

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLU17**

**Mai 2022**

**Folkehelse og livsmestring i et didaktisk perspektiv**  
-en systematisk litteraturstudie

**The didactics of health and life skills**

-a systematic review of literature

30 sp oppgave

Torvald Emil Ormestad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for  
grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Jeg har et ambivalent forhold til forord. Det fordi innleveringen av dette masterprosjektet er den siste av mange innleveringer på Oslomet de siste fem årene. Denne innleveringen markerer dermed så mye mer enn bare slutten på en oppgave. Den markerer at utdanningen er fullført. Fem lærerike år på Oslomet er over. Gjennom de fem årene har jeg utvidet bekjentskap innenfor både den faglige og den sosiale kretsen. Jeg tar med meg alle de gode opplevelsene, erfaringene og vennene jeg har fått videre i livet. Til høsten starter et nytt kapittel. Jeg gleder meg til å ta fatt på læreryrket. Når det er sagt kommer jeg nok til å savne tilværelsen som student.

Når det gjelder arbeidet med masterprosjektet har jeg ikke kommet gjennom dette på egenhånd. Selv om det er jeg som til syvende og sist har skrevet prosjektet, vil jeg takke flere for deres bidrag.

Jeg vil starte med å takke alle jeg har blitt kjent med i løpet av studietiden. Alle og enhver har bidratt til at jeg ser tilbake på studietiden som veldig fin. Jeg vil særlig trekke fram de som tok kroppsøving med meg. Semestrene vi tilbrakte nede i gymsalen gikk så fort og var så flotte. For meg, den gøyeste tiden gjennom studiet.

Videre vil jeg takke min veileder for denne oppgaven, Øyvind Førland Standal. Takk for at du har bidratt med gode samtaler og kritiske tilbakemeldinger i arbeidet med denne studien. Der venner og familie har sagt seg lei av mine monologer om Klafki og dannelsesteori har du tilsynelatende vært interessert i hva jeg har hatt på hjertet. Det setter jeg pris på.

Jeg må også benytte anledningen til å takke familien min. De siste seks månedene har arbeidet med masterprosjektet gjort at jeg ikke har fått besøkt dere så mye som jeg skulle ønske. Vit at det ble med dette semesteret. Dere er uvurderlige.

Oslo, 10.05.22

Torvald Emil Ormestad

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
<b>2. Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Klafkis kategoriale dannelsese teori.....	4
2.2 Material og formal dannelse.....	4
2.2.1 Material dannelse .....	5
2.2.2 Formal dannelse .....	5
2.3 Kategorial dannelse.....	7
2.3.1 Det elementære lag.....	8
2.3.2 Det historisk-elementære lag .....	9
2.3.3 Det fundamentale lag .....	10
2.4 Kritisk-konstruktiv didaktikk – Klafkis allmenndannelseskonsept.....	10
2.4.1 Andre bestemmelse: Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner. ....	12
2.4.2 Tredje bestemmelse: Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse .....	13
2.4.3 Femte bestemmelse: Konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelpoblemer. ....	14
2.4.4 Eksemplarisk undervisning og læring .....	15
<b>3. Metode</b> .....	<b>17</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	17
3.2 Systematisk litteraturstudie.....	18
3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	20
3.4 Framgangsmåte for datautvelgelse .....	22
3.4.1 Søk i database.....	22
3.4.2 Datautvelgelse.....	23
3.5 Oversikt på inkludert litteratur .....	25

3.6 Konvensjonell innholdsanalyse.....	26
3.7 Metodiske fordeler og begrensninger .....	27
3.7.1 Reliabilitet og validitet.....	28
<b>4. Resultater .....</b>	<b>31</b>
4.1 Oversikt på inkludert litteratur .....	31
4.2 Forebyggende arbeid (med snev av fysisk aktivitet).....	33
4.3 Muntlig formidling, dramafaglige prosesser og indre ro.....	36
4.3.1 Avdekking og håndtering av psykiske helseplager.....	39
4.4 Virkelighetsnær undervisning .....	40
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>43</b>
5.1 Folkehelse og livsmestring som tidstypisk nøkkelproblem .....	43
5.2 Dannelsens hovedmål .....	48
5.3 Helhetlig dannelse .....	53
<b>6. Oppsummering.....</b>	<b>57</b>
6.1 Videre undersøkelser .....	58
<b>Bibliografi .....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
Vedlegg 1 – oversiktstabell.....	63

## Sammendrag

Med implementeringen av Fagfornyelsen (LK20) viser Utdanningsdirektoratet at elevenes fysiske og psykiske helse skal tas på alvor. I lys av en økt individualisering vurderes kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige livsvalg i eget liv som viktige. En flerfaglig organisering av disse sentrale kompetansene kommer til syne som tre tverrfaglige temaer i den norske skolen. Hensikten til denne studien er å kartlegge, sammenligne og identifisere det didaktiske innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom en litteraturstudie ønsker jeg å undersøke problemstillingen:

*Hva slags didaktisk innhold kommer til uttrykk i foreliggende fagbøker på folkehelse og livsmestring?*

Datautvalget består av totalt 19 fagbøker som handler om det tverrfaglige temaet i den norske skolen. For å undersøke problemstillingen tar jeg i bruk en konvensjonell innholdsanalyse. Utfallet av analysen presenteres i resultatkapittelet før jeg ser resultatene i lys av det teoretiske rammeverket i diskusjonskapittelet. Det teoretiske rammeverket består av Klafkis kategoriale dannelsesteori og hans kritisk-konstruktive didaktikk.

Resultatene presentert i denne studien er strukturert gjennom hovedtendenser når litteraturen: a) skriver om folkehelse alene, b) skriver om livsmestring alene og c) omtaler folkehelse og livsmestring sammen som tverrfaglig tema. Resultatene viser at folkehelsebegrepet kommer til syne som forebyggende arbeid i skolen (med snev av fysisk aktivitet). Det didaktiske innholdet til livsmestring presenteres gjennom muntlig formidling, dramafaglige prosesser og mindfulness. Undervisning om folkehelse og livsmestring tar utgangspunkt i virkelighetsnære situasjoner og hendelser som eleven kan overføre til situasjoner senere i livet. I lys av Klafki kommer det fram at fagbøkernes forslag til undervisning om folkehelse og livsmestring i stor grad virker å være forenelig med tanken om at undervisning skal foregå gjennom at eleven formidles om sentrale problemstillinger i samtiden, kalt tidstypiske nøkkelproblemer.

Med «stor grad» menes at ikke alt didaktisk innhold klassifiseres som eksempler på eksemplarisk undervisning. Eksemplarisk undervisning skal gi eleven verktøy for bruk i senere situasjoner i livet. Mindfulness trer fram som en arbeidsmetode som skal lære eleven å stenge ute det som skjer ellers. Mindfulness kan dermed bli sett på som arbeidsmetode som

tilegner eleven et sett av isolert kunnskap og bør i lys av relevant teori ikke ha en sentral plass i skolens undervisning. Det kommer og fram at dagens barn og unge sitter for mye stille. Mangel på fysisk aktivitet framstår likevel ikke som et tidstypisk problem i lys av dannelseseoretiske perspektiver. Men det går an å følge Klafki sine didaktiske anvisninger og utarbeide undervisning som gjør fysisk aktivitet til et tidstypisk nøkkelproblem, også i didaktisk forstand.

**Nøkkelord:** Folkehelse, Livsmestring, Tverrfaglige temaer, Dannelse, Tidstypiske nøkkelproblemer.

## Abstract

The implementation of the new curriculum “Fagfornyelsen” (LK20) indicates that schools need to take students physical and mental health seriously. In the context of an increased individualization, competencies related to making responsible life choices is considered crucial. A multidisciplinary organization of these central competencies appears as three interdisciplinary topics in the Norwegian school. The aim of this study is to map, compare and identify the didactic content in the interdisciplinary topic “Health and life skills”. The study design of this thesis is a literature review. The research question of the study is: «What kind of didactic content is expressed in the present textbooks on the interdisciplinary topic health and life skills»? The selection of data consists of a total amount of 19 textbooks concerning the interdisciplinary topic in the Norwegian school. A conventional content analysis has been used in order to examine the research question of the study. The result of the analysis is presented in chapter 4. In chapter 5 I discuss the results in the view of the theoretical framework presented in chapter 2. The theoretical framework consists of Wolfgang Klafkis concepts of categorial bildung and critical-constructive didactic.

The results presented in this study is structured through the main trends of when the literature: a) writes about health alone, b) writes about life skills alone and c) refers to health and life skills together as an interdisciplinary theme. The results show that the concept of health appears as a preventive work in the school (with a touch of physical activity). The didactic content of life skills is presented as oral narratives, drama-related processes and mindfulness. When the textbook writes about health and life skills as an interdisciplinary topic, the teaching seems to be related to situations and incidents that can be transferred to other situations later in life. In the view of Klafki, it appears that the textbooks’ proposals for

teaching about health and life skills to a large extent seems to be accordant with the idea of presenting teaching through key issues in the present, called key problems (Schlüsselprobleme).

However, not all didactic content in the textbooks can be classified as key problems and therefore exemplary teaching. Exemplary teaching shall give the student tools for use in situations later in life. Mindfulness emerges as a teaching method with the aim of providing students to shut out the outside world and focus on themselves in the present. Mindfulness therefore can be seen as a method that acquires a set of isolated knowledge and should in the view of relevant theory not have a central place in the context of teaching. The analysis shows that today's youth experience lack of activity in their everyday life. On the one hand, lack of physical activity does not appear to be a key problem in the view of Klafkis bildung-theory. On the other hand, it seems possible to follow Klafkis didactic instructions and provide the youth with teaching material that makes physical activity a key problem, in the view of didactic sense as well as a key problem of the community itself.

**Key words:** Health, Life skills, Interdisciplinary topics, Bildung, Key problems.

## 1. Innledning

I denne studien undersøker jeg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å velge ut data, gjennom analyser av fagbøker på temaet. I dette kapittelet vil jeg starte med å introdusere bakgrunnen for det valgte temaet. Videre vil jeg presentere oppgavens problemstilling. Avslutningsvis kommer en beskrivelse av oppgavens struktur.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring utgjør problemområdet for dette masterprosjektet. Bakgrunnen for valgt tema er en interesse for elevers fysiske og psykiske helse i skolen. Gjennom fem år med praksis i grunnskolen sitter jeg igjen med et inntrykk av at skoler overlater ansvaret til kroppsøvfingsfaget når det gjelder å ordne opp i elevenes fysiske og psykiske helseplager. Gjennom undervisning i kroppsøvfingsfaget skal eleven oppleve glede i aktivitet, både på skolen, utenfor skolen og videre ut i livet. Elevene skal lære å ha en sunn livstil, en positiv innstilling til egen kropp og å ta gode valg for egen og andres helse.

Etter flere år med kroppsøving på lærerstudiet sitter jeg igjen med det inntrykk at kroppsøvfingsfaget er, har vært, samt skal være mye mer enn bare et fag med fokus på aktivitet og helse. Med folkehelse og livsmestring på timeplanen virker dette helseansvaret endelig å bli konkretisert og presentert gjennom et tverrfaglig fokus i skolesammenheng (Udir, 2020). Mitt personlige engasjement for implementeringen av folkehelse og livsmestring fikk et oppsving da jeg i februar 2021 ble ansatt som masterstudentassistent for en forskningsgruppe som forsker på det tverrfaglige temaet.

Samfunnet er i stadig endring. Det viser seg gjennom læreplanene i skolen. Jeg vil skissere en kort tidslinje for å skape forståelse rundt hvorfor regjeringen har valgt å satse på og framheve folkehelse og livsmestring i den norske skolen. Allerede i 2013 nedsatte regjeringen Stoltenberg II et utvalg som kritisk skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker kompetanser elever kommer til å trenge i framtiden. Det er dette utvalget, kjent som Ludvigsen-utvalget, som i 2015 publiserte den offentlige utredningen «fremtidens skole» (NOU:2015:8). Utredningen skulle være tilpasset framtiden og ha fokus på en stadig utvikling og endring i samfunnet. I lys av en økt individualisering og stor tilgang på informasjon



vurderte utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktig. Sentrale områder for utvalget var å utrede hva elevene har behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år. Utredning tok sikte på at elevene skulle tilegne seg kompetanser for bruk i skolen og utover skolen som demokratiske samfunnsborgere (NOU:2015:8).<sup>1</sup>

## 1.2 Problemstilling

Folkehelse og livsmestring er fortsatt et nytt tema i den norske skolen. Det finnes dermed lite forskning på feltet, men det har kommet en del fagbøker på temaet. I denne studien ønsker jeg å undersøke innholdet i fagbøkene i et didaktisk lys. Studiens problemstilling er som følger:

*Hva slags didaktisk innhold kommer til uttrykk i foreliggende fagbøker på folkehelse og livsmestring?*

Som lærer er jeg opptatt av at folkehelse og livsmestring skal være noe jeg kan undervise om og noe elevene kan lære av. En av grunnene til at dette er blitt et tverrfaglig tema er at det er fagovergripende og at det illustrerer aktuelle utfordringer i samtiden. Klafkis didaktiske perspektiv som tar utgangspunkt i undervisning gjennom tidstypiske nøkkelproblemer er dermed relevant for denne studien. I teorikapittelet utdyper jeg dette gjennom sentrale begreper i Klafkis didaktiske perspektiv.

---

<sup>1</sup> De to første avsnittene i innledningen er inspirert av en tidligere eksamensinnlevering i emnet MGKP5100-1 Høst 2021

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler.

**Kapittel 1** er en innledning med presentasjon av bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling, samt en oversikt på oppgavens strukturelle oppbygning.

**Kapittel 2** tar for seg studiens teoretiske rammeverk. Her presenterer jeg Wolfgang Klafki sin kategoriale dannelsesteori og hans videreutvikling av dannelsesbegrepet gjennom en kritisk-konstruktiv didaktikk. Ved å heve blikk over dannelsesbegrepets historikk i den kategoriale dannelsesteorien arbeider Klafki seg mot et nytt og framtidorientert dannelsesbegrep i den kritisk-konstruktive didaktikken.

**Kapittel 3** tar for seg prosjektets metode. Her presenteres og begrunnes valg av metode. I tillegg beskriver og dokumenterer jeg gjennomførelsen av studien med ønske om å oppnå reliabilitet og validitet i studien.

**I kapittel 4** finner vi studiens resultater. Resultatene inneholder en oversikt på inkludert litteratur, samt resultatene av analysen presentert i kapittel 3.6

**I kapittel 5** diskuterer jeg resultatene i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

**Kapittel 6** er en oppsummering av studiens resultater og metodiske valg. Her presenterer jeg i tillegg forslag til videre undersøkelser med utgangspunkt i denne studien.

## 2. Teori

Denne delen av oppgaven tar for seg prosjektets teoretiske rammeverk. Kapittelet består av Klafki sitt dannelsesbegrep og omfavner både den kategoriale dannelsesteori og allmenndannelseskonseptet. Som lærer er jeg opptatt av at folkehelse og livsmestring skal være noe jeg kan undervise om og noe elevene kan lære av. En av grunnene til at dette er blitt et tverrfaglig tema er at det er fagovergripende og at det illustrerer aktuelle utfordringer i samtiden. Klafkis didaktiske perspektiv som tar utgangspunkt i undervisning gjennom tidstypiske nøkkelproblemer er dermed relevant for denne studien. På grunn av oppgavens avgrensning i form av ord og folkehelse og livsmestrings sine problemområder, har jeg valgt å redegjøre for fire av hovedmomentene i allmenndannelseskonseptet. Disse fire momentene ser jeg på som vesentlige å trekke fram når teori og resultater skal ses i sammenheng i kapittel 5.

### 2.1 Klafkis kategoriale dannelsesteori

Wolfgang Klafki (1927-2016), tidligere tysk pedagog og didaktiker, var en av de mest innflytelsesrike teoretikere innenfor nordisk didaktikk (Skagen, 2019). Klafki sine tanker om dannelsesbegrepet utgjør det teoretiske rammeverket i min studie. Klafki var en allmenn didaktiker. Det vil si at hans dannelsesteori ser på skolen og utdanningsinstitusjonens danningspotensiale som en enhet. Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre undervisning i skolen, nå og de neste 20-30 årene (NOU:2015:8). Klafki er en relevant teoretiker i min studie dersom vi ser på folkehelse og livsmestring som et nøkkelproblem typisk for samtiden.

### 2.2 Material og formal dannelselse

Nåtidens begreper om dannelselse har sine historiske røtter for omkring 200 år siden (Klafki, 2001, s. 171). Hvis man går så langt tilbake i tid og ser på de vesentlige tolkninger av dannelsesbegrepet, kan man i følge Klafki plassere tolkningene i to større grupper: *de materiale-* og *de formale dannelsesteoriene*.

Et ytterpunkt på den materiale siden er en teori som ser på eleven som en tom beholder som det samfunnsmessige og kulturelle innholdet skal helles oppi. Her får det objektive innholdet nærmest en absolutt betydning, mens eleven reduseres til en passiv beholder. Det motsatte ytterpunktet er en teori som utelukkende legger vekt på den

subjektive utfoldelsen. Her vurderes det kulturelle og samfunnsmessige innholdet ikke som egenverdi, men vurderes utelukkende ut fra hvordan det evner å utvikle individet (Hohr, 2011, s. 164-165).

Videre vil jeg se nærmere på Klafki sin kritiske analyse av material og formal dannelse, ettersom hans forståelse av dannelsesbegrepet utgjør det teoretiske perspektiv i denne studien.

### 2.2.1 Material dannelse

I de materiale dannelsesstradisjonene er det saken man tar utgangspunkt i og kulturen som spiller en absolutt verdi. Spørsmålet om hvilke saksforhold som er så viktige at elevene skal lære eller erfare dem står sentralt (Jank & Meyer, 2006). Ved å ta inn over seg kulturinnhold blir eleven dannet. Tanken om dette kan føre til at dannelsesinnholdet blir hovedsaken og at samfunnet dermed danner statiske mennesker med et felles syn på hva som er kulturelt verdsatte produkter. Klafki (2001) identifiserer to betydningsfulle grunnformer innenfor den materiale danningen:

Den dannelsesteoretiske objektivisme og  
Den klassiske dannelsesteori

Innen den danningsteoretiske objektivisme står dannelse for den prosessen hvor individet får ta del i kulturfenomener slik som estetiske idealer, etiske verdier og klassiske verk (Klafki, 2001, s. 172-173; Straum, 2018, s. 33). Dannelsen vil finne sted når eleven har opparbeidet seg mest mulig encyklopedisk viten (Jank & Meyer, 2006, s. 173). Bare innholdet som blir sett på som klassisk, altså det som framstår som forbilder og idealer for åndelig liv inngår i dannelsesprosessen (Straum, 2018, s. 34). Når unge (elever) blir møtt med og tilegner seg det «klassiske», som innebærer etiske og estetiske idealer, klassiske verker og historiske forbilder, vil de dannes og formes.

### 2.2.2 Formal dannelse

De formale dannelsesteorier har sitt utgangspunkt i de subjektive behov hos de elevene som skal oppdras (Jank & Meyer, 2006). Et viktig aspekt ved den formale danningstradisjonen er elevenes handlemåter og former for oppdragelse som er viktige for elevene nå og i framtiden. Det legges stor vekt på virkningen innholdet har på elevens åndelige krefter, det vil si

utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans og moralske vurderingskompetanser eller evnen til å skaffe seg informasjon. Gjennom danningens historiske analyse deler Klafki (2001) også den formale danningstradisjonen i to grunnformer:

teorien om den funksjonelle dannelse og  
teorien om den metodiske dannelse

Teorier på funksjonell dannelse, også omtalt som dynamisk dannelsesteori og evneformalismen, hevder at det vesentlige i dannelse ikke er å oppta og tilegne seg innhold, men å sette fokus på en stadig utvikling og modning i elevenes iboende evner og anlegg (Hohr, 2011, s. 166; Klafki, 2001, s. 179; Straum, 2018, s. 34). Det vil si både fysiske, sjelelige og åndelige funksjoner og evner som forutsetter å ligge latent i mennesket, med krefter som omfatter et spekter fra fysiske egenskaper som styrke og utholdenhet til mer kognitive krefter som viljestyrke, etisk dømmekraft og kreativitet. Disse kreftene som eleven har tilegnet seg vil han/hun/hen så overføre på annet innhold og i andre situasjoner (Klafki, 2001, s. 180) .

