det relevant. Man må kunne opparbeide seg kompetanse som styrker evnen til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). En finner det relevant at endringen hvor kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet, som aktuell. Slik man oppfatter tanken bak temaet livsmestring i det tverrfaglige temaet folkehelse og

livsmestring, mener man det er relevant at kritisk tenkning også er en viktig del av folkehelse og livsmestring. Hvordan kritisk tenkning spiller inn på ansvarlige livsvalg som er avgjørende for å mestre livet, mener jeg er sentralt for å kunne ta valg som er best for en selv.

Livsmestring uten kritisk tenkning rundt valgene, kan man mene ikke lenger er valg en selv tar. Da vil valgene man gjør være bestemt av andre. Da er spørsmålet om man vil kunne stå inne for valgene man tar slik Birch og Jensen (2021) beskriver. Utfordringer knyttet til å forsvare valgene man tar, vil da bli utfordrende fordi man ikke har reflektert over ulike sider ved valget man tok. Slik kritisk tenkning beskrives av Greene og Yu (2016), er det sentralt at lærer i kroppsøving og mat og helse reflekterer over hvordan det skal gjennomføres. Et eksempel på kritisk tenkning i kroppsøving kan være å gi elevene en oppgave hvor de selv skal bestemme en aktivitet innenfor et gitt tema. Det å modelere en kroppsøvingstime, mener jeg kan styrke deres evne til kritisk tenkning. Dersom elevene får erfare og utvikle kunnskap og ferdigheter gjennom indre refleksjon knyttet til hvilke muligheter man har innenfor en gitt ramme, kan det styrke deres tankeprosesser rundt valg knyttet til bevegelsesaktiviteter og kosthold. Dette er også oppgaver man kan gi elever i mat og helse. Avhengig av alderstrinn, kan man presentere ulike matretter som alle bygger oppunder for eksempel ansvarlige helsevalg. Man kan samtidig knytte dette opp mot temaer man har i kroppsøvingsfaget. Hvorfor den matretten de har valgt er viktig for å bygge opp kroppen igjen etter for eksempel lekpregede aktiviteter, kan være et forslag til vinkling i undervisningen.

6.7 Er egentlig skolen et stort livsmestringsarbeid?

Spørsmålet man sitter igjen med etter gjennomført dokumentanalyse og litteraturgjennomgang, er om arbeidet med livsmestring allerede er alt man ønsker å oppnå med skolegangen. Det trekkes blant annet frem i opplæringsloven at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre livene sine (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det interessante her er det faktum at livsmestring allerede er underliggende en del av hele formålet med skolen. Man sitter da igjen med et spørsmål om hva som egentlig er livsmestring i skolen. Ser man i NOU 2014:7 oppfatter man *Health and Wellbeing* fra den skotske læreplanen som grunnlaget for det flerfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som beskrives i NOU 2015:8. Er egentlig velvære og livsmestring

det samme? Tanken med velvære er jo nevnt opp mot helse og utdanning (Thurston & Green, 2021). Det beskriver flere av de samme tankene som beskrives opp mot hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er. Psykisk og fysisk helse, livsstil og ansvarlige livsvalg finner man igjen i beskrivelsen av *Health and wellbeing*. Likevel opplever man velvære som et begrep som tydeligere tar stilling til at livet skal være godt å leve. Det forutsetter da at man behersker enkelte evner som elevene skal opparbeide seg. Når man ser livsmestringsbegrepet i NOU 2015:8, Meld. St. 28 og LK20, kan en oppleve livsmestring som noe en skal mestre. Hva skjer hvis elevene da ikke «mestrer» dette temaet? Vil eleven ende opp i ulykkelighet? Dersom temaet blir tydeliggjort for elevene, vil mestringstro være avgjørende for elevene. Da kan man mene at lærer er ute på tynn is i arbeidet med livsmestring.

