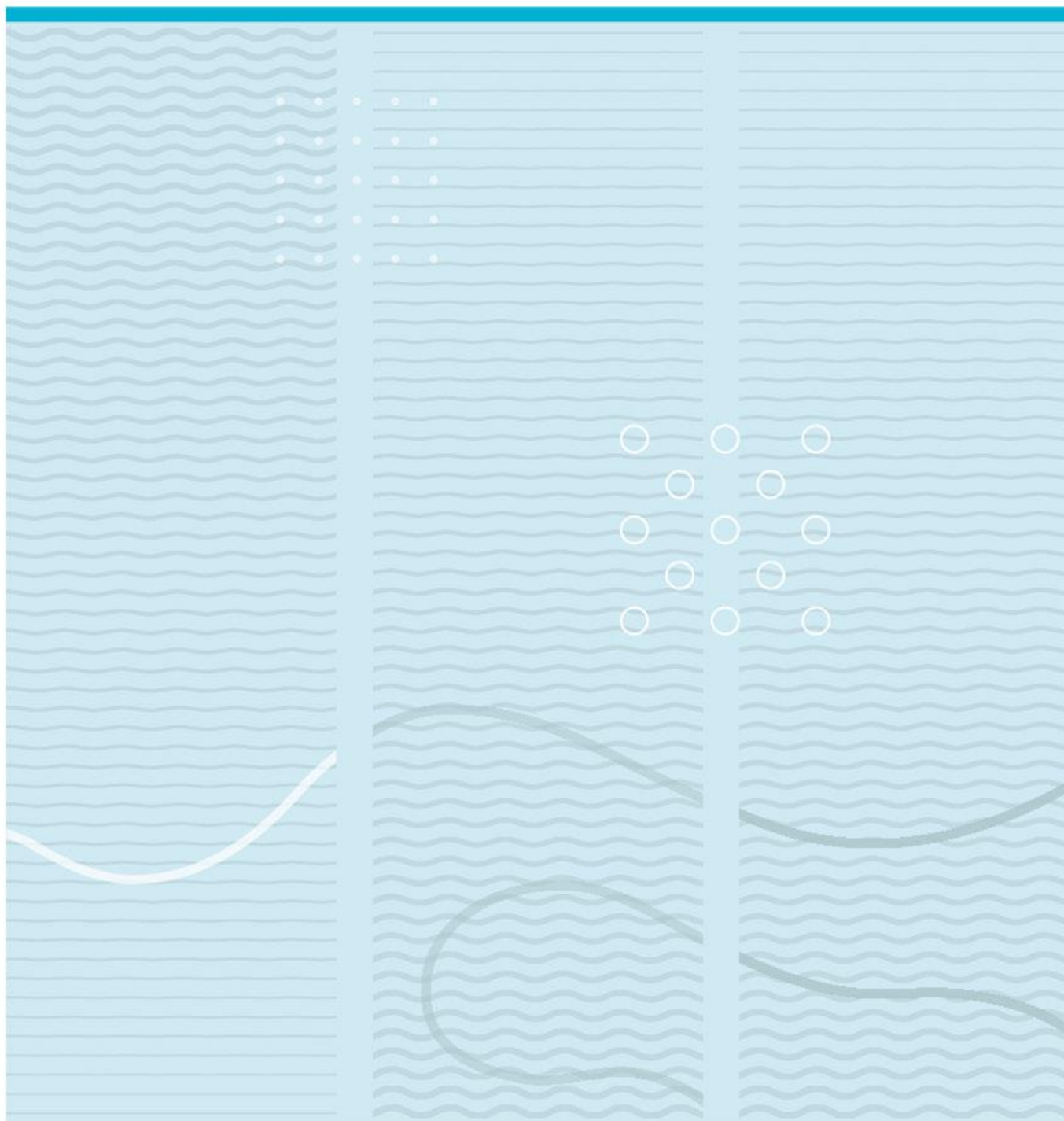


Stine Brenna og Elina Madeleine Nordahl

# Folkehelse og livsmestring i skolen

En læreplan for dagens og fremtidens samfunn





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 7053  
3007 Drammen

<http://www.usn.no>

© 2023 Stine Brenna og Elina Madeleine Nordahl

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Formålet med oppgaven er å undersøke det tverrfaglige temaet, Folkehelse og livsmestring, som ble en del av Overordnet del, og læreplan i fag etter fagfornyelsen i 2020. I denne oppgaven blir det gjennomført en dokumentanalyse av læreplanen, Kunnskapsløftet 2020. Vi ønsker å se nærmere på hva som er hensikten med det tverrfaglige temaet, og hvordan temaet blir beskrevet og sett i sammenheng med resten av læreplanen. Vi har særlig fokus på begynneropplæring, og hva som er viktig for små barns læring og videre personlige utvikling. Dette innebærer blant annet hva som er nødvendig for å utvikle god fysisk og psykisk helse, både her og nå, men også i et fremtidig perspektiv. Vi vil også fokusere på hvordan implementering av Folkehelse og livsmestring kan bidra til elevenes nåtidige og fremtidige livsmestring. Et av skolens oppdrag er å forberede elevene på et fremtidig arbeids- og samfunnsliv, og det er lærernes oppgave å gi elevene best mulig forutsetning. Problemstillingen til denne oppgaven er: *Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?* Problemstillingen legger grunnlag for oppgavens innfallsvinkel. I denne studien ønsker vi å få bredere forståelse av læreplanen som både forskrift og verktøy i arbeidshverdagen. På bakgrunn av dette har vi valgt en kvalitativ tilnærming, med dokumentanalyse som metode. Dokumentet vi har valgt å analysere er læreplanen, Kunnskapsløftet 2020.

Opgavens teoretiske rammeverk presenterer folkehelse og livsmestring gjennom Bandura (1997) og hans teori om å være agent i eget liv, samt mestringsstro. I tillegg har vi trukket inn Vygotskijs teori, samt teorier om motivasjon og selvbestemmelse (Maslow og Deci & Ryan). Vi har også undersøkt hvilke aspekter som er viktige for de yngste elevenes læring, og hvilke