Den andre grunnformen av teorien om formal dannelse blir omtalt som teorien om den metodiske dannelse. Den ser ifølge Klafki (2001, s. 183) ut til å mene at mengden av innhold kulturen har produsert, som kan spille en rolle i elevens senere liv, er uendelig. Det umuliggjør bestemmelsen om at dannelse skal baseres på innhold. Samtidig forkastes hypotesen om de latente iboende evner og krefter i mennesket, slik evneformalistene skal ha det til (Straum, 2018, s. 35). Formalister innen metodisk dannelse retter heller blikket mot den prosessen som det unge mennesket skaffer seg dannelse i. Det vil si at eleven tilføres og/eller utvikler visse metoder, slik som arbeidsteknikker, følelseskategorier og tenkemåter som eleven stadig kan overføre til nytt innhold i livssituasjoner senere i livet (Klafki, 2001, s. 183-184). Klafki (2001, s. 184) hevder likevel at en slik metodisk dannelse starter med evnen til å bruke verktøy og benytte leksikon og ordbøker, samt forstå og kjenne ulike matematiske løsningsmetoder, men at den slutter med en indre tilegnelse av kategoriske metodiske kriterium for enhver moralske atferd.

### 2.3 Kategorial dannelse

Klafki (2001, s. 186) kommer i sin kritiske undersøkelse av de fire store dannelsesteoretiske tradisjonene fram til at ingen av dem makter å beskrive dannelsesfenomenets og danneleseprosessens sanne vesen fullstendig. Samtidig anerkjenner han at hver og en av dem rommer et moment av sannhet. I den kategoriale dannelsesteorien forsøker han dermed å forene de fruktbare elementene innenfor både den materiale og den formale tradisjonen (Hohr, 2011, s. 166; Straum, 2018, s. 36), gjennom en dialektisk sammenheng mellom motpolene. Den kategoriale oppfatningen ser dermed dannelsesprosessen som en dobbeltsidig prosess.

Grunntanken er at kulturinnholdet vil tre fram for eleven og at eleven vil åpne seg for det vesentlige kulturinnholdet (det materiale). Gjennom denne prosessen bestående av møter med forskjellige kulturområder vil eleven også utvikle begreper, metoder og kategorier (det formale) (Myhre, 1996, s. 251). Forholdet mellom innhold (det objektive) og evne-/metodeutvikling (det subjektive) er det Klafki ser på som dialektisk (Straum, 2018, s. 36). Det er i møte med dette dialektiske forholdet vi kommer nærmere essensen i Klafki sin kategoriale danningsteori og didaktikk. Den tosidige dialektiske prosessen mellom objektet (innholdet) og subjektet (eleven) blir omtalt som *den dobbeltsidige åpning*:

Tilsvarende gjelder det for danning som prosess: Dannelse er selve essensen av prosesser hvor innhold fra en materiell og åndelig virkelighet, «åpner seg». Og sett fra den andre siden er denne prosessen ikke noe annet enn det å bli åpnet selv. Det vil si at et menneske blir åpnet for dette innholdet og deres sammenheng som virkelighet (Jank & Meyer, 2006, s. 176) (Min oversettelse).

Resultatet av dannelsesprosessen er at eleven utvikler kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn, det vil si kategorial, art i individet (Straum, 2018, s. 36). Et spørsmål som da dukker opp, er hvordan Klafki ser for seg denne kategoriale åpningen. Klafki tok den gang utgangspunkt i de gjeldende læreplaner som stadig ble nye i lys av endrede forhold i samfunnet. For Klafki var det lærerens oppgave å undersøke læreplanens innhold med utgangspunkt i den didaktiske analysen (Jank & Meyer, 2006, s. 177). Gjennom den didaktiske analysen ville læreren avdekke dannelsespotensialet i det skrevne dannelsesinnholdet. Grunnet oppgavens avgrensning har jeg ikke funnet plass til videre forklaring av den didaktiske analyse.

Svaret på spørsmålet om hvordan Klafki ser for seg den kategoriale åpningen ligger i det allerede etablerte prinsippet om det eksemplariske. Ifølge Klafki (2021, s. 175) var det eksemplariske prinsipp i betydningen forbilledlige eksempler på praktisk og moralsk dugelighet og retoriske ytringsformer å finne allerede i hellenismens Enkyklios Paideia. Innen nyere tids pedagogikk og filosofi ble dessuten det eksemplariske prinsipp trukket fram som didaktikkens gullstandard allerede fra 1700-tallet, med varierende betegnelser som for eksempel «det elementære» det representative» og «det typiske» (Klafki, 2021, s. 175; Straum, 2018, s. 36). Grunntanken i det eksemplariske prinsipp ligger i at man ved det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt. Det vil si at undervisningsinnholdet skal belyse noe allment og dermed få betydning utover situasjonen det tar utgangspunkt i (Ryen, 2017). I Klafkis dannelsesstenkning er det viktig at lærestoffet ordnes ut fra det eksemplariske prinsipp og blir tilpasset elevenes virkelighet.

Men hva slags eksemplarisk innhold kan skape den dobbeltsidige åpningen og dermed være kategoriale-eksemplarisk? Som svar på dette hevder Straum (2018, s. 37), med utgangspunkt i Klafki (1964, s. 323-391), at det eksemplariske innholdet må være elementært, historisk-elementært og fundamentalt.

### 2.3.1 Det elementære lag

I det elementære legger Klafki at det eksemplariske innholdet må gi eleven muligheter til å tilegne seg kategorier. Det vil si begreper, metoder, strukturer og verdier innen et fagfelt. De eksemplene som blir valgt ut må med andre ord peke utover seg selv og belyse noe grunnleggende og mer overordnet. Selv foreslår Klafki (2001, s. 187) Martin Wagenscheins eksempel «Månen og dens bevegelser» som et fruktbart stoff. Kort forklart går eksempelet ut på å forstå månens bevegelse rundt jorda ved å kaste steiner fra forskjellige høyder med ulik krafttilpasning. Jo hardere eleven kaster og jo høyere det blir kastet fra vil bestemme hvor langt steinen vil gå før den eventuelt treffer bakken. Nedslagsfeltet for steinene fjerner seg stadig mer og på et bestemt punkt og ved en bestemt utgangshastighet er nedfallet og kastet nådd så langt ut at steinen ikke kan falle ned på jorda. Eksempelet illustrerer at steinen, i likhet med månen, vil gå i bane rundt jorda og nå tilbake til utgangspunktet (der det ble kastet fra) uten å tape høyde. På denne måten viser elev eksemplet at fenomenet «kaste» også kan gi mulighet til å forstå (Isaac) Newtons 2. lov. Den elementære dimensjonen i eksempelet, det vil si det konkrete elev eksemplet, gir eleven mulighet til å tilegne seg noe kategorialt i

situasjonen. Videre utgjør den elementære dimensjonen i den eksemplariske undervisningen betingelsesmuligheter for erkjennelse eller erfaring av noe konkret (Klafki, 1964, s. 387; Straum, 2018). Denne kategoriale erkjennelsen er med andre ord det som gir eleven mulighet til å forstå nye eksempler og stadig gripe mer av verden. Klafki presiserer at eksempler med kategoriale åpnende effekt også kan omfatte virkelighetsnære erfaringer. Eksemplene kan omfatte situasjoner og hendelser, og er dermed ikke begrenset til gjenstander.

### 2.3.2 Det historisk-elementære lag

I motsetning til det elementære er det historisk-elementære en nyskaping innen didaktisk tenkning fra Klafkis side. Termen «det historisk-elementære» er resultatet av Klafkis arbeid med det eksemplariske innen det historiske fagområdet. Han stadfester at det er et skille mellom det konkrete og det elementære for eksempel i naturlover, i naturvitenskapelige sammenhenger, og mellom det historisk-elementære som belyser en sentral hendelse eller epoke i historien. Straum (2018) belyser at forskjellen ligger i at kildeeksempler og historiske epoker er historiske størrelser. Der det naturvitenskapelige eksempelet belyser overordnede kategorier, det vil si generelle begreper, kan det historiske eksempelet i tillegg illustrere særtrekk ved det historisk-genuine. Dette betyr at det historisk-elementære lag vil omfatte representative kildeeksempler som belyser det vesentlige i en historisk epoke eller hendelse.

Klafki (2001) foreslår historiske hendelser for å belyse slike representative kildeeksempler. Ett av dem har han hentet fra nyere historie. Barthel hevdet at man, ved gjennomgående fortolkning av en tale holdt av generaloberst Jodl i 1943 for andre ledere i det tyske naziregimet, kunne få eleven til å fatte «hele Hitlers utenrikspolitikk, hans vei inn i krigen, krigsforløpet, maktforholdene under krigen inklusive det omfattende problemet som forholdet mellom Wehrmacht og staten utgjorde» (Klafki, 2001, s. 191). For eleven vil det ikke bare bety å ta den historiske hendelsen til etterretning, men å tilegne seg de representative høydepunktene i hendelsen for bruk i den virkelighet eleven lever i nå. Dette begrenser likevel ikke det historisk-elementære til historiefaget, ei heller til at historiske eksempler ikke kan romme de elementære aspekter og peke mot noe kategoriale. Klafki ville at undervisningen skulle gjøre historien aktuell for elevens livsverden. Det er her vi ser tegn til de klassiske danningstradisjoner innen det historisk-elementære lag, men i ny forpakning. Eksemplene som ble presentert i undervisningen skulle være aktuelle i nåtid og framtid.



### 2.3.3 Det fundamentale lag

Det som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men kun isolerte kunnskaper, det vil si ferdigheter som ikke har evnen til å virke kategorialt åpnende, burde ifølge Klafki (2001) ikke ha noen plass i utdanningssystemet vårt. Ferdighetene skulle i hvert fall ikke få noen sentral plass i skolen. Det fundamentale skal dermed være noe som gir eleven mulighet til å trenge gjennom bærende krefter i grunnområdene i vårt åndelige liv. Jeg benytter meg av Jank og Meyer (2006, s. 180) som gjennom en brevveksling med Klafki i 2001 fikk presisert innholdet i det fundamentale. I brevet skriver Klafki at:

med fundamental innsikt mente jeg dette, at store grunnretninger eller dimensjoner i menneskelige relasjoner til verden blir tilgjengelig, for eksempel erfaringer med det estetiske, med søken etter erkjennelse, med det politiske. Undervisningstemaer (eller begrepet i undervisningsinnhold i didaktisk dannelsesteori) er altså først riktig dannende (og ikke bare en opphoping av dagens verden) når de er elementære i saken (det allmenne i det særlige), og når de i forhold til elevene formidler fundamentale erfaringer (grunnerfaringer og grunnleggende innsikt i oppfattelsen av verden (Jank & Meyer, 2006, s. 180) (Min oversettelse).

### 2.4 Kritisk-konstruktiv didaktikk – Klafkis allmenndannelseskonsept

Rundt år 1970 startet kritikken mot dannelsesteorien. Blant annet ble teorien anklaget for å medvirke til å stabilisere et herskende klassesamfunn (Huisken, 1972; Matthes, 1992).

Heimann (1976) kritiserte Klafkis teori for mangel på vitenskapelig troverdighet og kalte den for «dannelsesfilosofisk stratosfæretenkning». Meyer (1980) hevdet at teoriens undervisningsmetodikk ikke tilstrekkelig handlet om forholdet mellom mål, innhold og metoder. Klafki tok kritikken til etterretning, innlemmet den i sin empiriske tilnærming og fremla etter grundig arbeid en ny utgave av sin didaktiske modell, nemlig den kritisk-konstruktive didaktikk. Den nye didaktiske modellen må ikke ses på som et brudd med den kategoriale dannelsesteorien og eksemplarisk læring. Også den kritisk-konstruktive didaktikk bygger på et dannelsesteoretisk fundament (Klafki, 2021, s. 118). Det er i all hovedsak snakk om å videreutvikle den eksisterende modellen ved å tilføye nye elementer. Den kategoriale danningen utgjør fortsatt den teoretiske basisen i form av eksemplarisk undervisning. Fra omtrent 1980 benytter Klafki seg mer og mer av termen kritisk-konstruktiv didaktikk. Det

skyldes ifølge Straum (2018, s. 50) at Klafki sitt fokus skyves bort fra danning som prosess mot danningens hovedmål.

Klafki (2021, s. 106) beskriver selv denne utviklingen som nødvendig. Fokuset i hans nye didaktiske tanker retter seg altså i større grad mot danningens hovedmål. I tilretteleggelsen av undervisning skal læreren gjennomføre en didaktisk analyse for å avdekke dannelsespotensialet i det temaet som er gitt. Det eksemplariske utgjør grunnenheten også i Klafki sin nyere didaktiske tenkning. I tillegg til å orientere seg etter læreplanens retningslinjer tilføyer Klafki tre didaktiske målsetninger (hovedmål) som læreren skal planlegge undervisningen utfra. De tre evnene er elevenes selvbestemmelses- og medbestemmelsesevne og solidaritetsevne og vil bli ytterligere forklart i kapittel 2.4.1

Klafki sin nye modell inntar en kritisk posisjon fordi den beskriver grunnleggende mål for undervisningen. Det at Klafki anvender termen konstruktiv indikerer en vektlegging på praksis-, skole- og samfunnsvirkeligheten. Det er i denne sammenheng temaet tidstypiske nøkkelproblem kommer til syne i Klafkis didaktiske tenkning. Tidstypiske nøkkelproblem dreier seg om skole- og praksisvirkeligheten og er temaer som endres med tiden. Eksempler på slike problem kan være spørsmålet om fred, miljø, sosioøkonomiske forskjeller og forholdet mellom teknologi, økonomi og etikk (Klafki, 2021). De tidstypiske nøkkelproblemene (det konstruktive) blir nærmere knyttet til utviklingen av skolen gjennom å bli ivaretatt av prinsippene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til skolens mål.

I Nye studier (2021, s. 59-104) beskriver Klafki grunntrekkene for et dannelsesbegrep som skal være både tidssvarende og framtidsorientert. Klafki her karakteriserer danning gjennom ni bestemmelser. I denne studien velger jeg å fokusere på tre av dem for å kunne undersøke folkehelse og livsmestring som et tidstypisk nøkkelproblem.

#### 2.4.1 Andre bestemmelse: Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner.

Ved å knytte undervisningsinnholdet til tidstypiske nøkkeproblemer kan læreren legge til rette for dannelse, som gjennom Klafkis nyere tenkning, blir forstått som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I Nye studier blir de tre grunnleggende evnene beskrevet som noe individet automatisk arbeider seg fram til og personlig tar ansvar for dersom undervisningen legger til rette for det (Klafki, 2021, s. 69). I Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk skal dannelse fremme disse tre evner eller prinsipper:

**Selvbestemmelse** er hvert enkelt menneskes evne til selv å bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, yrkesmessige, etiske og religiøse meninger. **Medbestemmelse**, i den grad ethvert menneske har krav på muligheter og ansvar for å utforme våre felles kulturelle samfunnsmessige og politiske forhold. **Solidaritetsevnen** er det personlige krav om at selv- og medbestemmelsesevnen kun kan rettferdiggjøres, hvis det ikke bare er knyttet til anerkjennelse, men også til innsatsen for og samværet med menneskene som er helt eller delvis avskåret fra nettopp disse selv- og medbestemmelsesmuligheter som følge av samfunnsforhold, underprivilegier, politiske restriksjoner eller undertrykkelse (Klafki, 2021, s. 69) (Min oversettelse).

Klafki (2021) viser her til at de tre evnene, prinsippene eller egenskapene henger nøye sammen. Selvbestemmelse og medbestemmelse er individuelle rettigheter inn i et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2021, s. 136). Ifølge Klafki (2021) kan disse rettighetene bare anerkjennes dersom de blir koblet til solidaritet. Solidaritetsbegrepet utfyller de to andre begrepene. Sentralt i forståelsen av solidaritet står evnen til empati for andres situasjon og å handle ut fra dette. Vi må utvikle elevens evne til å ta ansvar for eget og andres liv inn i et demokratisk samfunn. Engebretsen (2021, s. 136) knytter forståelsen for ytringsfrihet, stemmerett, likhet for love, lik lønn for likt arbeid, lik behandling uavhengig av rase, kjønn og seksuell legning opp mot evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Utviklingen av elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet ses på som grunnleggende i utviklingen av et fungerende demokratisk samfunn.

#### 2.4.2 Tredje bestemmelse: Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse

Allmenndannelse er et sentralt begrep som Klafki innarbeider i sitt tidssvarende og fremtidsorienterte dannelsesbegrep. Klafki hevder at dannelse må ses på som allmenndannelse og skisserer dette gjennom tre betydninger: «Dersom dannelse skal være en demokratisk borgerrett og dermed en betingelse for selvbestemmelse, skal allmenndannelse være dannelse for alle» (Klafki, 2021, s. 70). Dette retter seg i stor grad mot at ikke alle har like muligheter til å utvikle menneskelige evner. Grunnen til at Klafki ser dannelse gjennom denne dimensjonen er blant annet fordi han ikke vil gjenopplive elitedannelsen, en form for dannelse han mener vil forsøke å rettferdiggjøre samfunnsmessige ulikheter.

For det andre skal allmenndannelsen ha en forpliktende felles kjerne for å oppnå medbestemmelses- og solidaritetsprinsippet. Klafki begrunner dette med at det allmenne angår oss alle og er noe som ikke kan defineres gjennom en nasjonal horisont, ei heller en europeisk (Klafki, 2021, s. 71). For å oppnå dannelse må det allmenne være noe universelt, noe som innbefatter hele verden. Det siste betydningsmomentet som gjelder er at allmenndannelse skal oppfattes som dannelse innenfor alle grunn dimensjoner av menneskelige interesser og evner, og dermed som dannelse:

- av den lystbetonte og ansvarlige omgang med egen kropp
- av de kognitive muligheter
- av produktivitet i håndverksmessig-teknisk respekt og i hjemmet
- av medmenneskelige relasjonsmuligheter, med andre og: sosialiteten
- av den estetiske observasjonsevne, formgivningsevne og dømmekraft
- sist, men ikke minst av evnen til å treffe etiske og politiske avgjørelser samt til å utføre etiske og politiske handlinger (Klafki, 2021, s. 71).

Klafki (2021) inkluderer her kroppen når han tar til orde for hva som skal være en av faktorene i forståelsen av dannelse for alle i nåtid og den antatte framtiden (Engebretsen, 2021, s. 139). Han ser dermed det framtidige dannelsesbegrepet som helhetlig dannelse. Dannelse som didaktisk begrep skal dermed bidra til at undervisningen utfordrer kognitivt, emosjonelt, sosialt, praktisk og kroppslig (Engebretsen, 2021, s. 139).

### 2.4.3 Femte bestemmelse: Konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelproblemer.

Bestemmelsen om tidstypiske nøkkelproblemer blir forklart mer i detalj enn de resterende i allmenndannelseskonseptet. Grunnen er at dette tidligere var forstått som spørsmålet om å finne ulike obligatoriske kulturelementer som hadde posisjon for å være klassiske. Disse klassiske kulturelementene utgjorde da kjernen i allmenndannelsen når de ble overført til barn, unges og voksnes abstraksjonsnivå. I lys av en kritisk, historisk-samfunnsmessig og pedagogisk bevissthet ser Klafki (2021, s. 74) grunn til å gi spørsmålet en ny formulering. I Nye studier beskriver Klafki tidstypiske nøkkelproblemer slik:

Allmenndannelse er ensbetydende med å få en historisk formidlet bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden og, så langt det lar seg gjøre, i framtiden å oppnå den innsikt, at alle er medansvarlige for slike problemstillinger og å oppnå vilje til å medvirke til løsninger på disse problemene (Klafki, 2021, s. 74) (Min oversettelse).

Det Klafki oppsummerer er en konsentrasjon om tidstypiske nøkkelproblemer i nåtiden og den antatte framtiden. Gjennom undervisning kan elevene få motivasjon til å medvirke til å finne løsninger på problemene (Klafki, 2021, s. 74). Undervisningen kan og bør dermed i størst mulig omfang ta fatt på utforskende oppgaver og prosjekter. Allerede i barnehagen bør arbeidet med dette starte. Som tidligere nevnt kan nøkkelproblemer dreie seg om ulike spørsmål, for eksempel om fred, miljø og økonomiske forskjeller. Tidstypiske nøkkelproblemer er likevel ikke begrenset til disse spørsmålene. En fullstendig oversikt på problemene er nærmest, eller i det hele tatt, umulig å utarbeide.

Med stikkordet tidstypisk antyder Klafki (2021) at problemene kan komme til å endre seg i framtiden. Klafki (2021) framhever at det er sentralt for den dannende diskusjonen at man gjennom eksemplariske emner arbeider seg fram til en innsikt om at svaret på spørsmålet om løsninger på de tidstypiske nøkkelproblemene muliggjør forskjellige utfall (Klafki, 2021, s. 80). Et viktig aspekt ved tidstypiske nøkkelproblemer er at det stiller krav om at den eksemplariske undervisningen ikke har en enkel synsvinkel eller ett svar på problemstillingen. Det vil i så fall være uforenelig med målet om å utvikle selvbestemmelsesevne hos eleven. Det dreier seg heller om å avdekke ulike løsninger og finne flere perspektiver vedrørende et problem (Klafki, 2021). Dannelse i selv-, medbestemmelses- og solidaritetsprinsippet betydning ønsker å fremme et maksimum av fellesskap blant elevene, men og å anerkjenne og

forsvare muligheten for at det kan dukke opp forskjellige og motstridende oppfattelser og forsøk på å løse problemene vi står ovenfor i nåtid og framtid.