Nettopp dette gjør at man må tenke annerledes omkring livsmestring. Det beskrives som et tema hvor elever skal utvikle kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg. Opparbeidelse av kompetanse blir nevnt flere ganger i sammenheng med livsmestring. Da er muligens livsmestring noe en allerede arbeider med i skolen. I Meld. St. 28 beskrives livsmestring opp mot blant annet forståelse og vurdering av informasjon, kommunisering muntlig og skriftlig, regne og forstå tall og bruke digitale ferdigheter i ulike sammenhenger (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette er jo noe man allerede arbeider med i flere fag. Hva intensjonen da var med livsmestring som tema kan diskuteres. Som lærer i kroppsøving og mat og helse oppfatter man livsmestring som særlig tydelig i arbeidet med folkehelsen. Nettopp derfor knytter Ludvigsenutvalget det opp mot folkehelse i NOU 2015:8. Det virker som Ludvigsenutvalget ser utfordringen innenfor bevegelsesaktivitet og kosthold opp mot livsmestring. Da trekker de tråder til dybdelæringsforståelsen og viktigheten av at skolen som helhet arbeider på tvers av fag hvor de flerfaglige temaene skal gå inn i undervisningen der det er relevant (NOU 2015:8). Da kreves det også kompetanser som inngår i andre fag i arbeidet med livsmestring. Utfordringen her blir for lærere å se hvor man kan trekke disse trådene, og tydeliggjøre dette for elevene. Som kroppsøving- og mat og helse lærer oppfatter man det som at lærere i langt større grad må arbeide sammen for å se aktuelle tråder og samhandle undervisningen dersom det er relevant. Dette kan underbygge arbeidet med livsmestring i skolen ettersom det beskrives at dybdelæring er en forutsetning for opparbeidelse av kompetanse.

7.0 Oppsummering og veien videre

Studiens to problemstillinger er følgende:

Hvordan beskrives livsmestring i ulike utdanningspolitiske styringsdokument?

Hvordan oppfatter en lærer med fagene Kroppsøving og Mat og helse beskrivelsene av livsmestring i LK20?

I denne studien ble det gjennomført en dokumentanalyse av en dokumentkjede.

Dokumentkjeden inneholdt *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole*, *NOU 2015:8 Fremtidens skole, Meld. St. 28 Fag – fordypning – forståelse og LK20*. Målet var å følge hvordan livsmestring beskrives i de ulike dokumentene fra dokumentkjeden, og drøfte dette opp mot teori og tidligere forskning.

Begrepet livsmestring er ikke til stede i *NOU 2014:7*. Man oppfatter derimot at Ludvigsenutvalget har hentet inspirasjonen for temaet i den skotske læreplanen for grunnskolen hvor *Health and well-being* er en av fire kjerneferdigheter som er integrert i målene i alle fag (*NOU 2014:7*). *Health and well-being* beskrives opp mot evner knyttet til å følge en sunn og aktiv livsstil, relatere seg til andre og ta vare på seg selv, leve så selvstendig som mulig og vurdere risiko og ta informerte beslutninger.

I *NOU 2015:8* benyttes begrepet livsmestring for første gang og beskrives i sammenheng med det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som blant annet skal bidra til å ivareta dybdelæring. Livsmestring, som del av det tverrfaglige temaet, knyttes også opp mot kunnskap om kropp og helse, psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk. Det interessante er at det i særlig grad beskrives opp mot de praktisk estetiske fagene hvor ansvarlige livsvalg knyttet til fysisk aktivitet og kosthold står sentralt. Det skulle bidra til å utvikle kompetanse i å mestre livet. Samarbeid og selvregulering blir også nevnt.

I *Meld. St. 28* beskrives livsmestring som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Samtidig beskrives livsmestring opp mot sosiale og emosjonelle ferdigheter,

arbeid med problemstillinger på tvers av fag og som en måte å ivareta dybdelæring på. Livsmestring beskrives som et tema som har et individuelt og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det knyttes opp mot livskvalitet, trivsel og mestring. Selvrespekt og mellommenneskelige relasjoner trekkes også frem i beskrivelsen. Gode helsevalg knyttet til fysisk og psykisk helse, beskrives også som viktig for å mestre livet.

I LK20 knyttes livsmestring til en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det beskrives i sammenheng med kompetanse knyttet til fysisk helse, psykisk helse og ansvarlige livsvalg. Det beskrives som et tema hvor elevene skal utvikle evne til å kjenne igjen faktorer som er avgjørende for å mestre livet, og kunne påvirke dem. Livsmestring handler her om håndtering av medgang og motgang, samt hvordan man møter praktiske og personlige utfordringer. Det er også en del av formålsparagrafen hvor elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine.

I læreplan for kroppsøvingfaget beskrives livsmestring opp mot fysisk og psykisk helse, ansvarlige livsvalg, positivt selvbilde og trygg identitet. Ulike perspektiver på bevegelsesaktivitet og helse beskrives også opp mot livsmestring. Å ta gode helsevalg blir også satt i sammenheng med livsmestring. I læreplan for mat og helse beskrives livsmestring opp mot kunnskap knyttet til matvarer og matvaner som skal bidra til gode valg knyttet til helse. Faget mat og helse skal bidra til livsmestring. Livsmestring beskrives også opp mot tilhørighet og elevenes selvfølelse.