faktorer som bidrar til å videreutvikle god fysisk og psykisk helse, samt livsmestring. Danningsaspektet er også sentralt i denne oppgaven. På bakgrunn av at folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema, har vi også trukket inn teori som kan knyttes til norskfaget. De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter, er en stor del av norskfaget og et av funnene viser en kobling mellom disse ferdighetene og Folkehelse og livsmestring.

Et sentralt funn vi har bemerket oss i studien er at det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring henger tett sammen med resten av Overordnet del og kompetansemålene i norsk etter 2.trinn. Folkehelse og livsmestring omhandler mer enn bare god fysisk og psykisk helse, og disse perspektivene belyses gjennom hele Overordnet del. Selv om vi ser sammenheng mellom folkehelse og livsmestring som eget kapittel, og resten av læreplanen, viser likevel et av funnene til en uklarhet i definisjonen om hva folkehelse og livsmestring egentlig dreier seg om.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Forord .....	5
<b>1 Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.2 Tidligere forskning.....	9
<b>2 Utdanningspolitiske dokumenter.....</b>	<b>10</b>
2.1 Læreplan som forskrift.....	10
2.2 En læreplan for fremtidens samfunn.....	11
<b>3 Teoretisk forankring.....</b>	<b>12</b>
3.1 Skolen og skolens mandat.....	12
3.1.1 Skolens kompetansebegrep.....	13
3.1.2 Danning.....	14
3.2 Folkehelse og livsmestring .....	16
3.2.1 Grunnleggende behov .....	17
3.2.2 Relasjonens betydning for livsmestring.....	19
3.2.3 Agent i eget liv.....	22
3.2.4 Mestring .....	23
3.3 Sosiokulturell og problemorientert læring.....	24
3.4 Begynneropplæring.....	26
3.4.2 Lekens betydning for livsmestring.....	28
3.5 Folkehelse og livsmestring knyttet til norskfaget .....	30
<b>4 Metode.....</b>	<b>36</b>
4.1 Valg av metode .....	36
4.1.1 Dokumentanalyse.....	38
4.1.2 Kvalitativ tilnærming .....	38
4.1.3 Hermeneutikk.....	39
4.2 Beskrivelse av datamateriale.....	41
4.3 Goodlads læreplanteori .....	42
4.4 Analyseprosessen .....	43
4.5 Forskningsetiske overveielser.....	45