#### 2.4.4 Eksemplarisk undervisning og læring

I den eksemplariske undervisningen og læringens tidligere diskusjonsfase forsøkte Klafki å utarbeide grunnformene i det eksemplariske (det elementære, det historisk-elementære og det fundamentale). Som tidligere nevnt utgjør det eksemplariske fortsatt grunnenheten i Klafki sin nye modell. Den eksemplariske undervisning og læring innenfor Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk går ut på at eleven blir presentert for et strengere utvalg eksempler i undervisningssammenheng og arbeider seg gjennom utvalget av eksempler fram til allmenne kunnskaper. Klafki formulerer det slik:

Dannende læring som fremmer den lærende sin selvstendighet, fører altså fram til ytterligere viten, evner og holdninger ... ved at den lærende ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler jobber seg fram til allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (Klafki, 2021, s. 176) (Min oversettelse).

Klafki tar i bruk termen *kategorial* for å forklare virkningen som oppnås gjennom et eller flere utvalgte eksempler. Virkningen som kunnskapene, evnene og holdningene har forklarer han gjennom en prosess bestående av to konstitutive elementer: For det første vil eleven (den lærende), gjennom å jobbe seg fra det spesielle (eksemplariske) til det allmenne, oppnå en innsikt i sammenhengen ved sin kulturelle/samfunnsmessige/politiske virkelighet. Samtidig vil hen oppnå en strukturingsmulighet, det vil si en løsningsstrategi som tidligere ikke har vært tilgjengelig for individet.

Forholdet mellom det allmenne og det spesielle trer fram innenfor ulike problemområder, gjennom arbeid i fagspesifikk sammenheng, men og gjennom tverrfaglig undervisning. I Nye Studier illustrerer Klafki (2021, s. 193) et skille mellom utgangseksempler som kan, og ikke kan, kategoriseres som eksemplarisk undervisning. Han skisserer først et scenario i kjemiundervisningen. I kjemi fører eksemplene fram til en grunnleggende innsikt i at nesten alle naturlige og kunstige stoffer, det være faste, flytende og luftige, kan skilles fra seg selv fordi de består av ulike blandinger eller forbindelser. Dette kaller Klafki for et eksempel på en allmenn lovmessighet. Det andre scenarioet Klafki tar for seg er fra historieundervisning. Hvis undervisningen i en historietime dreier seg om å oppklare årsaker og motiver bak den

tyske arbeiderbevegelsen i det 19. århundre (det vil si historiske hendelser eller situasjoner), er det ikke snakk om å eksemplifisere noen form for allmenn lov. Gjennom slike eksempler får eleven mulighet til å oppnå viktige forutsetninger for, i dette tilfellet, å forstå hva som er de styrende krefter i den historisk-politiske nåtiden. Gjennom eksemplarisk undervisning i en historisk-politisk virkelighet kan eleven kan få innblikk historiske sammenhenger som er sentralt i arbeidet med å skape en forforståelse av tiden vi lever i nå, samt den antatte framtiden.

### 3. Metode

I starten av arbeidet med dette prosjektet tenkte jeg over hvordan problemstillingen kunne besvares på en mest mulig måte. Metoden i prosjektet sier noe om hvordan man bør gå fram for å skaffe ny kunnskap (Dalland, 2020, s. 243). Den opprinnelige betydningen av ordet er «veien til målet». Hvis man skal vise eller finne veien til målet, er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien, slik at man i studiens ulike faser kan gjøre seg gjennomtenkte metodevalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet om hvordan et prosjekt skal gjennomføres har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) et standardsvar, det vil avhenge av temaet til og formålet med prosjektet. For å finne «veien til målet» måtte jeg først spørre meg «hva» vil jeg undersøke og «hvorfor» vil jeg undersøke dette? Jeg har valgt å undersøke folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Blant annet fordi jobben min som masterstudentassistent på OsloMet vært nært knyttet til dette temaet. Det å få mulighet til å knytte jobben til masterprosjektet har definitivt vært et insentiv i arbeidet med å finne et interessant felt for videre undersøkelser. I tillegg er folkehelse og livsmestring noe nytt i den forstand at det ikke har vært en del av læreplanen tidligere. Det å skrive om skolens framtidige fokusområder gjør at jeg føler meg bedre rustet til å ta fatt på læreryrket de kommende årene.

Til nå har jeg diskutert «hva» jeg vil undersøke og «hvorfor» jeg ønsker å undersøke dette. Først da føler jeg meg i stand til å stille og besvare spørsmålet om «hvordan» jeg vil undersøke temaet. Svaret på det ligger i problemstillingen for denne studien:  
*Hva slags didaktisk innhold kommer til uttrykk i foreliggende fagbøker på folkehelse og livsmestring?*

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Et skille som raskt dukker opp i metodelæren, er det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at forskeren mener denne metoden egner seg best til å belyse det temaet eller problemstillingen som er stilt. For masterprosjektet mitt, med problemstillingen jeg har, vil en videre utdyping om valget mellom kvantitative og kvalitative metoder kunne framstå som konstruert. Implisitt i forskningsspørsmålet for denne oppgaven ligger en kvalitativ tilnærming, av den grunn at jeg skal foreta en grundig innholdsanalyse for å skape dybdeforståelse i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Min studie har dermed en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder som



observasjon og intervju står fram som lite praktiske metoder for mitt masterprosjekt ettersom problemstillingen henviser til foreliggende fagbøker.

De kvalitative forskningsmetodene er mangeartede og preger det samfunnsvitenskapelige området. Selv om det ikke finnes én allmenn definisjon av hva kvalitativ forskning er, betyr det som regel at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framtrer eller utvikles. Jeg for eksempel, er i denne oppgaven interessert i å beskrive og fortolke foreliggende fagbøker på folkehelse og livsmestring (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Målet innen den kvalitative forskningstilnærmingen er ikke å se statistiske sammenligninger, men å forstå personer og sosiale prosesser (Tjora, 2012, s. 22). For mitt masterprosjekt vil det si at jeg går inn i forskningen med en genuin nysgjerrighet på hvilket innhold litteraturen har. Er det bred enighet i hvordan folkehelse og livsmestring skal operasjonaliseres, eller kommer det til uttrykk på forskjellige måter? Det er dokumentene i denne studien som utgjør «empirien». Det vil si at jeg ser på litteraturen jeg har samlet inn som mitt datamateriale, selv om de ikke nødvendigvis inneholder forskning. Det er dette jeg skal analysere. Jeg har gjennomgått en prosess for å finne ut hvilken type dokumenter som passer til og innehar kvaliteten for å besvare forskningsspørsmålet. Videre vil jeg gå nærmere inn på det essensielle i systematiske studier, hvor det er nettopp dokumenter som utgjør dataen som danner grunnlaget for resultatene i min studie.

### 3.2 Systematisk litteraturstudie

Det er fire hovedtyper som man generelt sett klassifiserer litteraturstudier innenfor: tradisjonell/narrativ, meta-analyse, oversiktsstudie og systematisk studie (Krumsvik & Røkenes, 2016). I en systematisk litteraturstudie er allerede publisert forskning det som utgjør hovedmaterialet. Grunnen til at jeg har valgt å ta i bruk systematisk litteraturstudie som metode, er fordi jeg ønsker å kartlegge, sammenligne, identifisere kunnskap, avdekke kunnskapshull og skaffe oversikt over de foreliggende fagbøker innen folkehelse og livsmestring (Krumsvik & Røkenes, 2016). Jeg ser på litteraturstudien som et middel for å kunne demonstrere kunnskapen jeg har fått på det tverrfaglige temaet (Randolph, 2009). Dokumentene jeg tar utgangspunkt i er hovedsakelig produsert for andre formål enn å bli forsket på (Tjora, 2012). Derfor er det viktig at jeg er oppdatert på forskningslitteraturen innen feltet jeg ønsker å undersøke.

Den systematiske litteraturstudien går ut på å søke etter og samle inn tidligere forskning og innebærer å følge et strengere sett med retningslinjer (Feak & Swales, 2009). I et forsøk på å ivareta og realisere hensikten til en systematisk litteraturstudie, har jeg tatt i bruk Cresswell (2012) sin femtrinnsprosess for gjennomføring av studier:

1. Identifisere typiske begrep for bruk i litteratursøk
2. Lokalisere og finne litteratur
3. Lese og sjekk om litteraturen er relevant
4. Organisere litteraturen man har valgt, og
5. Skrive litteraturstudien.

(Cresswell, 2012, s. 81) Oversatt av Krumsvik og Røkenes (2016, s. 62).

For trinn 1 og 2 (første hovedfase) gjelder det å finne ut hva som har blitt sagt av hvem og på bakgrunn av hvilken evidens (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 62-63). I denne hovedfasen har jeg forsøkt å lokalisere litteratur gjennom databaser. Vedrørende trinn 3, 4 og 5 (andre hovedfase) har jeg gjennomgått resultatene lokalisert i den første hovedfasen. Sitatet «*You can't retrieve what you haven't found*» (Locke et al., 2013, s. 64) illustrerer viktigheten av at jeg legger ned et godt stykke arbeid i første hovedfase.

Femtrinnsprosessen til Cresswell (2012) har vært til stor hjelp i arbeidet med litteraturstudien. Det har gitt meg en dyp og bred innsikt i hva de foreliggende fagbøkene har av innhold. Samtidig har gjennomførelsen vært en krevende øvelse, teknisk som analytisk. Gjennomførelsen av litteraturstudien har krevd at jeg stadig vekk har måttet bevege meg fram og tilbake mellom stegene i femtrinnsprosessen og gjort arbeidet masteroppgaven til en syklisk prosess (Hart, 1998). Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg har arbeidet for å ivareta hensikten til systematiske litteraturstudier som metode.

Første hovedfase i femtrinnsprosessen går ut på å identifisere typiske begreper innen feltet man ønsker å undersøke og samle inn relevant litteratur til prosjektet (Krumsvik & Røkenes, 2016). I et godt søk bør utgangspunktet være en klar formulert problemstilling som uttrykker hva slags forskning man ønsker å finne (Kirkehei & Ormstad, 2013). Før jeg gjennomførte søket brukte jeg tid på å reflektere over hvilken fagterminologi som typisk brukes for å beskrive feltet (Kirkehei & Ormstad, 2013). Selv om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har interesseområder utover temaets navn, slik som identitet, levevaner,

seksualitet og selvbylde (Udir, 2020, s. 13), later det til at fagområdet har en presis og konsekvent terminologi. Hensikten med studien var i tillegg å undersøke bøker som spesifikt omhandlet det nye temaet i læreplanen, ikke nødvendigvis de som kun handler om identitet eller personlig økonomi. Problemstillingen min er strukturert med to begreper, folkehelse og livsmestring, som tilsynelatende benyttes på en konsekvent måte innen fagfeltet. Det har vært et hjelpemiddel som har gitt studien presise søk i prosessen med å lokalisere og velge ut litteratur. På leting etter litteratur om folkehelse og livsmestring har jeg foretatt et systematisk elektronisk søk i en database (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013). Databaser framstår for meg som den mest relevante kilden for å innhente data til litteraturstudier, hvor dataen er allerede publiserte studier. I litteratursøket til masterprosjektet har jeg benyttet tekstordsøk, det vil si at jeg søker etter ord forfatterne har brukt i fagbøkens tittel. Jeg vil videre gå nærmere inn på prosessen med å lokalisere og velge ut relevant litteratur.

### 3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier skal i en litteraturstudie være eksplisitt. På samme tid som at andre begrunner utvalget av informanter ved for eksempler intervju, må jeg i min litteraturstudie gjøre rede for hvorfor jeg har valgt ut akkurat denne aktuelle empirien i min studie. Med kriterier for inklusjon og eksklusjon ønsker jeg at søket skal være repliserbart, det vil si at eksterne skal kunne ta i bruk de samme kriteriene og komme til lignende konklusjoner om evidensen i litteraturen. Med ønske om å skape tillitt til søkeprosessen har latt meg inspirere av Røkenes og Krumsvik (2014) sin tabell for å strukturere og visualisere inklusjons- og eksklusjonskriteriene i litteraturstudien på en enkel og transparent måte:

	Inkludert	Ekskludert
Databaser:	Oria- det norske fagbibliotek	Andre databaser
Tidsperspektiv:	2015-2022 (publisert etter NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser)	Før 2015
Publikasjonstype:	Bøker	Andre materialtyper, slik som artikler

Språk:	Norsk	Andre språk
Kontekst/nivådifferentiering:	Grunnskole	Barnehage
Tittel inneholder:	Folkehelse ELLER Livsmestring	Ingen av begrepene

Tabell 1. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene satt inn i en forenklet tabell av Røkenes og Krumsvik (2014)

Før søket måtte jeg tenke over hvilke databaser som ville gi meg flest relevante treff. Skulle jeg prøve å gjennomføre søket i internasjonale databaser eller burde jeg forholde meg til den norske litteraturen i min oppgave? Etersom folkehelse og livsmestring er et nytt tema i den norske skole så jeg fordelene ved å benytte meg av en nasjonal database. Valget falt på Oria. I søkesystemet Oria kan jeg finne det som inngår i det norske fagbiblioteket sin samling av litteratur. Tidsperspektivet for publisert litteratur er i dette søket avgrenset fra 2015-2022. Det er fordi jeg ønsket å lokalisere litteratur som er skrevet direkte for eller om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Derfor har jeg avgrenset søket til bøker publisert etter 15.06.15, dagen Ludvigsen-utvalget publiserte den offentlige utredningen «fremtidens skole» (NOU:2015:8). Det var i denne utredningen folkehelse og livsmestring for første gang ble foreslått inn i skolen.

Publikasjonstypen har jeg begrenset til bøker. Det gjør jeg fordi studien min blir skrevet som del av et større forskningsprosjekt. I utgangspunktet skulle jeg skrive denne studien med en person til. Da var tanken å inkludere både fagbøker og vitenskapelige artikler. Mot slutten av høstsemesteret 2021 ble vi enige om å skrive hver for oss, hvor den ene tar for seg artikler og den andre (undertegnede) tar for seg fagbøker innen folkehelse og livsmestring. Et inklusjonskriterium jeg var sikker på fra starten av var å inkludere norsk litteratur og ekskludere internasjonal litteratur. Her har jeg sett fordelene av å snevre inn oppgaven til å handle om folkehelse og livsmestring i den norske skolen. Et siste valg jeg har tatt i forhold til inklusjonskriterier er konteksten til litteraturen. Tidlig i prosessen identifiserte jeg større mengder litteratur på livsmestring i barnehagen, men for å samsvare framtidige treff i det systematiske litteratursøket med problemstillingen så jeg det hensiktsmessig å vie oppmerksomheten til litteratur som foreligger skolen.

### 3.4 Framgangsmåte for datautvelgelse

I månedsskiftet mars/april 2021 startet prosessen med å finne fagbøker innen folkehelse og livsmestring, da tilknyttet en jobb som masterstudentassistent på Oslomet. Dette var i liten grad systematiske søk, men heller enklere søk på Google.no for å få innsikt i hva som eksisterer av bøker knyttet til folkehelse og livsmestring i skolen. Treffene jeg fikk gjennom de manuelle søkene analyserte jeg (grovt). Videre fikk jeg mulighet til å presentere bøkene som en del av et forskningsprosjekt på Oslomet, for ansatte i skolen. Presentasjonen ligger tilgjengelig på nettsiden til forskningsprosjektet

(<https://uni.oslomet.no/hls/2022/01/13/folkehelse-og-livsmestring-en-litteraturoversikt/>).

Søkeresultatene jeg fikk den gang har vært med på å avgjøre hvilke bøker jeg kunne tenke meg å analysere i denne studien. Det endelige systematiske litteratursøket i denne studien ble gjennomført i Oria mandag 17. januar 2022. Arbeidet med å lokalisere relevant litteratur har med andre ord vært en iterativ prosess i løpet av en periode på omtrent 10 måneder. Denne prosessen har gitt meg bred oversikt av hva slags litteratur som foreligger feltet jeg skal undersøke.

#### 3.4.1 Søk i database

Jeg startet med å søke på ordene *folkehelse* ELLER *livsmestring* i databasen Oria uten å ta i bruk kriterier for inklusjon. Det resulterte i 4 259 treff. Ettersom jeg ved tidligere anledninger har foretatt meg søk med samme søkeord var dette å forvente. Dermed måtte søket avgrenses for å lokalisere relevant litteratur. Jeg avgrenset søket ved å ta i bruk inklusjonskriteriene *materialtype*, *språk* og *utgivelsesdato*. Dette er gjort for å snevre inn treffene til å omhandle folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Materialtype ble satt til *bøker*, språket er avgrenset til norsk og utgivelsesdatoen er satt fra 15. juni 2015 til 17. januar 2022. For å avgrense utgivelsesdato i Oria må man klikke seg inn på «utgivelsesdato» og velge «spesifikk dato» før man kan taste inn ønsket start- og sluttdato for publiseringen. Ved å ta i bruk inklusjonskriterier resulterte søket nå i 335 treff. Søkeresultatene var stadig for brede. Da kom jeg inn på tanken om å legge til et ekstra kriterium. Søkemotoren til Oria har en funksjon hvor man kan avgrense søket til *tittel inneholder*. Mitt søk ble da avgrenset til at *tittelen inneholder* ordene *folkehelse* ELLER *livsmestring*. Det endelige søket mitt resulterte i 99 treff.

Database	Søkeord	Treff	Dato
Oria (det norske fagbibliotek)	<i>(Tittel inneholder)</i> <i>Folkehelse</i> ELLER <i>Livsmestring</i>	99	17.01.22

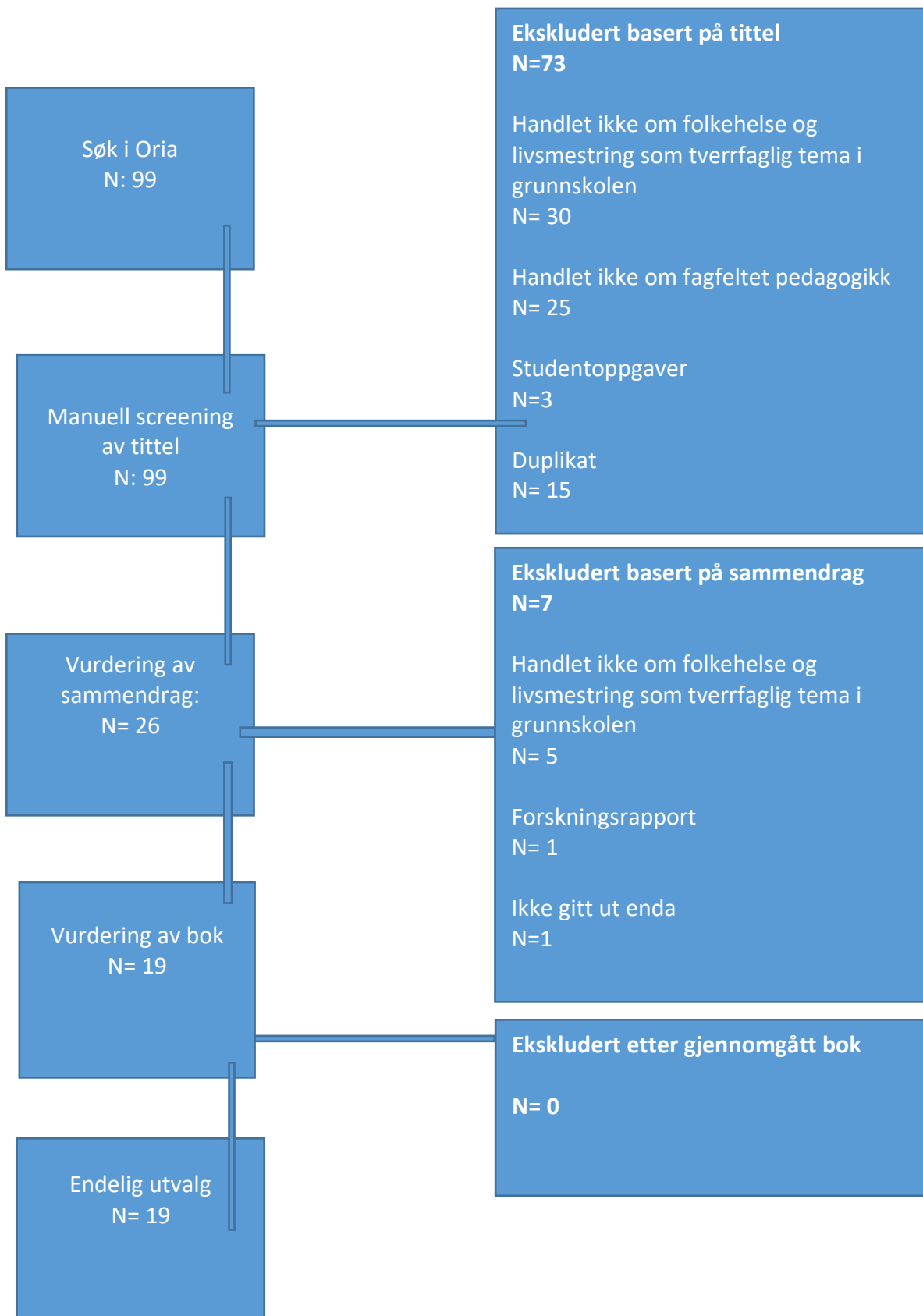
Tabell 2. Dokumentasjon av databasesøk i Oria med bruk av kriterier for inklusjon og eksklusjon.