Beskrivelsene av livsmestring ser jeg berører mange områder. Det tar opp temaer som fysisk og psykisk helse, sosiale og emosjonelle kompetanser, kompetanse i å mestre livet, ansvarlige livsvalg, kritisk refleksjon, livsferdigheter, velvære og dybdeforståelse. Flere av de nevnte delene, er tatt videre til LK20 og læreplaner for fag i kroppsøving og mat og helse. Det man opplever, er at livsmestringstemaet er bredt, og derfor kan oppfattes utfordrende for lærere i skolen. Formålsparagrafen vektlegger at kunnskaper og ferdigheter skal utvikles for at elevene skal kunne mestre livet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette gjør at livsmestring kan omfatte hele skolens arbeid. Jeg oppfatter likevel at intensjonen er tydeligere i NOU-ene gjort av Ludvigsenutvalget. Velværekompetanse virker å ha vært utgangspunktet for livsmestring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring slik man

ser det i NOU 2014:7. Fysisk, mentalt og emosjonelt velvære blir aktualisert.

Ludvigsenutvalget påpekte at velværekompetanse blir regnet som avgjørende kompetanser elevene må besitte for fremtiden. NOU 2015:8 presenterte et bredt kompetansebegrep. Sosiale og emosjonelle kompetanser er sentralt hva gjelder velværekompetanse. Dette er ikke en del av kompetansedefinisjonen i LK20, men folkehelse og livsmestring i LK20 handler om at elevene skal utvikle kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Kompetansebegrepets definisjon i LK20 kan medføre usikkerhet hva gjelder livsmestringstemaet, i motsetning til Ludvigsenutvalgets definisjon som inneholder emosjonelle og sosiale kompetanser.

Dybdelæring oppfatter jeg som sentralt for livsmestring. Når man ser beskrivelsene av livsmestring i dokumentkjeden, kan temaet bidra til dybdelæring ettersom de tverrfaglige temaene skulle prioriteres for å se sammenhenger mellom fag. Ludvigsenutvalget ønsket at fagfornyelsen burde starte i de ulike fagområdene for å finne kompetansemål som hadde likhetstrekk. Stofftrensel i tidligere læreplaner, dannet også begrunnelsen for de tverrfaglige temaene. De tverrfaglige temaene skulle beskrive temaer som gikk igjen i flere fag, og reflekterte aktuelle samfunnsutfordringer. Ønsket om kompetansemål som gikk på tvers av fag var også beskrevet. Dybdelæring og meningen med de tverrfaglige temaene ser man er tilnærmet like slik utdanningsdirektoratet beskriver dem. Skal dybdelæring bidra til livsmestring, er det en del faktorer jeg oppfatter som bør være til stede. For det første er ikke dybdelæringsbegrepet en del av beskrivelsen hva gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20. Det kan være aktuelt at dette belyses i større grad innenfor det tverrfaglige temaet, da det vil tydeliggjøre at det er sentralt. De tverrfaglige temaene skal ikke bare belyses der det er relevant i eget fag, men også hvordan temaet bidrar til sammenhenger mellom fag. En annen faktor er at dybdelæring krever at lærer har kompetanse til å se hvordan temaer som tas opp i deres fag, og er aktuelt i andre fag. Dette krever lærere med kompetanse i fagene det skal drives undervisning i, og samhandling på tvers av fag. En tredje faktor, er at velvære og dybdelæring knyttes sammen da dybdelæring, slik Fullan et al. beskriver, inneholder sentrale kompetanser som man ser igjen i de livsferdighetene, *Life skills*, som er viktig at elevene utvikler.

Jeg oppfatter at dybdelæring innenfor fagene kroppsøving og mat og helse er aktuelt innenfor temaet livsmestring. Ludvigsenutvalget beskrev et ønske om en faglig nydanning av de praktisk-estetiske fagene som livsmestringsfag. Dette oppfatter jeg at ikke ble noe av ettersom fagene i LK20 fremdeles er inndelt i enkeltfag. Samfunnsutfordringene de beskriver knyttet til helse hva gjelder overvekt og psykiske lidelser, ser de som avgjørende for å ta vare på egen helse og å få kunnskap om kosthold. Dette er sentrale områder i kroppsøving og mat og helse og innebærer at elevene tilegner seg evne til kritisk refleksjon rundt dette. Dybdelæring kan da finne sted. Sammenhengen mellom fagene bør være til stede dersom lærere skal kunne bidra til elevenes utvikling av kompetanser for å mestre livet. Denne studien presenterer et forslag til dybdelæring hvor fagene kroppsøving og mat og helse kan settes etter hverandre på timeplanen. Fellesnevnerne for fagene, blir kanskje enda tydeligere dersom lærer trekker inn undervisningen en har gjort i kroppsøving, direkte inn i mat og helse undervisningen. Hvordan mat bygger kroppen opp igjen etter endt bevegelsesaktivitet, er for eksempel et relevant tema. Det kan bidra i arbeidet mot samfunnsutfordringen knyttet til ofte motstridende helse- og kostråd.