4.5.1	Troverdighet og gyldighet, og datamaterialets svakheter .....	45
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>48</b>
5.1	Læreplanens beskrivelse av Folkehelse og livsmestring .....	48
5.2	Folkehelse og livsmestring uttrykt i Overordnet del.....	53
5.2.1	Livsmestring .....	53
5.2.2	Fysisk helse .....	56
5.2.3	Psykisk helse .....	58
5.3	Hvordan kommer folkehelse og livsmestring til uttrykk i læreplanen i norsk?.....	61
5.3.1	Folkehelse og livsmestring uttrykt i fagets relevans og sentrale verdier .....	62
5.3.2	Folkehelse og livsmestring uttrykt i kompetansemålene etter 2.trinn .....	63
5.4	Oppsummering av analysen .....	66
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>68</b>
6.1	Hvilke føringer legger gjeldende læreplan for implementering av Folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen? .....	68
6.1.1	Kompetanse.....	72
6.1.2	Mestringstro/motivasjon .....	74
6.1.3	Selvbilde .....	76
6.1.4	Tilhørighet og relasjoner.....	76
6.1.5	Selvstendighet (Autonomi) .....	78
6.2	Lærerens påvirkningskraft og muligheter .....	79
6.3	Norskfagets muligheter for folkehelse og livsmestring .....	82
6.3.1	Kompetansemålenes betydning i lys av folkehelse og livsmestring.....	85
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>89</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>

# Forord

Masteroppgaven representerer slutten på fem lærerike år på lærerstudiet. Høsten 2018 startet vi som spente studenter på Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Gjennom studiet har vi fått gode praksiserfaringer, tilegnet oss nyttig kompetanse og knyttet gode relasjoner til lærere og medstudenter. De siste fem årene har bydd på både utfordringer og glede, som har bidratt til å utvikle oss som mennesker og kommende lærere.

Det siste året med masterskriving har inkludert både oppturer og nedturer, men med god støtte i hverandre har det alt i alt vært en spennende og lærerik prosess. Samarbeidet i masteroppgaven har gitt oss gode erfaringer som blir nyttige i læreryrket. Det har vært en stor støtte å være sammen om arbeidet, i tillegg har det ført til gode refleksjoner og kritiske diskusjoner underveis.

Vi vil takke familie, venner og samboere for støtte, oppmuntring og for at dere har heiet på oss hele veien. Videre vil vi takke medstudenter for gode forslag og tilbakemeldinger gjennom veiledninger. Til slutt ønsker vi å takke vår veileder, Anne Pernille Schjelderup for gode innspill, nye perspektiv og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har vist engasjement, og hjulpet oss med å holde oss på rett spor.

Vi gleder oss til å utvikle oss videre som lærere, og sette det vi har lært ut i praksis.

Hønefoss, mai 2023

Stine Brenna & Elina Madeleine Nordahl

# 1 Innledning

Vår bakgrunn for studien er å få bedre forståelse av læreplanen (LK20). Vi ønsker også mer kunnskap om elevenes sosiale læring og utvikling, som er del av skolens oppdrag og viktig kompetanse for livsmestring. Som kommende lærere med master i begynneropplæring er vi interesserte i hvilke faktorer og forutsetninger som er viktige for de yngste barna i skolen for å trives og lære på best mulig måte. Som kommende lærere kan økt forståelse og kunnskap for det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring være en bidragsyter for å styrke elevenes sosiale og faglige læring, samt trivsel og velvære.