### 3.4.2 Datautvelgelse

Med ønske om å beskrive utvelgelsesfasen oversiktlig og øke repliserbarheten følger jeg femtrinnsprosessen til Cresswell (2012). Den andre hovedfasen innebærer å lese og sjekke om litteraturen er relevant, organisere valgt litteratur, samt skrive litteraturstudien.

For å følge femtrinnsprosessen foretok jeg en manuell screening av de 99 søkeresultatene jeg stod igjen med etter å ha tatt i bruk kriteriene for inklusjon. Etter den manuelle screeningen av titler ble søkeresultatet redusert fra 99 til 26 bøker. 73 bøker ble ekskludert gjennom den manuelle screeningen. Jeg velger å dele disse bøkene i to grupper. Den første gruppen består av bøker som ikke er skrevet om folkehelse og livsmestring sin plass i grunnskolen, men heller til andre utdanningsinstitusjoner. De fleste bøkene i denne gruppen er rettet mot barnehage og videregående opplæring. Livsmestring er et begrep som er mye brukt i barnehagens rammeplaner. Folkehelse og livsmestring er og en del av den videregående opplæringa. Disse søkeresultatene forventet jeg å få allerede før søkeprosessen var i gang.

Jeg kom og over noen bøker som ikke spesifiserte om innholdet handlet om folkehelse og livsmestring i grunnskolen eller i videregående opplæring. Med ønske om å dekke så mye som mulig av feltet er de bøkene inkludert i studien. Det oppstod og et uventet moment i søkeprosessen. 8 treff viste seg å omhandle psykososiale perspektiver i arbeidet med flyktninger. Disse ble ekskludert tidlig i seleksjonsprosessen. Den andre gruppen består av bøker skrevet med utgangspunkt i andre fagfelt enn pedagogikk. Bøkene i denne gruppen er skrevet til eller for fagfeltene psykologi og medisin. Da jeg var ferdig med screeningen av titler var antall relevante treff redusert fra 99 til 26. I den videre fasen så jeg fordelen av å vurdere bøkene mer grundig. Det ledet til lesing av 26 sammendrag, fulgt av en nøyere vurdering om hvilke bøker som fulgte de forhåndssette kriteriene. Det resulterte i et utvalg på 19 bøker. Det er disse bøkene som utgjør empirien i min studie. Jeg har valgt å framstille utvelgelsesprosessen i form av et flytskjema:



Figur 1. Flytskjema med oversikt på utvelgelsesfasen.

Slik det kommer fram i flytskjemaet ga utvelgelsesprosessen et endelig utvalg på 19 (N=19) bøker. Bøkene varierer med i omfang fra 68 sider (Ringereide & Thorkildsen, 2019b) til 263 sider (Bjørndal & Bergan, 2020). Syv bøker er skrevet med delkapitler som utgjør en antologi, det vil si en samling av tekster fra flere forfattere. Det gjorde arbeidet med å sette sammen synteser fra bøkene mer utfordrende enn jeg først så for meg. Etersom forfatterne i antologiene kan ha forskjellig perspektiv på det didaktiske innholdet til folkehelse og livsmestring, så jeg det hensiktsmessig å framstille utvalget på nytt. Etter rådgivning fra veileder har jeg valgt å se på delkapitlene i antologiene som egne tekster uavhengig av hverandre. Det betyr at det endelige utvalget framstilt i flytskjemaet utgjør bøkene jeg har inkludert i studien, ikke de enkeltstående tekster. Jeg har i tillegg valgt å se på triologien til Ringereide og Thorkildsen, Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner (2019a), I skolen (2019b) og Helhet og nærvær (2020) som en sammenhengende tekst. Det har jeg valgt å gjøre fordi jeg opplever at de utfyller hverandre.

### 3.5 Oversikt på inkludert litteratur

En utfyllende oversiktstabell er å finne som vedlegg. I tillegg til å inneholde oversikt på tittel, navn og bakgrunn, tar vedlegget for seg om teksten handler mest om folkehelse og livsmestring, eller om boka fokuserer mer på det ene eller det andre. Videre har jeg sett på om den enkelte bok inneholder læringsressurser. Det være undervisningsplaner på 45 minutter, hele planlagte dager med undervisning, eller enkeltstående øvelser tilknyttet folkehelse og livsmestring. Jeg har og valgt å se på om forfatterne har en kritisk eller lite kritisk tilnærming til folkehelse og livsmestring. Til slutt har jeg sett på om boka er skrevet av en eller flere forfattere, hvilket år boka er publisert, samt omfanget av boka i form av sidetall.



### 3.6 Konvensjonell innholdsanalyse

Datautvalget er analysert gjennom en prosess som beskrives som en konvensjonell innholdsanalyse. Ifølge Hsieh og Shannon (2005) handler den om å forstå et fenomen bedre. Den konvensjonelle innholdsanalysens bidrag til denne studien er at den synes velegnet for å få en dybdeforståelse i hvordan fenomenet folkehelse og livsmestring kommer til uttrykk gjennom foreliggende litteratur. Analyseprosessen i en konvensjonell innholdsanalyse kjennetegnes ved tre trinn:

1. Analysen starter med det skriftlige datamaterialet som helhet
2. Koder defineres parallelt med analysen
3. Analytiske kategorier blir utledet induktivt fra dataene

(Fauskanger & Mosvold, 2015, s. 81)

Denne type innholdsanalyse tas gjerne i bruk når eksisterende litteratur om et fenomen er begrenset. Folkehelse og livsmestring er et nytt tema i skolesammenheng, og som oversiktstabellen viser er det begrenset med eksisterende litteratur om temaets bidrag til den norske skolen. Analyseprosessen har pågått over en lengre periode. Jeg startet med å gå gjennom hver enkelt tekst for seg selv. Undervegs i lesinga noterte jeg ned hva teksten sier om a) folkehelse alene, b) livsmestring alene og c) folkehelse og livsmestring sammen. Det gjorde jeg for å få et inntrykk av hvilke hovedtendenser som går igjen i begrepene hver for seg, og sammen som et tverrfaglig tema. Etter en tekst var lest, skrev jeg ned hovedinntrykket jeg satt igjen med. Etter å ha gått gjennom alle 33 tekster skrev jeg ned hovedinntrykket på tvers av tekstene, for å se hvilke tendenser som faktisk var å lokalisere. Allerede da hadde jeg fått kartlagt hvilke temaer som virket å prege foreliggende litteratur om folkehelse og livsmestring.

Da det var gjort begynte arbeidet med å kartlegge ytringer i litteraturen. Eggebø (2020) sin kollektiv-kvalitative analysemetode har vært til god hjelp i denne delen av analysen. Hun kaller denne delen av analyseprosessen for temakartlegging. Denne delen kan sammenlignes med det Mosvold og Fauskanger (2014) omtaler som trinn to; koding. Denne delen av analysen innebærer at forskeren stiller åpne spørsmål til litteraturen (Eggebø, 2020). Mitt åpne spørsmål er inspirert av Johannessen et al. (2018, s. 280) og er *hva handler datamaterialet om?* På nytt gikk jeg gjennom tekstene hver for seg. Denne gangen tok jeg i bruk Post-it-lapper for å skrive ned det jeg mener framstår som poeng i datautvalget. I denne kartleggings- eller kodingsfasen har jeg forsøkt å legge fra meg hva som framstod som viktige

temaer da jeg gikk gjennom litteraturen den første gangen. Jeg skrev ned det jeg oppfattet som interessante ytringer, uten å vurdere hva som framstod som viktigst.

Trinn tre i den konvensjonelle innholdsanalysen går ut på å utlede kategorier basert på dataene som foreligger (Fauskanger & Mosvold, 2015). Her har Post-it-lappene vært til god nytte. Muligheten til fysisk å flytte rundt på papirlapper har gjort arbeidet med temagrupperingen mer oversiktlig. Det å stå oppreist og bevege seg fysisk rundt hjemme på kjøkkenet opplevde jeg i tillegg som stimulerende for tankearbeidet. Ytringene/kodene ble gruppert videre i hovedkategorier – som meningsfulle klynger av koder. Kategoriene blir på denne måten utledet på en induktiv måte. Ytringene/kodene resulterte i tre induktive kategorier:

### **1. Forebyggende arbeid (med snev av fysisk aktivitet)**

### **2. Muntlig formidling, dramafaglige prosesser og indre ro**

#### 2.1 Avdekking og håndtering av psykiske helseplager

### **3. Virkelighetsnær undervisning**

Den første kategorien ser på hva litteraturen sier når det er folkehelse som vektlegges mest oppmerksomhet. Den andre kategorien tar for seg hva litteraturen sier når det er livsmestring som ilegges mest vekt. Den tredje kategorien har til hensikt å se på hva litteraturen sier når folkehelse og livsmestring blir sett på samtidig, som tverrfaglig tema.

## **3.7 Metodiske fordeler og begrensninger**

Som alle andre kvalitative metoder har også litteraturstudier sine fordeler og ulemper (Johannessen et al., 2021, s. 242). For meg har analyse av dokumenter vært en effektiv metode å samle inn data på, ettersom den kan være mindre tidkrevende enn andre forskningsmetoder. Når jeg skriver dette (16. januar 2022) er vi stadig inne i en verdensomspennende pandemi som også skaper begrensninger for forskere. Medstudenter som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder slik som intervju, observasjon eller spørreundersøkelse sliter med å innhente data ute i felten. Det har å gjøre med at skolene følger trafikklysmodellen til regjeringen som nå er på rødt nivå. Mitt metodevalg krever at jeg går gjennom en fase for datautvalg i stedet for datainnsamling. Ettersom dokumentene i

utvalget mitt er offentlig tilgjengelig, kan jeg velge ut og analysere relevant litteratur uten å samle inn tillatelse fra forfatterne.

Etiske retningslinjer innen forskning handler i mange oppgaver om å ivareta informantenes anonymitet og det som informantene deler. Ved å dra nytte av et offentlig tilgjengelig datautvalg har jeg ikke behøvd noen form for informert samtykke, behandling av personopplysninger, oppbevaring av lydopptak, sensitive data osv. For å sikre at studien min ivaretar de etiske retningslinjene for personopplysninger har jeg likevel tatt meldeplikttesten til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I starten av testen får jeg 12 Ja/Nei spørsmål om hvilke opplysninger jeg skal behandle i studien min. Etter å ha svart på disse får jeg beskjed om at min studie ikke trenger å fylle ut meldeskjemaet videre. Det har derfor ikke vært nødvendig å levere søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av mitt forskningsprosjekt.

Jeg ser og ulemper og begrensninger når det kommer til litteraturstudie som metode. Datautvalget mitt baserer seg på forfatternes fortolkning av folkehelse og livsmestring. Dette innebærer at min analyseprosess er en tolkning av et allerede fortolket tema. Utvalget mitt er videre skapt uavhengig av min forskningsagenda. Det kan føre til at samlingen av dokumenter i prosjektet blir ufullstendig, et tegn på det Johannessen et al. (2021, s. 243) omtaler som partisk selektivitet. Undervegs i utvelgelsesprosessen har jeg reflektert over det, og kommet fram til at det er jeg som i størst grad kan påvirke om ulempene blir til store feil. Ved å være bevisst over ulempene som kan oppstå ved dokumentanalyse i en litteraturstudie mener Johannessen et al. (2021) at fordelene klart veier opp for eventuelle ulemper.

### 3.7.1 Reliabilitet og validitet

I litteraturstudier innhentes store mengder informasjon som er skrevet av andre. Det innebærer at jeg som forsker må ivareta hensyn knyttet til validitet og reliabilitet. Validitet kan knyttes opp mot studiens gyldighet (Thagaard, 2018). Det innebærer at jeg som forsker måler det jeg ønsker å måle. Et godt utgangspunkt er å være nøye i utformingen og operasjonaliseringen av problemstillingen, slik at den gir uttrykk for hvilken retning studien skal ta. Ved å anvende termen «fagbøker» i problemstillingens formulering gir jeg uttrykk for at studien kun skal måle resultater på bakgrunn av foreliggende fagbøker. Slik det framkommer i tabell 1 er ikke all litteratur inkludert i søket. Fagbøker er inkludert og andre materialtyper er ekskludert. Dersom jeg for eksempel hadde tatt i bruk termen «litteratur» i

problemstillingen i stedet for «fagbøker», samtidig som jeg ekskluderer artikler i søket, kunne jeg potensielt stått ovenfor en problemstilling som ikke samsvarer med det jeg faktisk har målt.

I studien har jeg valgt å inkludere fagbøker og dermed ekskludere vitenskapelige artikler. I kritikk av metodisk valg kan man se på inklusjon av fagbøker som et validitetstema. Det er to argumenter som taler for dette valget. For det første er studien min skrevet som en del av et større forskningsprosjekt. På dette prosjektet skulle jeg og en kollega/medstudent sammen dekke hva slags innhold foreliggende litteratur på folkehelse og livsmestring har. I stedet for å skrive en masteroppgave som inkluderer både fagbøker og vitenskapelige artikler har jeg fokusert på fagbøker og min kollega/medstudent rettet søkelyset mot artikler. For det andre ser jeg på det som interessant å se på fagbøkene som har kommet fordi de uttrykker sine tolkninger av temaet. Ved å inkludere artikler ville jeg i tillegg ha fått et omfattende kildegrunnlag som kunne gått på bekostning av studiens kvalitet.

Reliabilitet kan knyttes til spørsmål om forskningen virker å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). I litteraturstudier etterstrebes dette gjennom å redegjøre for hvordan resultatene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. I litteraturstudier knyttes reliabilitet gjerne opp mot repliserbarhet, det vil si at eksterne skal kunne ta i bruk de samme kriteriene for inklusjon og komme til lignende konklusjoner om evidensen i litteraturen. Studiens validitet styrkes gjennom at jeg som forsker gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder slik at utenforstående kan følge forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018). For å gjøre dette på en transparent måte har jeg lagt opp metodekapitlet med tabeller for å synliggjøre og organisere kriterier for søk til det systematiske litteratursøket. Den påfølgende utvelgelsesprosessen er dokumentert i et flytskjema.

Det endelige utvalget er å finne i en oversiktstabell som vedlegg. Etersom dette er en systematisk litteraturstudie, hvor datautvalget består av fagbøker, bør det være mulig å finne fram til samme bøker ved å ta i bruk samme kriterier for inklusjon og eksklusjon. Det vil og være mulig for utenforstående å finne fram til lignende konklusjoner om evidensen i fagbøkene, ettersom dokumentene er offentlig tilgjengelig. Når det er sagt hever jeg tvil over dette, ettersom at mine resultater kan bære preg av min forforståelse i møte med temaet (Thagaard, 2018). Det har å gjøre med at kvalitative analyser bærer preg av våre subjektive

oppfatninger innen et felt. Jeg har, med min bakgrunn og fagkombinasjon, noen ting jeg legger merke til og er opptatt av, mens andre masterstudenter med andre fagkombinasjoner kanskje ville sett noe annet. Utenforstående som leser gjennom fagbøkene kan med andre ord sitte igjen med andre inntrykk og dermed fortolke temaet på andre måter enn det jeg gjør.

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens hovedfunn og diskutere dette gjennom de temaer og kategorier min analyse har funnet gjennomgående i den inkluderte litteraturen. Resultatene består av to deler. Den første delen er en oversikt på litteratur jeg har inkludert i studien. Her presenteres en oversikt på hvordan bøkene er lagt opp, hvilken bakgrunn forfattere har og hva tekstene handler om. Så går jeg videre for å presentere, tolke og beskrive utdrag fra den inkluderte litteraturen. Resultatkapittelet er organisert på den måte at hovedtendenser og resultater som virker å prege folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i bøkene presenteres gjennom overskrifter ut fra min tolkning av litteraturen.

### 4.1 Oversikt på inkludert litteratur

Slik det kommer fram i flytskjemaet i metodekapittelet har det systematiske søket resultert i et endelig utvalg på 19 bøker. Disse 19 bøkene ble fullstendig gjennomgått og analysert. Syv av bøkene er antologier (Berdinesen, 2021; Bjørndal & Bergan, 2020; Fikse & Myskja, 2020; Haug et al., 2021; Skille et al., 2020; Viig et al., 2021; Vinje, 2021). I denne studien innebærer det at kapitlene har ulik tilnærming til og forskjellige perspektiver på folkehelse og livsmestring satt i skolesammenheng. Den praktiske betydningen til det er at analysen er gjennomført med utgangspunkt i at hvert kapittel er en selvstendig tekst. Selv om det endelige utvalget bøker er på 19 i flytskjemaet, er det endelige utvalget av tekster utvidet på grunn av antologiene. Dermed inngår det totalt 33 tekster i studiens endelige utvalg. Gjennom tekstene har jeg identifisert et spekter av forfattere og deres bakgrunn. Totalt 55 forfattere har vært med å skrive den inkluderte litteraturen i studien. Jeg har valgt å kategorisere forfatternes bakgrunn gjennom syv fagområder. Det første og størst representerte fagområdet er forfattere med pedagogisk bakgrunn. I denne kategorien er både lærere, lektorer, førsteamanuensiser, dosenter og professorer representert. Det er hele 44 forfattere som faller inn under denne kategorien. Den neste kategorien er psykologi. Jeg har identifisert fire forfattere som har utdanning og erfaring innen psykologifeltet. Fire forfattere er utdannet innen folkehelse. Fagområdene medisin, sosialantropologi, journalistikk og rådgivning er representert med en forfatter hver.

Gjennom analysen av den inkluderte litteraturen har jeg undersøkt om den enkelte tekst handler mest om folkehelse eller livsmestring, eller om teksten handler om begge begrepene samtidig. I tillegg har jeg analysert tekstene for undervisningstemaer og undersøkt hvorvidt

teksten har en kritisk eller ikke kritisk tilnærming til det tverrfaglige temaet. I oversiktstabellen på inkludert litteratur (se vedlegg), kommer det fram at forfatterne legger stor vekt på livsmestring, mens folkehelse som begrep kommer mindre til syne gjennom litteraturen. Av 33 tekster handler 22 av dem hovedsakelig om livsmestring og dets områder. Fire tekster retter søkelyset mot folkehelse som begrep. De resterende syv tekster skriver om folkehelse og livsmestring samtidig.

Et siste fokusområde jeg hadde i arbeidet med å få oversikt på relevant litteratur, var om forfatterne bak denne litteraturen hadde utarbeidet undervisningstemaer tilknyttet folkehelse og livsmestring. Jeg har identifisert læringsressurser i åtte av dem. Det er verdt å notere seg at seks av disse har knyttet undervisningstemaer til livsmestringsbegrepet. Det vil med andre ord si at det endelige utvalget på 19 bøker, delt inn i 33 uavhengige tekster, har resultert i to tekster som inneholder undervisningstemaer tilknyttet folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Den ene teksten, bestående av tre bøker avhengige av hverandre, er skrevet av Siri Landstad Thorkildsen & Karen Ringereide (2019a, 2019b, 2020). Den andre teksten er skrevet av Theo Koritzinsky (2021).

Folkehelse og livsmestring er fortsatt et relativt nytt tema i skolen. Av de inkluderte tekstene ble den første publisert i 2018 (Sælebakke), to år før det tverrfaglige temaet i det hele tatt kom inn i skolen. Allerede da ble folkehelse og livsmestring fortolket til å bli et tema der hvor tanker, følelser og relasjoner skulle løftes fram. Hovedtendensen i litteraturen er at det tverrfaglige temaet fortsatt operasjonaliseres som noe vi kan snakke om. Særlig livsmestringsbegrepet kommer til uttrykk gjennom samtaler med elevene. Folkehelsebegrepet kommer i mindre grad til uttrykk gjennom litteraturen, men i den grad det kommer til uttrykk blir det oftest knyttet til en terapilignende tilnærming. En fysisk aktiv tilnærming blir og foreslått som en innfallsvinkel i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Mot slutten av kapitlet viser jeg at undervisning i folkehelse og livsmestring tar utgangspunkt i virkelighetsnære situasjoner og hendelser. Hovedtendensen her er at undervisningen har et ensidig fokus på det kognitive i læringssituasjoner.