Hvordan fagene mat og helse og kroppsøving kan bidra i arbeidet med et positivt kroppssyn ser man også. I mat og helsefagets fagrelevans og sentrale verdier skal faget bidra til at elevene skal kunne ta gode matvalg som er helsefremmende. Kroppsøvingfagets fagrelevans og sentrale verdier legger vekt på kritisk refleksjon rundt kroppsideal som kan påvirke helsen. Skal man øke kompetansen hva gjelder livsmestring, må elevene inneha et kroppssyn som bidrar til at elevene tar gode matvalg. Her vil særlig det fenomenologiske kroppssynet være aktuelt, og det å fremheve et positivt syn på kropp, være sentralt i begge fag.

Danningsprosesser kan være en del av livsmestring. Kroppslig dannelse kan man se i sammenheng med matdannelse. At elevene har forståelse for hvordan kroppen fungerer i bevegelse, samtidig som de kan opparbeide seg en forståelse for sammenheng knyttet til mat og god helse, kan bidra i begge dannelsesprosesser. At elevene ser sammenhengen mellom fag innenfor livsmestring, oppfattes som sentralt. Folkehelse og livsmestring i kroppsøvingfaget skal gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg som fremmer god fysisk og psykisk helse, og i mat og helsefaget skal folkehelse og livsmestring gi elevene kunnskap

om mat og matvaner som gir grunnlag for god helse. Skal elevene kunne ta ansvarlige livsvalg, kan det se ut som at dybdelæring må være til stede i utvikling av kritisk tenkning. Dersom elevene ikke kan reflektere kritisk rundt sammenhengen mellom bevegelsesaktivitet og kosthold, kan elevene senere kanskje møte på utfordringer knyttet til å ta ansvarlige livsvalg. Man kan da mene at de vil være mer usikre i hva som er det beste valget for seg selv med tanke på egen fysisk og psykisk helse. Dersom dybdelæring skal bidra til livsmestring, er det sentralt at elevene får oppleve mestring og tro på at de kan mestre de utfordringene de møter. Da må både den indre iboende motivasjon, med oppfølging av ytre motivasjon fra for eksempel lærer, være til stede. Spørsmålet er da om kritisk tenkning og dybdelæring bør være en del av beskrivelsen av livsmestring i LK20.

Med tanke på veien videre, bør det forskes enda mer på sammenhengen mellom dybdelæring og livsmestring i skolen. Jeg ser det som sentralt at utvikling av kompetanse gjennom dybdelæring, er avgjørende for elevenes utvikling knyttet til å ta ansvarlige livsvalg, og kunne kjenne igjen faktorer som er viktig for å mestre livet. Dette vil igjen bidra til at elevene har muligheter for å oppleve livsmestring.

Litteraturliste

- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society. Myths and Structures*. SAGE Publications.
- Benn, J. (2019). "Food literacy" og maddannelse i relation til maddannelse i mat- og helsefaget. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 19-29). Fagbokforlaget.
- Birch, J. E., & Jensen, R. M. (2021). Livsmestring og kroppsøving - et filosofisk perspektiv. I E. E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 104-121). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, K., & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme? I K. Bjørndal, & V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. (s. 45-57). Univsersitetsforlaget.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Masteroppgave. Livsmestring i skolen*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet] brage.inn.no: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf>
- Bratteborg, S., & Engebretsen, B. (2018). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk (3.utg)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015). *Kvalitativ metode*. forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster*. Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Dietrichson, S. (2018). *Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke*. forskning.no: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-kjonn-og-samfunn-media/kroppspress-skole-og-bekymringer-gjor-flere-jenter-psykisk-syke/286391>
- Flanagan, O. (2007). *The Really Hard Problem: Meaning in a material World*. MIT Press.
- Folkehelseinstituttet. (2016). *Barnevektstudien. Barn, miljø og helse - risiko- og helsefremmende faktorer*. Folkehelseinstituttet.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2020). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbs, H., & Chapman-Novakofski, K. (2012). A review of health literacy and its relationship to nutrition education. *Topics in Clinical Nutrition*, 27(4), 325-333. <https://doi.org/10.1097/tin.0b013e31826f8dc5>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (red.), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating Critical Thinkers. The role of epistemic cognition. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177%2F2372732215622223>
- Grønmo, S. (2019). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