Dagens samfunn er stadig i endring. Elevene, som fremtidige selvstendige samfunnsborgere, trenger kompetanse til å møte fremtidige utfordringer. I et innovativt samfunn vil kunnskap utvikles og endres. Dermed krever det også at skolens praksis fornyes og videreutvikles, slik at den kan bidra med fremtidsrettet kompetanse til fremtidens medborgere (NOU 2015:8, s. 7-8). På bakgrunn av samfunnsutviklingen, besluttet regjeringen at læreplanen skulle fornyes slik at den ble mer fremtidsrettet, samtidig med et mål om en mer sammenhengende og helhetlig læreplan (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6-7). Etter mye arbeid med Fagfornyelsen, kom en ny overordnet del i 2017, og Kunnskapsløftet i helhet trådte i kraft høsten 2020. Dybdelæring er et sentralt prinsipp i LK20 og tverrfaglige temaer blir presentert som et prinsipp for å ivareta dybdelæring. De tverrfaglige temaene ble også innført for å bidra til bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen (NOU 2015:8, s. 44-49).

De tre tverrfaglige temaene kom inn i Kunnskapsløftet 2020 fordi de tar “utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De tre tverrfaglige temaene er: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. Elevene skal arbeide med problemstillinger fra ulike fag. Temaene skal også bidra slik at elevene oppnår forståelse og ser sammenheng på tvers av fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). De tverrfaglige temaene har ingen konkrete kompetansemål, men det er uttrykt i kompetansemål for hvert fag hva elevene skal lære innenfor de ulike temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).



I denne studien har vi valgt å fokusere på ett av de tre tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring. Det har de siste årene blitt en synlig økning i psykiske plager blant barn og unge (Eriksen & Bakken, 2018). Med utgangspunkt i Prebensen og Hegstads (2017) definisjon, kan livsmestring defineres som:

«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 best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (s. 5).

Skolens mål med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er å “gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å kunne danne ansvarlige og gode samfunnsborgere, er det viktig at elevene lærer å mestre egne liv, og ta gode valg for seg selv. Det er viktig at elevene lærer å håndtere alt livet har å by på, både medgang og motgang. I overordnet del beskrives innholdet i det tverrfaglige temaet, og det legges føringer for implementeringen av dette i skolen. Det er en sammensetning av skolekulturen, rammefaktorer og den enkelte lærer som gir utslag i hvordan dette forstås og settes ut i praksis.

Videre skal elevene få innsikt i at kunnskap og samarbeid kan bidra til løsninger, samtidig som de lærer sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Det krever derfor engasjement og sammenhengende arbeid som går ut over klasserommets fire vegger, og kobler på verden rundt oss (Viig et al., 2021, s. 21). Selv om Folkehelse og livsmestring kom inn som tverrfaglig tema i den nye læreplanen (2020), har det lenge vært et tema i skolen. Livsmestring er en av grunnene til at vi går på skolen. I formålsparagrafen, som legger grunnlaget for skolens opplæring, står det blant annet følgende: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Som Bjørn Bolstad skriver innledningsvis i boka *Folkehelse og livsmestring i skolen* (2021), skal ikke skolen bare lære bort lesing, skriving og regning, men også utvikle hele mennesket med vurderingsevne, empati og selvtillit (Bolstad gjengitt i Viig et al., s. 5). På bakgrunn av dette kan derfor Folkehelse og livsmestring kobles til skolens doble oppdrag, nemlig å utdanne og danne mennesket.