#### 4.2 Forebyggende arbeid (med snev av fysisk aktivitet)

Hovedtendensen jeg ser i litteraturen er at folkehelse er et begrep som faller i skyggen av livsmestring. Begrepet blir gjerne nevnt i teksten, men innholdet uteblir. Med det mener jeg at tekstene viser til læreplanverkets beskrivelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt definisjoner på begrepene folkehelse og folkehelsearbeid. Likevel opplever jeg ikke at litteraturen dykker inn i folkehelsebegrepet på lik linje med livsmestringsbegrepet. Denne oppfatningen er blitt forsterket gjennom blant annet Koritzinsky (2021) som trekker fram fagplanen i KRLE hvor livsmestringsbegrepet blir framhevet, mens helsebegrepet først kommer til syne i siste setning i fagplanen. *Det er tydelig at det er livsmestring som her framheves, ikke det bredere begrepet folkehelse. Og når helsebegrepet brukes i siste setning, er det bare knyttet til psykisk helse» (Koritzinsky, 2021, s. 159)*. Med det har fagplanen i KRLE avgrenset folkehelse til å omhandle psykisk helse. Min tolkning er at det nevnte sitatet representerer hvordan litteraturen operasjonaliserer folkehelsebegrepet i skolen. Jeg tolker dermed litteraturen til å ha et fokus på det psykiske aspektet ved folkehelsebegrepet. Likevel er det ikke sånn at folkehelsebegrepet uteblir fullstendig fra tekstene.

Litteraturen uttrykker at arbeidet med folkehelse i skolen skal gjelde alle. Selv om noen tiltak kan virke å gagne den enkelte elev, ser det ut som om folkehelseiltakene i skolen er forebyggende tiltak for å forbedre den generelle helsen til befolkningen. Wangberg (2020) illustrerer dette gjennom følgende eksempel:

*Vi som har jobbet med folkehelse, har gjerne ønsket å iverksette universelle tiltak ... Tanken bak dette er at en liten effekt hos mange utgjør mye mer for folkehelsen enn store effekter hos få (Wangberg, 2020, s. 25).*

I litteraturen kommer det og fram at skolen allerede gjør mye med tanke på å forbedre den generelle folkehelsen. Elevene i grunnskolen får blant annet gratis tannhelsesjekk. I tillegg lærer elevene om trening i undervisning og får ulike råd om kosthold. På toppen av det hele tilbyr staten gratis vaksiner til elever i grunnskolen (Danielsen, 2021; Koritzinsky, 2021; Ringereide & Thorkildsen, 2019b; Samnøy et al., 2021). Med bakgrunn i folkehelseiltakene staten allerede gjør for å forbedre befolkningens helsetilstand, kan dette være noe av grunnen til at folkehelsebegrepet ikke virker like kontroversielt som livsmestringsbegrepet.



Arbeidet med folkehelse i skolen virker likevel ikke å være helt skjermet for kritikk. Deler av litteraturen gir uttrykk for at skolen må være varsom når læreren skal holde samtaler med elever og andre om personlig helse:

*I Norge er usunt kosthold blant de viktigste blant de viktigste risikofaktorene for sykdom og tidlig død. Forekomst av fedme øker i den norske befolkningen, både blant ungdommer og voksne. Samtidig vet vi at dette temaet for mange elever, for mange foreldre, ja også for mange lærere, kan være svært personlig ubehagelig (Koritzinsky, 2021, s. 183)*

Og når lærer først skal ta opp praten med hva som kan gi elevene «bedre» helse, gir litteraturen uttrykk for at læreren skal ha et salutogent perspektiv på helse. Sælebakke (2018) uttrykker det slik:

*Helsebegrepet har lenge vært under utvikling. Fra å handle om fravær av sykdom til å forstås som noe mer enn det: ressursene mennesker har for å kunne leve det gode liv. Med ressurs menes at god helse er en kraft eller styrke hos mennesket, en styrke som også forebygger sykdom (Sælebakke, 2018, s. 24)*

En andre tilnærming jeg har identifisert er en mer fysisk aktiv dimensjon av folkehelsebegrepet. Den fysiske aktive tilnærmingen baserer seg på hvordan fysisk aktivitet kan representere en annen inngang til folkehelse og livsmestring enn de mer terapilignende tilnærmingene. Undervisningsinnholdet virker å komme i andre rekke når den fysiske aktive tilnærmingen kommer til uttrykk i naturen. Litteraturen gir uttrykk for at barn, unge og voksne har en stillesittende livsstil og at dette anses som et problem for den generelle folkehelsen:

*Vi har sett at friluftsliv er den aktiviteten som flest oppgir at de har gjort minst en gang i måneden i sesongen. Dette er langt i fra myndighetenes anbefalinger (Jakobsen, 2020, s. 169).*

Friluftsliv trer fram som en helsefremmende faktor, både for den fysiske og den psykiske helsen (Haukeland, 2020; Krempig, 2020). Ved å ta undervisningssituasjoner ut av

klasserommet antar litteraturen at dynamikken endrer seg og at det fysiske aktive aspektet får en naturlig plass. Krempig (2020) illustrerer det gjennom følgende eksempel:

*I naturen må elevene samarbeide på en annen måte enn inne i et klasserom fordi det ofte er konkrete, praktiske oppgaver og utfordringer som må løses. En leirplass skal etableres, ved må hentes og et bål skal tennes ... Elevene kommer ut i naturen med ulike erfaringsbakgrunn. Det kan gi eleven muligheten til både å lære av hverandre og vise hverandre støtte og omsorg (Krempig, 2020, s. 244).*

Den fysiske aktive tilnærmingen begrenser seg ikke kun til å gjelde friluftsliv og opplevelser ute i naturen. Også inne i klasserommet kan lærer legge til rette for undervisningstimer preget av fysisk aktivitet. De foreliggende fagbøker viser at fysisk aktivitet gir elever motivasjon til å løse oppgaver, også inne i klasserommet. *Fysisk aktivitet integrert i undervisningen har positiv effekt på elevenes læringsmiljø og læring, særlig for de svakeste (Samnøy et al., 2021, s. 289).* Et eksempel som trekkes fram i litteraturen er en matematikktime, hvor lærer (Marte) tar i bruk det hun kaller fysisk aktiv læring. En elev, som virker å slite med motivasjonen i «de andre» skolefagene, er veldig engasjert i Marte sine timer. Den fysiske aktive tilnærmingen blir i dette tilfellet «kamouflert» (Samnøy et al., 2021) av oppgaver som krever kognitiv kunnskap:

*Det er ikke det at han liker matte akkurat, men Martes timer er annerledes ... Det er skikkelig gøy når de løper stafett samtidig som de øver på gangetabellen. Han glemmer at det egentlig er skole han holder på med, og at han må være fysisk aktiv (Samnøy et al., 2021, s. 288).*

Litteraturen rapporterer og at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og bedre kognitive prestasjoner på skolen:

*Andre studier har vist at det å delta i fysisk aktivitet påvirker barn og ungdoms kognitive evner og prestasjoner ... En amerikansk studie fant for eksempel at en gruppe 10-åringer presterte bedre på en prestasjonstest etter 20 minutters gange på tredemølle enn etter 20 minutters hvile (Tjomsland & Viig, 2020, s. 93)*

Hovedtendensen i litteraturen uttrykker er at folkehelsebegrepet har to tilnærminger; en terapilignende og en fysisk aktiv. Den terapilignende virker å fungere som forebyggende folkehelsearbeid med universelle tiltak. Den fysiske aktive tilnærmingen fungerer både som kamuflerende i møte med kognitive oppgaver, men også som helsefremmende arbeid med særlig vekt på friluftsliv.

#### 4.3 Muntlig formidling, dramafaglige prosesser og indre ro

Som tidligere nevnt får livsmestringsbegrepet mer plass i litteraturen enn folkehelsebegrepet gjør. Alle tekstene som handler om livsmestring tar utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående (LK20) sin definisjon, som sier at *livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Udir, 2020, s. 13)*. Jeg ser på denne definisjonen som ganske vid og noe løs. I tillegg er det rom for å fortolke definisjonen slik at den passer inn på hver enkel skole. Slik vil livsmestring kunne operasjonaliseres på ulike måter. Det er ikke nødvendigvis negativt. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sin definisjon på livsmestring *å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte (LNU, 2017, s. 9)* blir og tatt i bruk når litteraturens tekster innledes. Videre vil jeg presentere det didaktiske innholdet i litteraturen gir uttrykk for at livsmestring kan ha.

Litteraturen viser at det er ulike måter å arbeide med livsmestring på. Muntlig fortelling, drama og mindfulness er de arbeidsmåtene som kommer til uttrykk i forsøket på å konkretisere innholdet i begrepet (Evensen, 2021; Haukeland, 2020; Karsrud, 2021; Lyngstad & Danielsen, 2021; Lyngstad & Solbue, 2021; Stoltenberg, 2020; Sælebakke, 2018).

Slik jeg ser det er utvikling av empatiske elever hovedtendensen i fortellingene. Muntlig fortelling forekommer på to ulike måter. Den første er at lærer forteller til elevene og elevene lytter. Her framkommer det at eleven, gjennom å bli formidlet litteratur, kan utvikle evnen til å se seg selv utenfra, og andre innenfra. Karakterene eleven møter i fortellingene har gjerne heroiske trekk. Litteraturen gir uttrykk for at eleven kan tilegne seg karakterenes «heroiske kvaliteter» (Karsrud, 2021) og overføre disse til bruk i eget liv. I tillegg kommer de muntlige fortellingene til syne gjennom å vise ulike handlinger og konsekvensene av disse handlingene. Stoltenberg (2020) uttrykker det gjennom følgende eksempel:

*Den indre veksten er mulig når barnet i møte med fortellingen blir oppmerksomt på følelser og tanker i seg selv og på svingninger i egen aktivering. I møte med litterære skikkelser kan barnet leke med ulike handlingsalternativer, væremåter og identiteter ... Potensialet i en ytre vekst er til stede fordi barnet i møte med fortellingen samtidig støter på andres virkelighet, andres følelser og tanker (Stoltenberg, 2020, s. 198).*

Det er en tendens at de muntlige fortellingene kommer med tilknyttede øvelser. Når lærer er ferdig med å formidle fortellingen er det ofte øvelser som lar eleven se hvordan karakteren i fortellingen har det. For å eksemplifisere hvordan lærer, i samarbeid med elever, kan arbeide når fortellingen har nådd slutten, viser jeg til fortellingen «den stygge andungen» (Evensen, 2021, s. 25-27). Evensen (2021) foreslår at elevene gjennomfører en aktivitet – Når 2+1 ikke blir 3. Aktiviteten går ut på at to venner snakker sammen og har det gøy. En tredje person forsøker å komme i kontakt, men blir ikke inkludert av de to andre. Her oppfordres de to vennene til å ha et negativt kroppsspråk ovenfor den tredje personen. Etterpå spilles samme situasjon, men nå inkluderes tredjepersonen. Hensikten er å få elevene til å få innblikk i hvordan den stygge andungen hadde det når han ikke ble inkludert.

Den andre metoden i muntlig fortelling er at elevene selv forteller og lytter til sine medelevers personlige fortellinger:

*Ved å lytte til hverandres fortellinger utveksler en perspektiver ... Gjennom muntlig fortelling kan elevene utfordres til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere for å bli mer bevisst både egne og andres historier (Lyngstad & Solbue, 2021, s. 164).*

På tross av at innfallsvinklene til arbeidet med fortellinger er forskjellige, virker det som om begge metodene kan bidra i utviklingen av elever med empatiske trekk. Jeg tolker det også slik at eleven, ved å sette seg inn i andres tanker, kan ta deler av tankene innover seg og jobbe mot å finne sin egen identitet.

En annen vinkling i arbeidet med å fremme livsmestring er drama i undervisning. Til forskjell fra den muntlige fortellingen, hvor elevene virker å utvikle empatiske evner gjennom lytting til lærers fortellinger og ved å fortelle egne historier, har dramafaglige prosesser den funksjonen at eleven fysisk trer inn i, og må leve ut, den fiktive rollen. Gjennom å tre inn i

fiktive roller gir litteraturen uttrykk for at eleven kan utvide forståelsen for livsmestringsbegrepets betydning i og utenfor skolen. Hvordan elevene forstår livsmestring varierer om de er i eller ute av en fiktiv rolle. Når eleven utforsker livsmestringsbegrepet som seg selv, knytter de innholdet opp mot personlige faktorer for å mestre livet. Når eleven trer inn i en fiktiv rolle, er fokuset flyttet over på mer overordnede utfordringer samfunnet står ovenfor. Det kan dermed virke som om fiktive roller kan være hjelpelige til at eleven klarer å sette seg inn i andres perspektiv, en faktor for utvikling av empatiske mennesker:

*Mens de (elevene) i den individuelle utforskningen knytter det (livsmestring) til å skape seg en trygg identitet og et positivt selvbilde, er de gjennom utforskningen i rolle mer opptatt av ulike temaer i lys av et samfunnsperspektiv, det være seg aspekter som økonomi, kroppspress og psykisk helse, sosiale medier m.m. (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 159).*

Litteraturen knytter også mindfulness til arbeidet med livsmestring. Stressmestring, oppmerksomt nærvær og mental trening kommer til uttrykk som temaer læreren kan arbeide med i klasserommet. Læreren foreslås å gjøre enkeltstående øvelser med klassen. Tendensen i litteraturen er at øvelsene skal bidra til at elevene kan vie oppmerksomhet til hvordan kroppen føles her og nå:

*Sett deg godt til rette på stolen, med føttene i gulvet. Merk baken mot stolen. Hva kjenner du der? Trykk? Tyngde? Varme? Uro? Du kjenner det du kjenner, og det er fint som det er. Flytt oppmerksomheten ned i føttene. Kjenn føttenes kontakt med gulvet. Hvilke deler av foten er nede i gulvet? Merk tærne. Krum og strekk dem litt. Hvordan merkes foten nå? Merk hendene dine. Er de varme eller kalde? Knytt hendene langsomt og strekk fingrene ut igjen. Hvordan kjennes hendene nå? Kan du merke huden rundt hendene? Kan du merke dem innenfra? (Sælebakke, 2018, s. 200-201)*

Andre deler av litteraturen gir uttrykk for at mindfulness bare er enda en selvsentrert og kapitalistisk løsning på livets utfordringer. Litteraturen hevder at det ikke hjelper å sitte i et klasserom og føle baken mot stolen når problemene dine baserer seg på sosial ekskludering og dårlig økonomi i nære relasjoner:

*En stor alternativ industri er blitt bygd opp rundt dette med at folk selv skal ta tak i sine problemer. Å bruke mindfulness som smertestillende hjelper ikke på problemet som i bunn og grunn er sosialt, økonomisk og politisk (Haukeland, 2020, s. 188).*

#### 4.3.1 Avdekking og håndtering av psykiske helseplager

De foreliggende fagbøker gir og uttrykk for at læreren har et ansvar når eleven ikke har det så bra. Litteraturen gir imidlertid ulike inntrykk av hvordan ansvaret skal fordele seg mellom lærere og andre yrkesprofesjonelle. Læreren er i kontakt med elevene sine fem dager i uka og kan skape seg en oversikt på hvilke elever som hen tror sliter, psykisk eller fysisk. Likevel er ikke læreren utdannet til å avdekke slike helseplager. Litteraturen tar opp diskusjonen om hva læreren sin rolle er i slike situasjoner:

*Gjennom sin daglige kontakt med elever står lærer i en nøkkelposisjon til å avdekke psykiske plager tidlig og sørge for henvisning videre når elever har behov for hjelp fra andre instanser (Samnøy et al., 2021, s. 302).*

I teorien høres dette ut som en enkel handling. Den praktiske betydningen av handlingen «henvise videre» forutsetter dog at læreren innehar kunnskap om hva hen skal se etter og hvilke instanser elevene kan henvises til. Det gjør arbeidet med å lokalisere elevene mer komplekst. Deler av litteraturen virker kritiske til at læreren skal ilegges dette ansvaret. Birch og Jensen (2021) gir følgende eksempel:

*Hvis tanken bak å innføre livsmestring i skolen er å redusere slike (alvorlige, dramatiske og negative) tendenser, har lærerne en formidabel og svært vanskelig oppgave foran seg. Det er således betimelig å spørre om det er en slik oppgave som skal pålegges lærerne (Birch & Jensen, 2021, s. 107)*

Madsen retter og kritikk mot at lærerne skal ilegges et slikt ansvar:

*Og til de mer praktisk-pedagogiske spørsmål, som hvis livet lar seg mestre, lar mestringen seg nødvendigvis også lære bort? Og hvis den gjør det, er det egentlig skolens oppgave? (Madsen, 2020, s. 8)*

Og hvis det er slik at læreren skal ilegges dette ansvaret, er det ikke gitt at lærere vet hvordan de skal arbeide med livsmestring i sine klasser. Litteraturen gir uttrykk for at arbeidet med å fremme livsmestring allerede må starte når lærerne er lærerstudenter på universitetet.

*Hvis lærere skal kunne hjelpe elevene sine med å utvikle relasjonskompetanse og livsmestring, må de begynne med seg selv, og det må starte allerede i lærerutdanningen (Sælebakke, 2018, s. 23)*

Hovedtendensen i litteraturen er at livsmestringsbegrepet blir konkretisert gjennom forskjellige arbeidsmetoder. Muntlig fortelling og dramafaglige prosesser antydes å gi eleven mulighet for å sette seg inn i andres perspektiv. Mindfulness skal få eleven til å bli oppmerksom på seg selv og egen tilstedeværelse. Deler av litteraturen kritiserer mindfulness for å ikke gi trengende elever det de behøver. I tillegg viser litteraturen at læreren står ovenfor en komplisert oppgave når elevene har helseplager.

#### 4.4 Virkelighetsnær undervisning

Denne delen av resultatkapitlet tar for seg hva litteraturen sier om innholdet til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Litteraturen som foreligger temaet folkehelse og livsmestring kan knyttes opp mot situasjoner elevene møter i sin virkelige verden. Covid-19-situasjonen kommer opp som et tema elevene kan jobbe med i skolen (Koritzinsky, 2021; Saus & Wara, 2021). Drøfting av påstander knyttet til myndighetenes håndtering av Coronapandemien skal angivelig gjøre elevene til kritiske tenkere. Koritzinsky (2021) gir følgende eksempel:

*A: Covid-19 kunne ha fått langt færre og mindre alvorlige følger hvis alle land hadde stengt grensene sine tidlig i 2020 for å få nasjonal kontroll over smittespredning!*

*B – Landene burde satset mye mer på å skape immunitet i befolkningen mot virusmitte ved å la elever og studenter, forretninger og kontorer, idrett, kulturliv og turisme fortsette som før! (Koritzinsky, 2021, s. 187)*

Valget i Norge og det politiske styresettet kommer fram som et ferdig utarbeidet undervisningsopplegg tilknyttet folkehelse og livsmestring (Ringereide & Thorkildsen, 2020). Opplegget går over en skoledag og rommer fagene matematikk, norsk, engelsk,

samfunnskunnskap og kunst og håndverk. Det kan i stor grad rammes inn som et opplegg basert på virkeligheten. Elevene introduseres til det samme temaet (valgprosessen i Norge) med forskjellige innfallsvinkler. Ved å se på økonomien i nasjonalbudsjettet, politikernes talemåte i inn- og utland og hvordan politiske partier tar i bruk tegneserier for å spre budskapet sitt, kan eleven engasjeres i politikken. Undervegs i undervisningen blir elevene presentert for utforskende oppgaver med ulike tilnærminger. I arbeidet med nasjonalbudsjettet kan elevene velge mellom å sette opp et nasjonalbudsjett, eller sette opp et personlig budsjett med inntekter og utgifter for den kommende måneden. Dette opplegget tror jeg også kunne egnet seg som undervisning gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, særlig med tanke på hvordan politikere taler til folket og hvordan tegneserier blir brukt i valgkampanjer.