- Hansen, T. (2020). *Norge Offentlige Utredninger*. snl.no:
[https://snl.no/Norges offentlige utredninger \(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Helleve, I., & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i ei digital tid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 51-68). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I A. Myskja, & C. Fikse (red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 195-211). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i Mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Kåver, A. (2005). *Å leve et liv, ikke vinne en krig: om akseptering*. Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid (3.utg)*. Gyldendal Akademisk.
- Løndal, T. (2021, 11. oktober). *Unge med spiseforstyrrelser har blitt flere, yngre og sykere under pandemien*. forskning.no:
<https://forskning.no/forebyggende-helse-helsetjenester-mat-og-helse/unge-med-spiseforstyrrelser-har-blitt-flere-yngre-og-sykere-under-pandemien/1916560>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. Medietilsynet.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meltveit, L. A. (2021). *Livsmestring - muligheter og utfordringer i skolen. En undersøkelse om læreres forståelse av livsmestring som tverrfaglig tema, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i forhold til å undervise i dette temaet*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder] uia.brage.unit.no: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2828175>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi (2.utg)*. Pax Forlag.
- Mordal Moen, K., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Mælan, E. N., & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 71-79). Fagbokforlaget.
- Nagel, T. (2012). *Mortal Questions* (Vol. 15). Cambridge University Press.

- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?msclkid=c4df39c2cf7b11ecb939c84627f27226>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, K. S. (2019). Hva innebærer helse- og ernæringskommunikasjon? I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 143-157). Fagbokforlaget.
- Ridley, D. (2012). *The literature review. A step-by-step guide for students*. Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E. L. Deci, & R. M. Ryan (red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). The University of Rochester Press. https://www.researchgate.net/publication/303169056_An_overview_of_self-determination_theory_An_organismic_dialectical_perspective
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv*. [Masteroppgave, NTNU] ntnuopen.ntnu.no: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/2614432>
- Røset, L., & Tjomsland, H. E. (2021). "Alle er forskjellige" - Ungdom om fysisk aktivitet. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 123-137). Fagbokforlaget.
- Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A. K., Sofi, N. Y., Kumar, R., & Bhadoria, A. S. (2015). Childhood obesity: causes and consequences. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(2), 187-192. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.154628>
- Smith, T., & Reid, L. (2016). Which "being" in wellbeing? Ontology, wellness and the geographies of happiness. *Progress in Human Geography*, 42(6), 807-829. <https://doi.org/10.1177/0309132517717100>
- Stortinget. (2019). *Om regjeringens publikasjoner*. stortinget.no: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie (2.utg)*. Cappelen Damm.
- Sæle, O. O. (2021). Kroppsøvingselevens møte med vår tids kroppspress. Tre ulike kroppssyn. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. (s. 101-117). Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning - skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, M., Graff-Iversen, S., Haugstvedt, K.-T., Enger-Karlsen, T., Narum, I. G., & Nybø, A. (2002). "Empowerment" i helsefremmende arbeid. *Tidsskrift for Den norske*

- lægeforening*, 122, 2379-2383.
<https://tidsskriftet.no/2002/10/kronikk/empowerment-i-helsefremmende-arbeid>
- Thurston, M., & Green, K. (2021). Young People, Mental Health and Education: Where does the concept of "Wellbeing" fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 35-50). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset - et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja, & C. Fikse (red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse - et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. Bjørndal, & V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23-37). Universitetsforlaget.
- Westerhof, G., & Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health. The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110-119.
<https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>
- White, S. (2017). Relational wellbeing. Re-centring the politics of happiness, policy and the self. *Policy and Politics*, 45(2), 121-136.
<https://doi.org/10.1332/030557317x14866576265970>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy. Throughout the Life Course*. Routledge.
- WHO. (1994). *Division of Mental Health. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools* (2.utg). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- WHO. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. The World Health Organizations Information series on school health. Document 9:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>
- WHO. (2014). *Mental Health. A State of Well-Being*. Geneva: WHO.
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to surface: A systematic mapping review of 48 years research in primary and secondary education . *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), 25-41.
<https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Øverby, N. C. (2019). Barn og unges kosthold. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 101-112). Fagbokforlaget.