På grunn av oppgavens omfang har vi valgt å rette fokus mot livsmestringsaspektet ved det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring er to begreper som er tett forbundet med hverandre. Fysisk og psykisk helse vil kunne påvirke følelsen av livsmestring,

og derfor vil helsemessige faktorer være inkludert i oppgaven. Det fysiske aspektet ved folkehelse som for eksempel søvn, kosthold og andre fysiologiske behov kan være vanskelig for skolen å kontrollere. På bakgrunn av dette vil fokuset være psykisk helse og andre forutsetninger for livsmestring.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven tar for seg hvordan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring fremstilles i læreplanens Overordnede del og læreplanen i norsk etter 2.trinn. Som kommende lærere har det vært interessant å få et dypere innblikk i temaet, som var nytt i Kunnskapsløftet 2020. På bakgrunn av at masteravhandlingen går under begynneropplæring, vil vi gjennom oppgaven ha et særlig fokus på de yngste barna i skolen. Oppgavens problemstilling er derfor formulert som følgende:

*Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

Formålet med denne oppgaven er å få en bredere forståelse av læreplanen som forskrift og verktøy. Ettersom norsk er et sentralt fag i begynneropplæringen, er det hensiktsmessig å undersøke hvordan Folkehelse og livsmestring kan knyttes til norskfaget. For å få en ytterligere forståelse av det tverrfaglige temaet, ønsker vi derfor også å se på hvilken betydning Folkehelse og livsmestring har for elevene. For å belyse problemstillingen, har det derfor vært nødvendig å formulere to forskningsspørsmål:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for de yngste elevenes fysiske og psykiske helse?

## 1.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning på dette temaet kan være en av årsakene til hvorfor Ludvigsen-utvalget mener det er nødvendig at elevene skal ha mer kunnskap om fysisk og psykisk helse, og at skolen skal gi elevene en kompetanse i hvordan de kan mestre sine egne liv (NOU 2015:8, s. 53). Innføringen av folkehelse og livsmestring, som tverrfaglig tema i læreplan, kan på bakgrunn av dette være et skritt i riktig retning mot forebyggende helsefremmende arbeid.

Undersøkelser viser at norsk ungdom har vist økende forekomst av psykiske plager (Eriksen et al., 2017, s. 7). I 2010 startet Ungdata å kartlegge forekomsten av selvrapporterte psykiske plager blant barn og unge. Siden da har det vært en økning i antall rapporter hvert år (Eriksen & Bakken, 2018, s. 1). Et viktig arbeid for god psykisk helse er å arbeide forebyggende. En viktig forutsetning for forebyggende arbeid er at arbeidet må skje der barna befinner seg. På bakgrunn av dette er skolen en viktig arena, da barn og unge tilbringer store deler av livet sitt på skolen. Dette underbygges i FHI's rapport, «Barn og unges psykiske helse» (Skogen et al., 2018, s. 7). Det er tydelig at de psykiske helseplagene som er mest utbredt har endret seg i løpet av årene, og det kan begrunnes med et samfunn som stadig er i endring. NOVA fikk i oppdrag fra Helsedirektoratet og Barne- og likestillingsdepartementet og utforske årsaken til økningen og årsakene bak dem (Eriksen et al., 2017, s. 3). I NOVA-rapporten fra 2017 trekker de fram tre forhold som mulige årsaker til de psykiske plagene som barn og unge sliter med i dag. Det er skolestress, kroppspress og sosiale medier (Eriksen et al., 2017, s. 3). Videre i rapporten kommer det frem at det er «skolesituasjonen til de unge som er noe av det som er tettest knyttet til ungdommers stressrelaterte psykiske helseplager» (Eriksen et al., 2017, s. 93). I tillegg viser forskning at elevenes psykiske status påvirker trivsel og læring. Det vil derfor antakelig være effektivt å rette fokus mot psykiske aspekter. Om dette inkluderes i skolen, kan det være med på å påvirke elevenes trivsel og læring, i tillegg til sosial samhandling med andre (Rossen & Cowan, 2014). Mye av forskningen støtter at psykiske helseplager kan ha negativt påvirkning på trivsel og læring. Kortfattet viser forskning til at skolen både kan være årsak til psykiske plager, men i tillegg kan være en arena som virker forebyggende for barn og unges psykiske vansker.