Litteraturen gir uttrykk for et ensidig fokus på det kognitive aspektet ved lærings situasjoner. Selv om læreplanen støtter en helhetlig tilnærming til hvordan eleven tilegner seg kompetanser, har skolen tradisjon for å knytte læring til kognitiv kunnskap. Et eksempel på det illustreres gjennom Koritzinsky (2021) sitt undervisningsforslag knyttet til folkehelse og livsmestring:

*Det er åpenbart at covid-19-katastrofen, sammenlignet med svartedauden og spanskesyken, er faglig relevant i samfunnsfag, både som historisk, geografisk og aktuelt politisk tema i samfunnskunnskap. I tillegg vil fag som mat og helse og naturfag være viktige for å kunne forstå dette virusets opphav, virkemåte og spredning ... I tillegg kan elevene i kunst og håndverk arbeide med bilder ... Norskfaget kan inneholde tekster som gjennom sakprosa og skjønnlitteratur skildrer menneskers kår i perioder med pandemi. Og elevene kan i matematikk arbeide med tall, statistikk, diagrammer og sannsynlig årsak-virkning-sammenhenger knyttet til covid-19-data som gjelder smitte, dødsfall og myndighetsadferd (Koritzinsky, 2021, s. 189).*

I andre deler av litteraturen kommer det fram at kognitiv kunnskap i seg selv ikke kan utgjøre elevens fulle erfaringsverden:

*Læring fremstilles som noe som hovedsakelig foregår gjennom kognitiv bearbeiding av kunnskap, mens elevenes fysiske og emosjonelle erfaringsverden kommer i bakgrunnen. Barn og unge lærer imidlertid også gjennom kroppslige og*



*følelsesmessige erfaringer. Disse erfaringene bidrar vesentlig til å forme barn og unges forståelse, erkjennelse og innsikt (Samnøy et al., 2021, s. 298)*

Elevens læring er og avhengig av en kroppslig og en emosjonell dimensjon. Deler av litteraturen framstår som opplyste på at skolen har bruk for en mer helhetlig forståelse av læringsbegrepet. For å vise sitatets praktiske betydning viser Samnøy et al. (2021) til elleveåringens kunnskap om sykling. Eksemplet viser at eleven ikke nødvendigvis har bruk for kognitiv kunnskap i møte med hverdagslige situasjoner. Tilegnelse av kompetanse kan og komme gjennom kroppslige og/eller emosjonelle erfaringer. Disse erfaringene virker å være vel så vesentlige i formingen av barn og unges forståelse, erkjennelse og innsikt i livet:

*Elleveåringen kan ha god forståelse av sykkelens balansepunkt når hen sykler på et hjul uten å holde hendene på rattet og tilpasser farten i en svingete nedoverbakke. Likevel har hen sannsynligvis verken vokabular til å forklare de fysiske lovene som ligger bak denne kompetanse, eller interesse for en slik teoretisering (Samnøy et al., 2021, s. 298)*

Når folkehelse og livsmestring blir omtalt sammen som tverrfaglig tema har vi sett at undervisningen tar utgangspunkt i virkelighetsnære situasjoner eleven kan møte i dag og i framtiden. Deler av litteraturen virker å ha et fokus på elevens kognitive bearbeiding av kunnskap i læringssituasjoner, mens andre deler hevder at skolen har bruk for en mer helhetlig forståelse av læringsbegrepet, en forståelse som inkluderer større grad av kroppslige og emosjonelle dimensjoner. Videre vil jeg se på resultatene i lys av det teoretiske rammeverket presentert i teorikapitlet.

## 5. Diskusjon

Jeg ønsker å undersøke hva slags didaktisk innhold fagbøker innen folkehelse og livsmestring har rettet mot den norske skolen. Til nå har jeg lagt fram en oversikt over litteraturen. For å kunne svare på problemstillingen, trekker jeg ut noen caser. I denne delen av oppgaven vil jeg dermed sammenligne og diskutere innholdet i resultatdelen opp mot Klafkis teorier på dannelse. Diskusjonskapitlet er organisert på den måte at jeg ser resultatene i lys av tre momenter ved dannelsesbegrepet. Momentene kommer til syne som overskriftene *folkehelse og livsmestring som tidstypisk nøkkelproblem, dannelsens hovedmål og helhetlig dannelse*.

### 5.1 Folkehelse og livsmestring som tidstypisk nøkkelproblem

Formidling i tidstypiske nøkkelproblemer skal gi eleven bevissthet, innsikt og kunnskap som gir en opplevelse av medansvarlighet som motiverer eleven til å medvirke til å løse nøkkelproblemene (Klafki, 2021). Dermed er det vesentlig at undervisningen er rettet mot vår antatte framtid. Tidligere i denne oppgaven har jeg hevdet at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan ses på som et problem typisk for vår samtid.

Videre vil jeg diskutere innholdet i litteraturen og drøfte det opp mot Klafki (2021) sine tanker om eksemplarisk undervisning. Det er gjennom eksemplarisk undervisning i en historisk-politisk virkelighet at eleven kan få innblikk i historiske sammenhenger. Dette er en sentral faktor i arbeidet med å skape en forforståelse av tiden vi lever i nå, samt den antatte framtiden. Jeg vil og diskutere hvorvidt undervisningsinnholdet på folkehelse og livsmestring kan bidra til trening i og utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Mot slutten av diskusjonen presenterer jeg hvordan friluftsliv og uteskole kan bidra til en mer helhetlig forståelse av dannelsesbegrepet.

Undervisningen skal være eksemplarisk for at det skal kunne gi eleven mulighet til å åpne seg for undervisningsinnholdet (Klafki, 2001). I teorikapitlet knyttet jeg denne kategoriale åpningen til det etablerte prinsippet om det eksemplariske. De eksemplene som blir valgt ut i undervisningen skal peke utover seg selv og belyse noe mer overordnet. I tillegg skal det være virkelighetsnært og kunne gi eleven mulighet til å overføre undervisningsinnholdet til andre situasjoner i livet. I resultatdelen kommer det fram at undervisning om folkehelse og livsmestring tar utgangspunkt i virkelighetsnære situasjoner. Jeg vil nå diskutere om undervisning i Covid-19-pandemien (Koritzinsky, 2021) og valget i Norge (Ringereide &

Thorkildsen, 2020), på lik linje med Wagenscheins eksempel om månen og dens bevegelser, kan framstå som slike «fruktbare stoff» (Klafki, 2001). Fagbøker på folkehelse og livsmestring foreslår at disse to temaene kan gi elevene ferdigheter til bruk i situasjoner utover undervisningen.

Klafki (2021) foreslår at undervisning kan og bør ta fatt på utforskende oppgaver og prosjekter. Undervisningstemaet Covid-19 tar sikte på dette. Temaet arbeides gjennom tverrfaglig undervisning. Oppgavene Koritzinsky (2021) foreslår virker å kunne engasjere eleven til å oppnå en strukturingsmulighet. En slik løsningsstrategi kan gjøre at eleven er bedre rustet til å løse det allmenne problemet som trer fram gjennom det spesielle undervisningseksemplet (Klafki, 2021). Undervisningsinnholdet i Covid-19-pandemien tar utgangspunkt i to tidligere pandemier; svartedauden og spanskesyken. Encyklopedisk viten innen disse pandemiene trer fram som representative historiske kildeeksempler til bruk i undervisning og kan knyttes opp mot tanken om metodisk dannelse (Straum, 2018).

Formalister innen metodisk dannelse hevder at dannelsen starter med evnen til å ta i bruk verktøy slik som leksikon og ordbøker, for å skape encyklopedisk viten på undervisningstemaer (Klafki, 2001). Ved gjennomgående fortolkning av samfunnets håndtering av historiens pandemier, kan elevene sammenligne og overføre dette til den virkelighet de lever i nå. På den måte gjøres historien aktuell for elevens livsverden. Slik kan den enkelte elev utvikle egne tenkemåter og metoder, en indre tilegnelse av kategoriske kriterium, for å finne egne løsninger på utfordringer individet og samfunnet står ovenfor (Straum, 2018). For å konkretisere dette viser jeg til resultatdelen, hvor eleven skal drøfte ulike påstander knyttet til myndighetenes håndtering av coronapandemien. Påstand *B – Landene burde satsset mye mer på å skape immunitet i befolkningen mot virusmitte ved å la elever og studenter, forretninger og kontorer, idrett, kulturliv og turisme fortsette som før* i Koritzinsky (2021, s. 187) ser ut til å fremme de kritiske tanker hos elevene.

Innen formal dannelsesstradisjon er utviklingen av kritisk tenkning hos subjektet sentralt (Jank & Meyer, 2006). I sentrum av formal dannelse står elevens personlige vekst. Ved undervisning i Covid-19 kan lærer bidra til å utvikle elevene nettopp gjennom å stille spørsmål som gjelder myndighetens håndtering av situasjonen. Her kan lærer for eksempel engasjere elevene til å reflektere over implikasjonene fravik av smittevernsrutiner rundt Covid-19 kunne hatt for Norge. Dersom undervisning om Covid-19 skal kunne framstå som et

virkelighetsnær utgangseksempel skal eleven få mulighet til å utvikle løsningsstrategier som tidligere ikke har vært tilgjengelig for individet (Klafki, 2021). Løsningsstrategien kan i dette tilfellet gi eleven mulighet til å finne ut av hva hen ser på som riktig i forhold til sin samfunns-politiske virkelighet dersom en ny pandemi bryter ut i framtiden. Ved å jobbe seg fra det spesielle (det eksemplariske utgangseksemplet) til det allmenne (løsningsstrategien) kan eleven oppnå en innsikt i sammenhengen ved sin samfunns-politiske virkelighet. Dersom eleven tilegner seg slike kunnskaper til bruk ved senere anledning, har undervisningsinnholdet større mulighet til å framstå som et spesielt utgangseksempel som gir eleven allmenne kunnskaper. På en slik måte kan det gitte undervisningsholdet ha en kategorial virkning på eleven.

I motsetning til Koritzinsky (2021) tar undervisningsopplegget til Ringereide og Thorkildsen (2020) utgangspunkt i undervisning fag for fag. Koritzinsky (2021) foreslår og at hvert fag kan bidra med sitt for å ruste eleven til å takle sitt eget liv, men oppgavene han presenterer i litteraturen er utarbeidet uavhengig av fag. Ringereide og Thorkildsen (2020) sitt undervisningsopplegg foregår gjennom en hel dag hvor hvert fag har sine utarbeidede kompetansemål med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring. I lys av Klafki kan både arbeid i fagspesifikk sammenheng og gjennom tverrfaglig undervisning få forholdet mellom det allmenne og det spesielle til å tre fram, dersom undervisningen tar sikte på å gi eleven mulighet til å skape forståelse av tiden vi lever i nå, samt den antatte framtiden (Klafki, 2021).

Måten lærer presenterer undervisningsinnholdet på framstår for meg som avgjørende for om stoffet vil ha kategorial virkning. I teorikapitlet illustrerte jeg forskjellen mellom et eksemplarisk og et ikke-eksemplarisk stoff. Det eksemplariske kjennetegnes ved at undervisningen dreier seg om å oppklare årsaker og motiver bak hendelser og situasjoner (Klafki, 2021). Undervisningen skal ikke eksemplifiseres gjennom noen form for allmenn lov. Den skal gi eleven mulighet til å strukturere sine egne tanker og finne egne løsninger. For de to skisserte eksemplene innebærer det at lærer skal være åpen for ulike løsninger. I undervisningstemaet valget i Norge (Ringereide & Thorkildsen, 2020), ser elevene blant annet på hvordan nasjonalbudsjettet er et resultat av det politiske styresettet. Det er forskjeller i hvordan høyresiden og venstresiden velger å forvalte de midlene staten har til rådighet. Elevene har kanskje ulike tanker om hva som kan være fornuftig å bruke penger på og hva som ikke er så fornuftig at staten bevilger midler til. Gjennom å presentere eleven for nasjonalbudsjettet kan eleven oppnå en innsikt i sammenhengen ved sin politiske virkelighet.

For at undervisningen skal være eksemplarisk skal den dreie seg om å avdekke ulike løsninger og finne flere perspektiver vedrørende et problem. Denne muligheten vil kun være til stede dersom lærer anerkjenner at det finnes ulike svar og løsninger på hvordan nasjonalbudsjettet blir forvaltet på en best mulig måte.

Med folkehelse og livsmestring på timeplanen bør lærer ut ifra et dannelseseoretisk perspektiv være oppmerksom på å anerkjenne ulike løsningsforslag. Dannelse i selvmedbestemmelses- og solidaritetsprinsippets betydning legger opp til at lærer skal anerkjenne og forsvare muligheten for at det kan dukke opp forskjellige og motstridende oppfattelser i forsøk på å løse problemene vi står ovenfor i nåtid og i den antatte framtid. Vi har tidligere sett at folkehelsearbeidet i skolen blant annet består av samtaler med elever om helsefremmende faktorer. Det kommer fram at ansatte i skolen skal trå varsomt når slike personlige temaer skal tas tak i (Koritzinsky, 2021). I samtaler med elever om temaer innen helse og mestring bør også læreren her vise at det er ulike svar på hva som gir god helse eller god mestring hos den enkelte. I resultatdelen kommer dette til syne gjennom at lærer bør ha et salutogent perspektiv på hva god helse kan være (Sælebakke, 2018). Veien til god helse vil være ulik til person til person. For noen vil det dreie seg om fysisk aktivitet og utfoldelse, mens det for andre kan dreie seg om helt andre ting.

Det salutogene perspektivet trekkes fram under forebyggende arbeid resultatdelen og kan bidra til at læreren møter elevene i sine tanker om hva som kan være god helse for dem. Et viktig aspekt ved tidstypiske nøkkelproblemer er at det stiller krav om at den undervisningen ikke har en enkel synsvinkel eller ett svar på problemstillingen (Klafki, 2021). Jeg ser for meg at elever i skolen tar opp diskusjonen om hvordan kosthold og fysisk aktivitet bidrar til «god helse». Disse faktorene løftes opp og fram av myndighetene, skolen og andre institusjoner. Vi blir blant annet oppfordret til å spise fem frukter om dagen. I skolen er dette en debatt som bør vies oppmerksomhet. I lys av Klafki (2021) kan lærer vise elevene at god helse ikke begrenses til fysisk aktive tilnærminger. En sosial samling av venner og familie kan også bidra til at barn og unge utvikler sin personlige helse. Og for å dra en parallell til undervisning om helsebegrepet i skolen. Lærer må være klar over og anerkjenne at elevene i klassen kan ha ulik formening om hva som gir god helse og mestring for dem. Ut fra et dannelsesperspektiv vil det gi enkelteleven handlingsrom til å utvide sitt eget perspektiv rundt temaene og overføre perspektivene til bruk senere i livet (Klafki, 2021). Slik kan samtaler om personlighetsnære temaer bidra til å belyse noe mer allment. Samtaler med klassen kan vise at kosthold og fysisk

aktivitet isolert sett ikke nødvendigvis gir god helse, men at det kan være en indikator mot et sunt og godt liv.

Kanskje enda mer viktig er det at lærer går aktivt inn og jobber for å unngå det motsatte: at for å få god helse må du trene så mye og følge en gitt kostholdsplan. Det vil i så fall kunne skape et snevert syn på hva som gir god helse og mestring og dermed framstå som en allmenn lov. I tillegg vil det være uforenelig med målet om å utvikle selvbestemmelseevnen hos den enkelte elev (Klafki, 2021) Dette scenarioet minner om det Klafki (2021) omtaler som et utgangseksempel uten forutsetninger for å kunne klassifiseres som eksemplarisk. Det gir ikke eleven mulighet til å forstå noe ut over det eksemplet som blir presentert og bør dermed ikke ha noen sentral plass i undervisningen.

Gjennom litteraturen virker mindfulness å kunne framstå som et utgangseksempel uten slike forutsetninger. Slik det framkommer i hovedtendensen muntlig formidling, dramafaglige prosesser og indre ro ser vi at litteraturen spriker i beskrivelsene av hva mindfulness kan tilføre av kunnskap hos den enkelte elev. Sælebakke (2018) skisserer i sin bok en øvelse der hvor elevene skal vie oppmerksomhet til det som foregår her og nå. Dette foregår blant annet gjennom at elevene skal sitte på stolen og kjenne de ulike delene av kroppen mot stolen, gulvet og luften. Dette skal angivelig gi eleven bedre forutsetninger for å kunne mestre livets mange hindringer. Det er imidlertid interessant å se at mindfulness ble presentert som livsmestringsverktøy hele to år før det tverrfaglige temaet fikk sitt inntog i skolen. På dette tidspunktet var ikke den endelige formuleringa av temaet ferdig, men det ble likevel skrevet bøker med konkrete øvelser som skulle gi elevene teknikker for mestring av eget liv.

Haukeland (2020) på sin side trekker fram mer kritiske aspekter vedrørende mindfulbaserte tilnærminger til livsmestring i skolen. Han vil ha det til at mindfulness er bygd opp på den måte at elevene skal ta tak i sine egne problemer. Hvis mindfulness blir framstilt på den måten i skolen kan det ha potensial til å bli enda en ting eleven skal lære seg å mestre (Madsen, 2020). Det er ikke forenelig med tanken om at undervisning gjennom nøkkelp problemer typisk for samtiden skal gi elevene vilje til å medvirke til løsninger samfunnet står ovenfor (Klafki, 2021). Undervisningseksempelene skal gi elevene ferdigheter som kan tas i bruk på et senere tidspunkt. Sett fra et dannelsesteoretisk perspektiv sitter jeg ikke med det inntrykk av at mindfulness som utgangseksempel kan belyse noe allment og gi eleven noen ferdigheter utover det å få tankene til å omhandle det som skjer her og nå.

I lys av Klafki (2001) kan vi da se på arbeidet med mindfulness som tilegnelse av isolerte kunnskaper. Jeg skisserer dette ved en elev som står ovenfor sosial ekskludering i skolen. Hvis mindfulness som utgangseksempel skulle ha vært forenelig med tanken om eksemplarisk undervisning gjennom tidstypiske nøkkelpoblemer skulle eleven automatisk jobbe seg fram mot et sett med allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (Klafki, 2021). For hvilke kunnskaper, evner og holdninger kan mindfulness gi til en elev som står ovenfor større utfordringer enn å sitte i klasserommet og føle baken mot stolen? Hvilken didaktisk relevans kan mindfulness bidra med inn mot den antatte framtiden? Med utgangspunkt i Klafki (2021) tolker jeg det slik at en elev som står ovenfor sosial ekskludering i skolen ikke vil se på mindfulness som noe fundamentalt i forhold til egen livsverden. Det vil si at mindfulness kan virke som en arbeidsmetode bestående av isolerte kunnskaper. Undervisningen er da ikke representativ for grunnleggende problemer som eleven møter i sin hverdag vil ikke ha evnen til å virke kategorialt åpnende hos eleven (Jank & Meyer, 2006). I lys av oppgavens teoretiske begreper er det grunn til å tolke det slik at mindfulness i liten grad åpner subjektet mot verden. At eleven bruker mindfulness som en måte å stenge ute problemene sine på, i hvert fall mens undervisningen pågår. Det vil kanskje gi eleven mulighet for å kamuflere egne bekymringer en gitt periode, men det virker ikke å gi eleven mulighet for tilegnelse av kunnskaper, evner og holdninger til bruk i situasjoner eleven kommer til å støte på i livet.

## 5.2 Dannelsens hovedmål

I denne delen av diskusjonen vil jeg diskutere hvorvidt litteraturens innhold på folkehelse og livsmestring kan bidra til trening i og utvikling av evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Dannelse skal ses på som sammenheng mellom tre grunnleggende evner (Klafki, 2021). Gjennom å knytte undervisningsinnhold til folkehelse og livsmestring kan læreren legge til rette for elevenes utvikling av evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Disse tre evnene, prinsippene eller egenskapene blir sett på som noe eleven automatisk jobber seg fram til og personlig tar ansvar for dersom undervisningen legger opp til det. Litteraturens innhold viser til et bredt spekter av øvelser og oppgaver, hvor elevene må samarbeide med andre og jobbe individuelt. For Klafki (2021) er det sentralt at samtlige elever skal få muligheten til å bidra inn for at en oppgave kan løses på en best mulig måte. Det innebærer at elevene møter og drar nytte av hverandres styrker, samt kamuflerer hverandres svakheter. Utviklingen av disse tre evner står sentralt i utviklingen og videreføringen av et fungerende

demokratisk samfunn. De demokratiske rettighetene selvbestemmelse og medbestemmelse kan kun anerkjennes dersom de blir koblet opp mot solidaritetsevnen.

Sentralt i forståelsen av solidaritetsevnene i et dannelsesperspektiv står det å sette seg inn i andres situasjon og å handle ut fra dette (Klafki, 2021). I resultatdelen gir litteraturen uttrykk for at arbeid med muntlig fortelling kan gi mulighet for en indre og en ytre vekst hos eleven (Stoltenberg, 2020). Potensialet i en ytre vekst hos eleven blir knyttet opp mot at eleven støter på andres virkelighet, andres følelser og andres tanker. Gjennom ulike fortellinger blir eleven presentert for mange forskjellige karakterer og lever seg inn i den fiktive verden. Det gir eleven ulike handlingsvalg for hvilke kvaliteter eleven vil tilegne seg til bruk i egen livsverden. Det er blant annet snakk om heroiske kvaliteter (Karsrud, 2021). Karakterene i muntlige fortellinger har gjerne slike trekk. Det gjør at eleven kan bli oppmerksom på både seg selv og på de litterære skikkelsene presentert i fortellingene. Eleven bestemmer selv hvilke kvaliteter hen ønsker å tilegne seg fra de litterære skikkelsene. På denne måten kan vi se det foreslåtte undervisningsopplegget som en måte å støtte opp under elevens selvbestemmelse.