## 2 Utdanningspolitiske dokumenter

### 2.1 Læreplan som forskrift

I denne studien skal vi se på hvilke føringer gjeldene læreplan legger for implementeringen av folkehelse og livsmestring. Læreplanteori kan derfor være sentralt for å gi oss en bedre forståelse for hvorfor folkehelse og livsmestring ble et tverrfaglig tema.

Læreplaner har status som forskrift. De er offentlige styringsdokumenter som beskriver hvilken kompetanse elevene skal oppnå, og hvilket verdisyn skolen skal ha på opplæringen (NOU 2014:7, s. 96). En læreplan må tolkes og forstås, og det er viktig å se læreplanen i lys av samfunnet vi lever i, både med et historisk og samtidig perspektiv. Det historiske og samtidige perspektivet er viktig fordi læreplanen utformes ut ifra de utfordringene som finnes i samfunnet. Det ser vi igjen i fornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) og implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gudem (1990) trekker frem tre funksjoner som understreker læreplanens intensjonelle aspekt i forhold til samfunnet. «Det er læreplanens avspeilende, formidlende/informerende og styrende funksjon» (s. 33).

Læreplanen vil være en speiling av «det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som skolen skal bidra til å utvikle. Det gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap» (Gudem, 1990, s. 33). Ettersom samfunnet stadig endrer seg, vil det også være behov for at læreplanen endrer seg i takt med samfunnet. Et annet aspekt er at læreplanen også skal gi informasjon om prioritering av holdninger, ferdigheter og kunnskap, og formidle hvordan dette kan ivaretas når læreplanen skal brukes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen er formidlende og informerende ved at den beskriver hva som skal utgjøre skolens innhold (Gudem, 1990, s. 34), det kommer til syne gjennom Overordnet del og læreplaner i fag. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og tar for seg samfunnets ideologiske verdier og holdninger som skolen skal følge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Læreplan i fagene utdyper hva som er forventet at elevene skal oppnå i hvert enkelt fag. Ettersom læreplanen er en forskrift, har den en styrende funksjon. «Skole og undervisning er organisert av stat og kommune representert ved de offisielle skolemyndighetene» (Gudem, 1990, s. 34), samtidig er det lærerne som realiserer læreplanen gjennom undervisning i klasserommet. Det er lærerens oppgave sammen med skoleledelsen og andre ansatte på skolen, å tolke og planlegge undervisning ut ifra det som står i Overordnet del og resten av læreplanen.

## 2.2 En læreplan for fremtidens samfunn

I forkant av den nye læreplanen ble det gjort store utredninger. I Meld. St. 20 (2012-2013) kommer det frem at «Regjeringen ønsker et samfunn der alle har mulighet til å utvikle sine evner og til å leve meningsfylte liv» (s. 9). I et samfunn som stadig er i endring, vil det stilles større krav til kompetanse enn tidligere. På bakgrunn av dette ønsket Regjeringen å utarbeide en ny generell del av LK06, slik at barn og unge er bedre forberedt for å møte utfordringer i et fremtidig samfunn (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 13). I Fagfornyelsen, ble det som sagt utarbeidet en ny Overordnet del, som var trådte i kraft i 2017.

En betydelig del av folkehelseproblemerne i dagens samfunn er psykiske vansker. Psykiske vansker kan gi store ringvirkninger på blant annet relasjoner, skolegang, velvære og deltakelse i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015:2, s. 64). Psykiske vansker trekkes også frem som en årsak til hvorfor enkelte elever ikke fullfører videregående opplæring. Videre kan dette føre til utfordringer ved inngang til arbeidsmarkedet (NOU 2018:2, s. 8). Økende grad av psykiske vansker blant barn og unge var en av årsakene til hvorfor Ludvigsen-utvalget ønsket at det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring skulle få plass i Overordnet del.