Tidligere har vi sett at muntlige fortellinger i litteraturen kommer med tilknyttede øvelser. Disse øvelsene har gjerne til hensikt å få elevene til å se hvordan de fiktive karakterene opplever ulike situasjoner, samt hvordan karakterene handler i situasjonene. Historien om den stygge andungen framtrer gjennom litteraturen som et eksempel på hvordan elevene kan arbeide med oppgaver etter fortellingen har nådd slutten. Dette eksemplet virker å ha potensial for å gjøre elever om til solidariske samfunnsborgere som evner å sette seg inn i andres situasjon og handle ut fra dette (Klafki, 2021). I litteratur på livsmestring kommer det fram at elevene kan spille ut en situasjon som skal gi elevene en følelse av hvordan det er å være den stygge andungen. To ulike scenarioer blir spilt; først et scenario hvor en elev blir utstøtt og ekskludert fra andre. Så et scenario hvor denne ene eleven blir inkludert av de andre. Slike scenarioer virker å kunne sette elevene i posisjon til å forstå andres situasjon. Slik kan undervisningsinnholdet åpne seg og virke kategorialt for subjektet (eleven). Det gjøres gjennom at eleven får innsikt i og erfaringen av å oppleve hvordan det faktisk føles å bli ekskludert fra en gruppe. Mange, men ikke alle, har selv følt på denne formen for ensomhet. Vi vet at mange barn og unge blir utstøtt i skolen. For at noen skal bli utstøtt fra en gruppe, krever det individer som ekskluderer. Hvis læreren evner å legge til rette for at individene som ekskluderer andre får kjenne på denne ensomme erfaringen, kan ringvirkningene av dette



være positive. De kan få mulighet til å sette seg inn i en erfaringer de før ikke har kjent på. Det kan gi elevene mulighet til å utvikle løsningsstrategier i møte med slike situasjoner (Klafki, 2021). Når det gjelder elevene som ekskluderer andre, kan de selv føle på hvordan det er å bli ekskludert fra en gruppe. Det kan gi eleven et verktøy som gjør at hen velger å invitere elever som står utenfor med i aktivitet, en løsningsstrategi som tidligere ikke var tilgjengelig for denne eleven (Klafki, 2021). Å sette seg inn i andres perspektiv på denne måten er nært relatert til utvikling av empatiske elever, som igjen er en sentral faktor i utvikling av elevens solidaritetsevne.

I arbeidet med drama i skolen finner vi like tendenser. Gjennom dramafaglige prosesser har vi sett at elevene problematiserer utfordringer samfunnet står ovenfor, samt utfordringer på det personlige plan (Lyngstad & Danielsen, 2021). De fiktive rollene virker å bidra til at eleven evner å se at livsmestring er noe mer enn bare å skape en trygg identitet og et positivt selvbilde. Dermed kan vi trekke en parallell mellom arbeidet med drama i skolen og utvikling av elevens selv- og medbestemmelse og solidaritetsevne. Innholdet i litteraturen viser at elevene er opptatt av personlige faktorer for å mestre livet når de utforsker livsmestringsbegrepet som seg selv (Lyngstad & Danielsen, 2021). Disse personlige faktorene for å mestre livet kan være mange. I litteraturen knytter elevene det til utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. For læreren kan det være fornuftig å skissere elevene for at personlige faktorer for livsmestring ikke er begrenset til dette. Hva en elev ser på som en faktor for mestring av livet kan være annerledes enn hva læringspartneren tenker om samme sak. Her vil jeg dra fram tanken om at undervisning skal gi elevene innsikt i og kunnskap om at vi har ulike tanker og at det skal anerkjennes av læreren (Klafki, 2021).

Det er ikke sikkert at det finnes noe fasitsvar på hvilke faktorer som gjør at hver enkelt elev mestrer livet sitt. Og hvis det skulle vært det, er det ikke sikkert at lærerprofesjonen burde arbeide seg mot et slikt fasitsvar (Birch & Jensen, 2021; Madsen, 2020). Det litteraturen gir uttrykk for at læreren skal gjøre er å gi elevene best mulig forutsetninger for å kunne mestre livets mange utfordringer. Det kan gjøres ved at læreren presenterer elevene for mulige utfordringer de kan møte i nåtid og i den antatte framtiden, gjennom arbeid med problemer typisk for den tiden vi lever i (Klafki, 2021). Det er dette som virker å skje når elevene trer inn i fiktive roller. Elevene blir presentert for roller og fokuset blir overført fra egne tanker og utfordringer til de fiktive karakterenes utfordringer. Karakterenes utfordringer er problemer som hele samfunnet står ovenfor. Økonomi, kroppspress og psykisk helse er blant temaene

elevene tar tak i når de trer inn i fiktive roller (Lyngstad & Danielsen, 2021). Disse temaene virker å være relevante å ta tak i i undervisningssammenheng inn mot folkehelse og livsmestring. Et av argumentene for å få livsmestring inn i skolen var blant annet at elevene selv rapporterte om økte helseplager (NOU:2015:8). Ved å jobbe med samfunnsutfordringer i fiktive roller kan elevene tre inn i og leve ut en person som for eksempel sliter med kroppspress og psykisk helse. En slik innfallsvinkel i arbeidet med livsmestring i skolen kan bidra til å utvikle solidariske elever. Det gjøres ved at eleven utvider sin personlige forståelse av hvordan det kan oppleves når man ikke har det så godt. Kanskje kan det også gjøre at elevene utvikler empati for medmennesker de vet står ovenfor noen av livets mange utfordringer.

En sentral del av å bestemme selv vil være å ha muligheten til å uttrykke sine meninger og anerkjennes for dem. Det legger undervisningen opp til gjennom arbeidsmåter, men og gjennom innholdet i undervisningen. I undervisningsinnholdet til Koritzinsky (2021) og Ringereide og Thorkildsen (2020) ser vi at elevene blir presentert for oppgaver nært knyttet til deres livsverden som tilrettelegger for kritisk tenkning, framhevelse og anerkjennelse av elevenes tanker. I deler av litteraturen legges det også opp til at elevene kan være med på å bestemme hvordan de skal løse en oppgave. For Engebretsen (2021) er selvbestemmelse og medbestemmelse individuelle rettigheter vi mennesker har i et demokratisk samfunn. For evnen til medbestemmelse innebærer det blant annet at mennesket har krav på mulighet og ansvar for kulturelle og politiske forhold (Klafki, 2021). Evnen til selvbestemmelse går ut på at undervisningen skal gi eleven gode forutsetninger for å kunne bestemme over sine individuelle levevilkår (Klafki, 2021). For å illustrere dette viser jeg tilbake til resultatdelen og Ringereide og Thorkildsen (2020) sitt undervisningsopplegg på valget i Norge og det politiske systemet vi har. I klassesamtaler har vi tidligere sett at læreren bør anerkjenne at det finnes ulike svar på hvordan et samfunn drives på en best mulig måte. Tidligere i diskusjonen knyttet jeg dette opp mot svaret på hvordan nasjonalbudsjettet skal forvaltes.

I det virkelighetsnære undervisningsopplegget til Ringereide og Thorkildsen (2020) blir eleven presentert for to valg når de skal jobbe med å utarbeide et budsjett. De kan a) velge å sette opp et eget nasjonalbudsjett, eller b) sette opp et personlig budsjett med inntekter og utgifter for den kommende måneden (Ringereide & Thorkildsen, 2020). På den måte ivaretas tanken om selvbestemmelsen. Eleven kan velge arbeidsmetode og eleven hvordan hen vil forvalte budsjettet. Under det første punktet får eleven mulighet til å velge ulike tilnæringer

i arbeidet med økonomi, hvor den ene tilnærmingen omhandler økonomi på mikronivå, det vil si på et personlig plan. På den måte ivaretas tanken om at undervisningen skal bidra til utvikling av individets evne til selvbestemmelse. Eleven får i denne sammenhengen mulighet til å selv bestemme hvordan hen ønsker å forvalte en gitt pengesum med utgifter og inntekter. Personlig økonomi og forbruk ses på som aktuelle områder innen folkehelse og livsmestring (Udir, 2020).

Den andre tilnærmingen tar sikte på økonomi satt i system, på makronivå. I undervisningen blir eleven presentert for ulike måter å forvalte nasjonalbudsjettet på. Med utgangspunkt i det kan eleven bidra med egne tanker inn mot det hen mener er en riktig måte å forvalte statens midler på. Bestemmelsen om at dannelse forutsetter utvikling av medbestemmelsesevnen hos eleven virker på denne måte å kunne forenes med måten undervisningsinnholdet blir formidlet på. Gjennom å arbeide med utvikling av et nasjonalbudsjett basert på sin historisk- og samfunnspolitiske virkelighet kan eleven gi uttrykk for sine politiske og samfunnsmessige forhold.

Så er spørsmålet om det er nok at elevene får praktisere selv- og medbestemmelse gjennom å velge hvilken av oppgavene de har lyst til å utforske og arbeide med. I lys av Klafki skal undervisningen rettferdiggjøres og planlegges i samhandling med elevene i selv- og medbestemmelsesprinsippets betydning (Klafki, 2021). Bare på den måte kan undervisningen være en læringsprosess. I lys av Klafki (2021) er måten undervisningen blir formidlet på avgjørende for om innholdet kan skape en dannende effekt på eleven. Hvis undervisningen skal ha en dannende effekt på eleven bør lærer reflektere over og vurdere om elevene skal få ta del i undervisningens planleggingsfase. I lys av dannelsesteoretiske perspektiver er det grunn til å tolke det slik at arbeid med muntlige fortellinger og dramafaglige prosesser kan ha et fortrinn i forhold til Ringereide og Thorkildsen (2020) sitt undervisningsopplegg. Det tolker jeg fordi oppgavene virker å framheve og anerkjenne elevenes evne til kreativitet i undervisning, ikke kun gjennom å la elevene velge hvilken oppgave de skal løse.

### 5.3 Helhetlig dannelselse

I resultatdelen gir jeg uttrykk for at skolen har et ensidig fokus på kognitive aspekter i læringssituasjoner. Klafki inkluderer kroppslige og sjelelige erfaringer i sitt dannelsesbegrep. Friluftsliv og uteskole virker å ivareta det kroppslige aspektet i undervisningssammenheng. Hvilket potensial har uteskolen for å ivareta tanken om at dannelselse skal inkludere de mer kroppslige aspektene i undervisningssammenheng?

Et hovedfunn i denne studien er at når litteraturen omtaler folkehelse og livsmestring sammen, virker undervisningen å ha fokus på kognitive aspekter i læringssituasjoner (Kap 4.4). Klafki hevder at dannelselse må ses på som allmenndannelselse. I allmenndannelsesbegrepet inngår tre betydningsmomenter. Ett av dem er at undervisning ikke skal defineres gjennom en nasjonal horisont. For at eleven skal oppnå dannelselse skal det allmenne innbefatte hele verden (Klafki, 2021). Vi ser tendenser av det i undervisning om Covid-19. Eleven blir presentert for pandemien og ser på hvordan myndigheter i forskjellige land har arbeidet for å holde smittetallene nede (Koritzinsky, 2021). Videre bruker klassen tid på å drøfte konsekvenser av det ene eller det andre. Noen land stengte, andre holdt mer åpent. Eleven presenteres for et universelt problem og diskuterer dette kritisk. Det som da framtrer, er elevens bruk av sine kognitive evner. Når folkehelse og livsmestring omtaltes som tverrfaglig tema, ser det ut til at det i liten grad bidrar til utvikling av en helhetlig dannelselse. Undervisningsinnholdet baserer seg i større grad på oppgaver og øvelser som krever kognitiv kunnskap, med særlig fokus på kritisk tenkning.

For Klafki skal allmenndannelselse oppfattes som dannelselse innen alle grunndimensjoner av menneskelige evner, ikke bare de kognitive. Allmenndannelselse skal dermed også oppfattes som *ansvarlig omgang med egen kropp* (Klafki, 2021). Undervisning orientert mot framtiden skal altså utfordre både det kognitive, emosjonelle, sosiale, praktiske og kroppslige hos eleven (Engebretsen, 2021). Til nå har jeg diskutert hvordan klasseromsundervisningen virker å bli dominert av teoretiske former for læring som setter elevenes kognitive funksjoner i fokus. I resultatdelen kommer friluftsliv og uteskole fram som kunnskaps- og læringsformer som langt videre favner tanken om en helhetlig dannelselse hos eleven (Haukeland, 2020; Jakobsen, 2020; Krempig, 2020). Jeg vil videre diskutere om disse formene for læring kan bidra til dannelselse av hele mennesket.

Hvis vi ser på hovedfunnene når folkehelse og livsmestring blir omtalt hver for seg, ser vi tegn til at undervisningen inkluderer kroppslige erfaringer. En innfallsvinkel i arbeidet med folkehelse og livsmestring er den fysiske aktive. Friluftsliv er her den mest framtrædende og for mange en naturlig vinkling for å holde elevene i aktivitet. Med for mye stillesitting og tv-titting blant barn og unge i Norge kan friluftsliv og uteskole også spille en rolle i skolens forebyggende helsearbeid (Jakobsen, 2020). Muligheten til å være ute i naturen er noe vi mennesker setter pris på. Jeg sitter med det inntrykk at lærere ikke benytter seg nok av sjansen vi har til å ta med elevene ut av klasserommet.

Mulighetene for å lære noe utenfor de fire vegger er mangfoldige. Det være en tur på lokalmuseet, lage leir i skogen utenfor skolen eller dra ut i skolegården for å løse oppgaver som krever mer kognitiv kunnskap. Uavhengig av aktivitetsvalg kan bruk av uteskole ses på som en måte å arbeide seg fram mot en mer helhetlig dannelse. I naturen kan eleven bryne seg på oppgaver man ellers ikke har mulighet til å gjennomføre. Ut fra Klafkis forståelse av allmenndannelse skal skolens undervisning ha et læringsfokus som inkluderer flere evner enn det kognitive. Utenfor klasserommet utfordres elevene til å kombinere bruk av teoretisk kunnskap med praktisk kunnskap. Skal man for eksempel på skogstur, må leirplass etableres (Krempig, 2020). Ved å lage en leirplass kan alle elever bidra med sitt for å gjøre plassen så bra som mulig. Lærer kan her dele elevene i grupper med egne ansvarsområder. Ei gruppe kan til dels samle inn ved, ei kan gjøre i stand plass til bål, ei kan ha ansvar for å lage mat og ei kan forberede et underholdningsinnslag som skal presenteres rundt bålet. Har elevene med seg egen ved kan man spikke fruser. Fruser er fine å bruke når man skal få fyr på bålet og krever håndverksmessige evner. Lærer kan vise teknikker for spikking av slike. I tillegg er det mange forskjellige bålvarianter. Her kan læreren ha samtaler med elevene om hvilken type de tror egner seg best til en leirplass, hvor hensikten er å lage varme til både mat og mennesker, det vil si solidariske handlinger.

Klafki sitt allmenndannelsesbegrep innebærer at eleven skal bli utfordret innenfor alle grunn dimensjoner (Klafki, 2021). Prosessen rundt båltenning utfordrer elevens håndverksmessige evner dersom de selv skal lage bål. For at bålet enklere skal ta fyr, kan de spikke fruser. Det krever både at eleven er ansvarlig for bruk av kniv i nærhet av seg selv og andre, men og evne til håndverk. Oppgavene er praktisk tilrettelagt og utfordrer både det kroppslige (kontroll på kniven) og det kognitive (hvordan oppgavene kan løses på en best mulig måte). Ved å dele inn elevene i grupper med ansvarsområder legger lærer til rette for at

alle elevene kan sitte igjen med følelsen av at de har bidratt inn mot et felles prosjekt. I lys av Klafki og forståelsen hans av et framtidorientert dannelsesbegrep vil uteskole, dersom lærer legger til rette for at elevene sitter igjen med en følelse av å kunne bidra inn mot en felles kerne, kunne være forenelige med tanken om at dannelse skal være helhetlig (Klafki, 2021). Uteskole virker med andre ord å legge til rette for undervisning som utfordrer eleven innen alle grunndimensjoner.

Gjennom en fysisk aktiv tilnærming har vi i resultatdelen sett at elevene kommer ut i naturen med ulik erfaringsbakgrunn. De har dermed ulike forutsetninger i møte med uteskolen (Krempig, 2020). Noen elever er vant med ferdsel ute i naturen, mens andre elever får sitt første møte med naturen gjennom uteskolen. Det er derfor ikke gitt at alle elever føler trygghet i samspill med andre i naturen. Elever som ikke er trygge i sin tilstedeværelse i naturen kan gjøre dem uvillige til å lære. Da vil ikke det Klafki (2021) hevder om den dobbeltsidige åpning, at eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven, ha forutsetninger for oppnåelse.

Det er altså vesentlig at lærer legger til rette for et klasse miljø som ivaretar alle elevene. På den måte kan uteskolen ha et potensial for å utvikle elever til å bli empatiske og solidariske ovenfor hverandre. Elever som er vant med ferdsel i naturen kan vise seg som forbilder for de elevene som møter friluftsliv for første gang. Antallsbegrensninger i klasserommet har de to siste årene gjort uteskolen til en mer naturlig arena for lærer å ta med elevene. Når barn og unge kan utfolde seg i uterommet lærer de ikke bare gjennom det kognitive, men og gjennom kroppslige og følelsesmessige erfaringer (Samnøy et al., 2021). Disse erfaringene kan ikke elevene alltid gi uttrykk for verbalt, ei heller har de interesse av å teoretisere disse kroppslige erfaringene. I resultatdelen eksemplifiseres dette gjennom et barns forståelse av sykkelens balansepunkt. Selv om barnet behersker å holde balansen er det ikke interessant i å forklare de fysiske lovene som gjør dette mulig (Samnøy et al., 2021).

Gjennom uteskolen står eleven ovenfor mangfoldige læringssituasjoner som kan overføres til dette gitte sykkелеksemplet. Jeg skisserer dette gjennom elevens kroppslige erfaringer med skigåing. Som nevnt består en klasse av noen elever som er vant med ferdsel i natur. Det samme gjelder skigåing. Ved å ta med seg klassen på en skitur kan de flinke elevene få muligheten til å lære de mindre flinke elevene å gå på ski. Dette forutsetter at de elevene som har gått på ski før viser omsorg for og støtter elevene som prøver å lære seg skigåing. I slike

situasjoner ser jeg for meg at elever med ulik erfaringsbakgrunn kan lære av hverandre. Eleven som er flink på ski kan lære å være støttende og omsorgsfull ovenfor den mindre flinke eleven ved å anerkjenne at eleven som forsøker å mestre skigåing trenger tid til dette. Det forutsetter med andre ord at den flinke eleven viser tålmodighet i lærings situasjonen, en faktor i utviklingen av solidariske elever. Ved å sette seg inn i den svake elevens situasjon kan den flinke eleven handle ut fra dette og møte den svake eleven på en solidarisk måte. Disse opplevelsene og erfaringene skissert ovenfor er forenelige med tanken om en helhetlig dannelse (Klafki, 2021). Situasjonen tar utgangspunkt i at elevene kan lære av hverandre gjennom kroppslige og følelsesmessige erfaringer.

Et barns forståelse av sykkelens balansepunkt kan i så måte overføres til den svake elevens forsøk i å stå på ski. Eleven hadde mest sannsynlig ikke vokabular til å forklare de fysiske lovene som ligger bak skituren, ei heller interesse for å teoretisere den. Likevel kan eleven, gjennom kroppslige og sjelelige erfaringer, klare å mestre skigåing. Den kroppslige erfaringen eleven har gjort kan og ses i sammenheng med teorier på funksjonell dannelse. Teoretikere innen funksjonell dannelse setter fokus på en stadig utvikling og modning i elevenes iboende evner og anlegg (Hohr, 2011; Klafki, 2001; Straum, 2018). Hensikten er å få fram fysiske, sjelelige og åndelige evner som ligger latent i mennesket. Det vil si at de mindre flinke elevene i dette eksemplet har noen iboende evner til å kunne mestre skigåing. Det ligger naturlig i kroppen, men eleven har behov for en støttende læringspartner for å kunne realisere mestringen og få fram det uforløste potensialet. Dette viser at eleven ikke nødvendigvis har bruk for kognitiv kunnskap i møte med situasjonen (Samnøy et al., 2021). Erfaringer basert på kroppen viser seg å være vel så viktig for å kunne forme eleven forståelse og innsikt i livet.