En annen årsak er at skolen skal bidra til å gi elevene kompetanse som blir viktig for videre læring og et fremtidsrettet perspektiv. For å møte fremtidens utfordringer blir det viktig at innholdet i opplæringen er fremtidsrettet, slik at elevene er best mulig rustet for livet videre (NOU 2015:8). I Meld. St. 28 (2015-2016) ble det bestemt at det tverrfaglige temaet skulle innføres, og begrunnelsen for dette er at Folkehelse og livsmestring er knyttet til fremtidige samfunnsutfordringer, og gjenspeiler innholdet i formålsparagrafen (s. 7). Dermed vil det ikke være noe nytt at elevene skal utvikle kompetanse for å mestre livene sine, likevel vil Folkehelse og livsmestring bidra som en presisering av viktigheten rundt dette. Dessuten vil utvikling av læreplanen bidra til at innholdet og grunnlaget i opplæringen blir fremtidsretta.

### 3 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil vi presentere vårt teoretiske grunnlag. Utvalget av teorien bidrar til å belyse studiens problemstilling:

*Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

og følgende forskningsspørsmål:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for de yngste elevenes fysiske og psykiske helse?

Teorien bidrar til forståelse og perspektiver for temaet i studien. Teorien danner også et grunnlag for videre analyse og drøfting av empiri.

#### 3.1 Skolen og skolens mandat

Skolen forvalter et samfunnsmandat som går ut på å utvikle barn og unges kunnskaper og ferdigheter, holdninger og verdier, som skal være nyttig for barnet i hverdagslivet og senere i arbeids- og samfunnsniv. På bakgrunn av dette kan vi si at skolens mandat både har et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Skolens oppdrag er formulert i formålsparagrafen som er lovfestet i opplæringsloven. I formålsparagrafen er blant annet følgende formulert: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...)» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette betyr at skolen er pliktig til å bidra til at elevene får gode forutsetninger for å mestre livene sine.

Som vi tidligere var inne på, kan skolen være en faktor for stress og press hos barn og unge. Skolen blir en viktig arena for å møte og forebygge barn og unges psykiske plager. Det er også lovfestet at skolen skal ha en praksis med et miljø som fremmer trivsel og god helse (Opplæringslova, 1998, § 9a-2). Med dette kan vi si at skolens oppdrag kan ses i et her-og-nå perspektiv og i et fremtidig perspektiv, ettersom det blir viktig for trivsel som er en forutsetning for læring, og for at elevene skal få godt grunnlag for livet videre. Skolen er derfor pliktig til å legge opp til en praksis som fremmer trivsel og god helse, som bidrar til læring samtidig som det gir gode forutsetninger for livet videre. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i Overordnet del har fokus på flere av aspektene som inngår i skolens mandat, for eksempel trygghet, god helse og mestring av eget liv.

### 3.1.1 Skolens kompetansebegrep

Kompetansebegrepet er en viktig forutsetning for forståelsen av læreplanen, nettopp fordi det skal ligge til grunn for innholdet i læreplanen og fagplanene. Kompetanse er sentralt både i utdannings- og dannelsesoppdraget til skolen. Kompetansemålene i fag skal ses i sammenheng med hverandre, samtidig som de bygger på de grunnleggende verdiene uttrykt i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utdanningsdirektoratet viser til følgende definisjon av begrepet kompetanse, uttrykt i LK20: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

På bakgrunn av at kompetansebegrepet omhandler både kunnskaper og ferdigheter, vil det være nyttig å i tillegg definere disse begrepene. Kunnskaper er i læreplanen beskrevet som «å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer», mens ferdigheter innebærer «å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ryan og Deci's selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory) går ut på et behov for eller et ønske om å dekke de tre psykologiske behov: kompetanse, tilhørighet og autonomi. Kompetanse er en del av selvbestemmelsesteoriens grunnleggende behov for motivasjon og velvære (Ryan & Deci, 2000). Følelsen av å ha kompetanse regnes som vesentlig for mestringfølelse og motivasjon, som blir viktig for å benytte kompetanse for å løse utfordringer, og videre fremme læring. Positive tilbakemeldinger kan bidra til å fremme utvikling av kompetanse og motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 69-70). Dette viser at læreren har muligheter til å bidra til elevenes motivasjon og lærelyst.