## 6. Oppsummering

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å kartlegge, sammenligne, identifisere kunnskap, avdekke kunnskapshull og skaffe oversikt over de foreliggende fagbøker innen folkehelse og livsmestring (Krumsvik & Røkenes, 2016). Klafki (2001, 2021) sitt dannelsesbegrep utgjør det teoretiske rammeverket i studien og har bidratt til å se studiens hensikt i lys av problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg løfte fram mine funn fra analysen i et søk etter svar på studiens problemstilling: *Hva slags didaktisk innhold kommer til uttrykk i foreliggende fagbøker på folkehelse og livsmestring?*

Gjennom en konvensjonell innholdsanalyse har jeg organisert resultatene fra 19 fagbøker som foreligger det tverrfaglige temaet. Resultatene er strukturert og presentert gjennom tre hovedtendenser i fagbøkene og er: *forebyggende arbeid (med snev av fysisk aktivitet), muntlig formidling og dramafaglige prosesser og virkelighetsnær undervisning*. I diskusjonen har jeg drøftet hovedtendensene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

Fagbøkernes forslag til undervisning om folkehelse og livsmestring virker delvis å være forenelig med tanken om at undervisning skal foregå gjennom at eleven blir formidlet om sentrale problemstillinger i samtiden. Undervisningsforslagene til Koritzinsky (2021) og Ringereide og Thorkildsen (2020) tar utgangspunkt i problemstillinger som utfordrer eleven til å engasjere seg til å medvirke til løsninger på disse problemene (Klafki, 2021). Kunnskap, erfaringer og opplevelser ervervet gjennom undervisning virker å gi eleven verktøy for bruk ved senere anledninger i livet. Deler av fagbøkernes forslag til undervisning om folkehelse og livsmestring har med andre ord mulig dannende effekt på eleven. Innholdet i undervisningen kan tre fram for eleven og eleven kan åpne seg for og tilegne seg det vesentlige i innholdet.

Ikke all undervisning i folkehelse og livsmestring virker å være forenelige med konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelproblemer. Klasseromsøvelser som baserer seg på mindfulness høster både positiv og negativ kritikk blant litteraturens forfattere. I lys av tidstypiske nøkkelproblemer kan slike øvelser bli sett på som tilegnelse av isolerte kunnskaper. Undervisning som baserer seg på tilegnelse av isolerte kunnskaper er ikke å regne som eksemplarisk og skal i lys av Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv ikke ha noen sentral plass i skolen. Med utgangspunkt i Klafki (2021) stiller jeg meg kritisk til om eleven utvikler evne til selv- og medbestemmelse gjennom å bli presentert for to ulike oppgaver og



kan velge hvilken oppgave hen vil løse. For at elevene skal utvikle evne til selvbestemmelse og medbestemmelse ut fra Klafkis dannelsesteori bør lærer inkludere elevene allerede i undervisningens planleggingsfase.

Folkehelse og livsmestring kom inn i skolen fordi det er et nøkkelproblem. Det er et samfunnsmessig nøkkelproblem. For den generelle folkehelsen er det bekymringsverdig at barn og unge sitter for mye stille i hverdagen. Mangel på fysisk aktivitet framstår likevel ikke som et tidstypisk nøkkelproblem i lys av dannelsesteoretiske perspektiver. Det har å gjøre med at fysisk aktivitet i seg selv ikke er undervisning og didaktisk anliggende. Det går likevel an å følge Klafki sine didaktiske anvisninger og lage undervisning som gjør fysisk aktivitet til et tidstypisk nøkkelproblem, også i didaktisk forstand. Ved å implementere fysisk aktive tilnærminger i undervisning, i denne studien foreslått som friluftsliv og uteskole, ser vi at fysisk aktivitet kan implementeres som en tilnærming i undervisningssammenheng og dermed som moment i et tidstypisk nøkkelproblem.

## 6.1 Videre undersøkelser

I teorikapitlet ekskluderte jeg teori om didaktisk analyse, en vesentlig faktor i arbeidet med å granske undervisningsinnhold med et kritisk utgangspunkt i Klafki sitt didaktiske perspektiv. Arbeidet jeg har gjort med å undersøke fagbøker innen folkehelse og livsmestring har vært gjort med mindre fokus på læreplanens innhold og større fokus på hva fagbøkene faktisk forteller om det tverrfaglige temaet. For videre undersøkelser tenker jeg at min studie gjerne kunne vært supplert med didaktiske analyser av læreplaninnholdet om folkehelse og livsmestring. Det hadde gitt meg et grunnlag for å kunne sammenligne resultatene i denne studien opp mot beskrivelsene av folkehelse og livsmestring i læreplanen. Videre kunne det ha vært interessant å se undervisningstemaene i resultatdelen opp mot læreplanebeskrivelsene av demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, for å se om forslagene til undervisning om folkehelse og livsmestring også kan egne seg som didaktisk innhold i lys av andre tverrfaglige temaer.

## Bibliografi

- Berdinesen, H. (2021). *Ny pedagogisk praksis : eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Dreyers forlag.
- Birch, J. E. & Jensen, R. M. (2021). Livsmestring og kroppsøving- et filosofisk perspektiv IE. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Reitzel.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Pearson Education Limited.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Collective qualitative analysis. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 123-146). Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, T. (2021). *Livsmestring gjennom fortellinger*. Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2015). En metodisk studie av innholdsanalyse – med analyser av matematikklæreres undervisningskunnskap som eksempel. *20*, 79-96.
- Feak, C. B. & Swales, J. (2009). *Telling a research story : writing a literature review*. University of Michigan Press.
- Fikse, C. & Myskja, A. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review : releasing the social science research imagination*. Sage Publications.
- Haug, P., Krumsvik, R. J., Munthe, E. & Postholm, M. B. (2021). *Elev i skolen 1-7 : mangfold og mestring*. Cappelen Damm akademisk.
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, nærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 176-194). Cappelen Damm Akademisk.

- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-174). Tapir akademisk.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jakobsen, A. M. (2020). Friluftsliv og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse - en tverrfaglig grunnbok* (s. 155-174). Cappelen Damm akademisk.
- Jank, W. & Meyer, H. L. (2006). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget : en vei til danning, livsmestring og literacy* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kirkehei, I. & Ormstad, S. S. (2013). Litteratursøk. *Norsk epidemiologi*, 23(2), 141-145.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I (s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (7. utg.). Klim.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring : om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Krempig, I. W. (2020). Friluftsliv og natur som kilde til helse og livsmestring. I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring – i skole og lærerutdanning* (s. 238-255). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i phd-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring : et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51-92). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.  
<https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

- Locke, L. F., Silverman, S. J. & Spirduso, W. W. (2013). *Proposals that work : a guide for planning dissertations and grant proposals* (6. utg.). Sage.
- Lyngstad, M. B. & Danielsen, Y. S. (2021). Drama og livsmestring. 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 i skolen* (s. 141-162). Fagbokforlaget.
- Lyngstad, M. B. & Solbue, V. (2021). Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring. 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 i skolen* (s. 163-182). Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mosvold, R. & Fauskanger, J. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Ad notam Gyldendal.
- NOU:2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research & evaluation*, 14(13), 13.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2019a). *Folkehelse og livsmestring : tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2019b). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2020). Folkehelse og livsmestring : helhet og nærvær. 1, 74.
- Ryen, E. (2017). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250-280. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03>

- Samnøy, S., Norman, E. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (s. 288-304). Cappelen Damm akademisk.
- Saus, M. & Wara, T. (2021). Folkehelse og livsmestring: koronapandemien som veiviser for tverrfaglighet og mestringsperspektiv i skolen. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis* (s. 215-238).
- Skille, E. Å., Vedøy, I. B. & Skulberg, K. R. (2020). *Folkehelse : en tverrfaglig grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring : den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I F. Kåre (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2020). Skole og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse - en tverrfaglig grunnbok* (s. 91-113). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Udir. (2020). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse - et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23-37). Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – oversiktstabell

	Tittel	Forfatter(e)	Forfatters bakgrunn	Handler mest om: Folkehelse eller/og livsmestring	Forslag til arbeid med temaet	Kritisk tilnærming	Type tekst: Antologi eller en eller flere forfattere	År	Omfang
1	<b>Folkehelse og livsmestring:</b>  1 – Tanker følelser og relasjoner  2 - I skolen  3. Helhet og nærvær	Karen Ringereide &  Siri Landstad Thorkildsen	Spesialrådgiver, utdannet lærer  Kommunikasjonsansvarlig, utdannet journalist	Folkehelse og livsmestring	Ja	Nei	I mine øyne utgjør disse tre bøkene en tekst	2019  2019  2020	76 sider  68 sider  74 sider
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring/I9788283721850">https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring/I9788283721850</a> <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/I9788283721799">https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/I9788283721799</a> <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring/I9788283721928">https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring/I9788283721928</a>									
2	<b>Livsmestring gjennom fortellinger</b>	Tone Evensen	Lærer	Livsmestring	Ja	Nei	Bok med en forfatter	2021	95 sider
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Livsmestring-gjennom-fortellinger/I9788283721959">https://www.fagbokforlaget.no/Livsmestring-gjennom-fortellinger/I9788283721959</a>									
3	<b>Lærerens arbeid med livsmestring</b>	Anne Grete Danielsen	Professor i pedagogikk	Livsmestring	Nei	Ja, ett kapittel	Bok med en forfatter	2021	224 sider
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Lærerens-arbeid-med-livsmestring/I9788245034493">https://www.fagbokforlaget.no/Lærerens-arbeid-med-livsmestring/I9788245034493</a>									
4	Folkehelse og livsmestring i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming	Hege Eikeland Tjomsland,  Nina Grieg Viig &  Geir Kåre Resaland	Førstemanuensis helsefremmende arbeid  Førstemanuensis innen pedagogikk  Professor i idrettsvitenskap				Redaktør-Antologi	2021	223 sider
4.1	Folkehelse og livsmestring	Hege Eikeland Tjomsland,	Førstemanuensis helsefremmende arbeid	Folkehelse og	Nei	Nei	Kapittel 1	2021	10 sider

	i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen	Nina Grieg Viig & Geir Kåre Resaland	Førsteamanuensis innen pedagogikk Professor i idrettsvitenskap	livsmestring					
4.2	Klasserommet som møteplass i ei digital tid	Ingrid Helleve & Aslaug Grov Almås	Professor pedagogikk Førsteamanuensis pedagogikk	Livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 3	2021	17 sider
4.3	Kan vi gjere noko «gøy»? Fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring	Øystein Lerum Petter Erik Leirhaug Geir Kåre Resaland & Hege Eikeland Tjomsland	Høyskolelektor idrett Førsteamanuensis lærerutdanning og friluftsliv Professor i idrettsvitenskap Førsteamanuensis helsefremmende arbeid	Folkehelse og livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 5	2021	11 sider
4.4	Drama og livsmestring	Mette Bøe Lyngstad & Yngvild Søreboe Danielsen	Dosent i drama Førsteamanuensis psykologi	Livsmestring	Ja	Nei	Kapittel 8	2021	19 sider
4.5	Muntlig fortelling som inkluderingsverktøy for livsmestring	Mette Bøe Lyngstad & Vibeke Solbue	Dosent i drama Førsteamanuensis i pedagogikk	Livsmestring	Ja	Nei	Kapittel 9	2021	17 sider
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/19788245034592">https://www.fagbokforlaget.no/Folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/19788245034592</a>									
5	Skape rom for folkehelse og livsmestring – i skole og lærerutdanning	Veronica Bergan & Kristin Emilie Willumsen Bjørndal	Førsteamanuensis i naturfagdidaktikk Førsteamanuensis i pedagogikk				Redaktør - Antologi	2020	263 sider
5.1	Folkehelse-et helsefremmende	Silje C. Wangberg	Professor i folkehelse	Folkehelse	Nei	Nei	Kapittel 1	2020	14 sider



	perspektiv i skolen								
5.2	Livsmestring – hva kan det romme?	Kristin Emilie Willumsen Bjørndal & Veronica Bergan	Førsteamanuensis i pedagogikk  Førsteamanuensis i naturfagdidaktikk	Livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 2	2020	12 sider
5.3	Livsmestring – arbeid med å styrke elevers selvoppfatning	Yvonne Sørensen  Marte Djupvik Johansen & Martine Pettersen	Førsteamanuensis i pedagogikk  Lektor med opprykk  Lektor	Livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 5	2020	15 sider
5.4	Lærerstudenters erfaringer med oppmerksomt nærvær som stressmestringsverktøy	Kristin Emilie Willumsen Bjørndal & Anne Ragnhild Grini	Førsteamanuensis i pedagogikk  Doktorgradsstipendiat, med master i sosialantropologi	Livsmestring	Ja	Nei	Kapittel 8	2020	27 sider
5.5	Mat og musikk for livsmestring	Bengt Haugseth & Line Husjord	Universitetslektor musikkpedagogikk  Universitetslektor mat og helse	Livsmestring	Ja	Nei	Kapittel 10	2020	13 sider
5.6	Friluftsliv og natur som kilde til helse og livsmestring	Inger Wallem Krempig	Førstelektor i friluftsliv	Folkehelse og livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 12	2020	13 sider
Link: <a href="https://www.universitetsforlaget.no/skape-rom-for-folkehelse-og-livsmestring-i-skole-og-laererutdanning">https://www.universitetsforlaget.no/skape-rom-for-folkehelse-og-livsmestring-i-skole-og-laererutdanning</a>									
6	Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen	Jan Spurkeland & Marit Onshuus Lysebo	Lærer  Pedagog, foreleser, coach og master i ledelse	Livsmestring	Nei	Nei	Bok med to forfattere	2021	101 sider
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Relasjonskompetanse-og-livsmestring-i-skolen/I9788245037654">https://www.fagbokforlaget.no/Relasjonskompetanse-og-livsmestring-i-skolen/I9788245037654</a>									

7	Livsmestrin g i skolen – et relasjonelt perspektiv	Anne Sælebakke	Lærer	Livsmest ring	Nei	Nei	Bok med en forfatter	2018	257 sider
Link: <a href="https://www.haugenbok.no/livsmestrin-g-i-skolen/saelebakke-anne/9788205497474">https://www.haugenbok.no/livsmestrin-g-i-skolen/saelebakke-anne/9788205497474</a>									
8	Barn, litteratur og livsmestrin g	Signy Marie Kværneng Stoltenberg	Psykologspesialist	Livsmest ring	Ja	Nei	Bok med en forfatter	2020	218 sider
Link: <a href="https://www.haugenbok.no/barn-litteratur-og-livsmestrin-g/stoltenberg-signy-marie-kvaerneng/9788244622233">https://www.haugenbok.no/barn-litteratur-og-livsmestrin-g/stoltenberg-signy-marie-kvaerneng/9788244622233</a>									
9	Tverrfaglig dybdelæring – om og for demokrati og medborgers kap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestrin g	Theo Koritzinsky	Førsteamanuensis ved Sagene lærerhøgskole, statsviter				Bok med en forfatter	2021	224 sider
	Folkehelse og livsmestrin g - fagplaner og temafordyp ning	Theo Koritzinsky	Førsteamanuensis ved Sagene lærerhøgskole, statsviter	Folkehel se og livsmestr ing	Ja	Ja	Kapittel 4	2021	47 sider
Link: <a href="https://www.universitetsforlaget.no/tverrfaglig-dybdelaering">https://www.universitetsforlaget.no/tverrfaglig-dybdelaering</a>									
10	Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestrin g	May Britt Postholm, Peder Haug,  Rune Johan Krumsvik & Elaine Munthe	Professor lærerutdanning Professor pedagogikk  Professor pedagogikk Professor pedagogikk				Redaktør- Antologi	2021	341 sider
	Livsmestrin g og sentrale utviklingste maer i barneskolea lder	Øyvind Kvello	Professor pedagogikk	Livsmest ring	Nei	Ja	Kapittel 12	2021	14 sider

	Folkehelse og livsmestring	Solrun Samnøy, Elisabeth Norman & Hege Eikeland Tjomsland	Høyskolelektor pedagogikk Professor generell psykologi Førsteamanuensis helsefremmende arbeid	Folkehelse og livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 13	2021	16 sider
Link: <a href="https://www.akademika.no/elev-i-skolen-1-7/9788202659332">https://www.akademika.no/elev-i-skolen-1-7/9788202659332</a>									
11	Ny pedagogisk praksis	Hein Berdinesen	Førsteamanuensis pedagogikk				Redaktør-Antologi	2021	371 sider
	Folkehelse og livsmestring : koronapandemien som veiviser for tverrfaglighet og mestringsperspektiv i skolen	Merete Saus & Tatiana Wara	Førsteamanuensis pedagogikk Førsteamanuensis pedagogikk	Folkehelse og livsmestring	Nei	Ja	Kapittel 9	2021	24 sider
Link: <a href="https://www.ark.no/boker/Hein-Berdinesen-Ny-pedagogisk-praksis-9788282655552">https://www.ark.no/boker/Hein-Berdinesen-Ny-pedagogisk-praksis-9788282655552</a>									
12	Muntlig fortelling i norskfaget: en vei til danning, livsmestring og literacy	Fridunn Tørå Karsrud	Førstelektor norsk	Livsmestring	Ja	Nei	Bok med en forfatter	2021	163 sider
Link: <a href="https://www.notabene.no/products/muntlig-fortelling-i-norskfaget-en-vei-til-danning-livsmestring-og-literacy">https://www.notabene.no/products/muntlig-fortelling-i-norskfaget-en-vei-til-danning-livsmestring-og-literacy</a>									
13	Didaktiske utfordringer i kroppsøving	Erlend Ellefsen Vinje	Dosent lærerutdanning				Redaktør-Antologi	2021	229 sider
	Livsmestring og kroppsøving - et filosofisk perspektiv	Jens E. Birch & Rein M. Jensen	Førsteamanuensis kroppsøving Førstelektor kroppsøving	Livsmestring	Nei	Ja	Kapittel 5	2021	17 sider
Link: <a href="https://www.cappelendamm.no/didaktiske-utfordringer-i-kroppsoving-9788202675288">https://www.cappelendamm.no/didaktiske-utfordringer-i-kroppsoving-9788202675288</a>									
14	Livsmestring på timeplanen	Ole Jacob Madsen	Psykolog og filosof	Livsmestring	Nei	Ja	Bok med en forfatter	2020	194 sider
Link: <a href="https://spartacus.no/boker/livsmestring-pa-timeplanen">https://spartacus.no/boker/livsmestring-pa-timeplanen</a>									

15	<b>Folkehelse: en tverrfaglig grunnbok</b>	Eivind Åsrum Skille,  Ingeborg Barth Vedøy &  Knut R. Skulberg	Professor idrett og kroppsøving  Førsteamanuensis folkehelse  Førsteamanuensis folkehelse				Redaktør-Antologi	2020	
15.1	<b>Skole og folkehelse</b>	Hege Eikeland Tjomsland &  Nina Grieg Viig	Førsteamanuensis helsefremmende arbeid  Førsteamanuensis innen pedagogikk	Folkehelse	Nei	Nei	Kapittel 4		23 sider
15.2	<b>Kroppsøving og folkehelse</b>	Vidar Hammer Brattli & Kjersti Mordal Moen	Førstelektor pedagogikk  Førsteamanuensis kroppsøving	Folkehelse	Nei	Nei	Kapittel 5		15 sider
15.3	<b>Friluftsliv og folkehelse</b>	Arne Martin Jakobsen	Dosent idrett	Folkehelse	Nei	Nei	Kapittel 7		21 sider
Link: <a href="https://www.ark.no/boker/Eivind-A-red-Skille-Folkehelse-9788202668075">https://www.ark.no/boker/Eivind-A-red-Skille-Folkehelse-9788202668075</a>									
16	<b>Lesedilla livsmestrings</b>	Janne Aasebø Johnsen	Lektor	Livsmestringsring	Ja	Nei	En forfatter. Samling av 12 bøker.	2018	??
Link: <a href="https://www.fagbokforlaget.no/Lesedilla-Livsmestring/19788211024985">https://www.fagbokforlaget.no/Lesedilla-Livsmestring/19788211024985</a>									
17	<b>Perspektiver på livsmestrings</b>	Audun Myskja &  Camilla Fikse	Overlege  Førsteamanuensis i rådgivningsvitenskap				Redaktør-Antologi	2020	
17.1	<b>Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestrings i skolen?</b>	Torill Moen	Professor pedagogikk	Livsmestringsring	Nei	Nei	Kapittel 3		16 sider
17.2	<b>Mindfulness</b>	Gunvor Marie Dyrdal	Førsteamanuensis mindfulness og positiv psykologi	Livsmestringsring	Nei	Nei	Kapittel 6		21 sider
17.3	<b>Mestringsmedisin: Lære å</b>	Audun Myskja	Overlege	Livsmestringsring	Nei	Nei	Kapittel 7		25 sider

	<b>regulere stress og oppmerksomhet</b>								
17.4	<b>Friluftsliv, naturnærver og livsmestring</b>	Per Ingvar Haukeland	Professor friluftsliv, idrett og kroppsøving	Livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 8		27 sider
17.5	<b>Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen</b>	Anne Torhild Klomsten	Førsteamanuensis pedagogikk	Livsmestring	Nei	Nei	Kapittel 9		21 sider
<a href="https://www.cappelendamm.no/_perspektiver-pa-livsmestring-i-skolen-9788202651077">https://www.cappelendamm.no/_perspektiver-pa-livsmestring-i-skolen-9788202651077</a>									