Læreplanens kompetansebegrep inneholder ulike former for kunnskap, som kan forstås gjennom Blooms taksonomi. Kunnskap kan ses i Benjamin Blooms (1913-1999) taksonomi. Blooms taksonomi identifiserer klasser som systematisk strukturerer ulike former for kunnskap (Bloom, 1956). Taksonomien består av seks hovedklasser: 1) Kunnskap, 2) Forståelse, 3) Anvendelse, 4) Analyse, 5) Syntese, 6) Vurdering (Bloom, 1956, s. 18). De ulike klassene presenteres i en hierarkisk rekkefølge, som viser kunnskap i ulik grad. Klassene bygger videre på hverandre, og har betydning for neste klasse. Dermed blir kunnskapen mer komplisert for hver klasse (Bloom, 1956, s. 18-19). Taksonomien kan være et nyttig verktøy i utvikling av læreplaner og undervisningsmetoder, som kan tilpasses etter arbeid og mål (Bloom, 1956, s. 21). I denne

masteroppgaven benytter vi også ulike klasser av kunnskap, fra definisjon og forståelse av teori til anvendelse i analyse, for å så ta dette videre til en drøfting, som kombinerer de ulike klassene.

### 3.1.2 Danning

Skolen har som oppdrag å både danne og utdanne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Skolens dannelsesoppdrag fremtrer i læreplanen, og er forankret i opplæringslovens formålsparagraf, der står det blant annet at skolen skal gi elevene: «... kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» og «... utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det er med andre ord lovpålagt at det skal legges til rette for danning i skolen. For å forstå danning som en del av skolens oppdrag, er det viktig med en viss forståelse av begrepet. Et mål ved danning kan gå ut på at en skal bli en bedre versjon av seg selv (Straume, 2013, s. 15). Det trekkes det frem i læreplanen at dannelsesprosessen har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Derfor er det nødvendig at en utvikler egne selvstendige identiteter.

Skolen har også et felles verdigrunnlag som er basert på verdiene i formålsparagrafen. Verdiene skal hjelpe oss med å leve, lære og fungere sammen i et fellesskap her og nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Danning er en livslang prosess, som skolen er en viktig del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). En viktig faktor ved danning er **viljen** til forbedring. Det er dermed et mer eller mindre bevisst arbeid med seg selv (Straume, 2013, s. 20). En annen komponent i dannelsesprosessen er sosialisering. Selv om disse komponentene ses i sammenheng betyr det ikke nødvendigvis at danning skjer under sosialisering. En kan delta i sosiale sammenhenger uten å tenke så mye over det, men hvis danning skal skje er det viktig at det ligger en vilje til forbedring i grunn. Dessuten er refleksjon og selvbevissthet viktige faktorer i arbeidsprosessen til danning (Straume, 2013, s. 20). Med tanke på at danning er en indre prosess, kan det være vanskelig å måle og vurdere slik som faglig kunnskap.

Pedagogen Wolfgang Klafki (1927-2016) var kritisk til dannelses teorier som tidligere har dominert i skolesammenheng. Disse kan deles inn i to hovedgrupper: 1) Materiale dannelses teorier - som tar utgangspunkt i en bestemt kunnskap eller innhold, hvor kunnskap blir objektivt tilgjengelig for eleven, fokuset handler om å ta til seg innhold. 2) Formale dannelses teorier – som legger vekt på kunnskap og erfaringer gjennom livserfaringer, blikket rettes mot eleven som skal dannes heller enn innholdet (Klafki, 2001). Klafki så gjennom pedagogiske konsekvenser, utilstrekkelighet i de



dominerende dannelsessteoriene. Derfor presenterte han kategorial dannelse, som bidro til å utvikle dannelsessteorier (Klafki, 2001, s. 186). Hans dannelsesbegrep ble formulert med utgangspunkt i den kategoriale dannelsessteorien, på følgende måte: «Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objekt (materialt) og subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker.» (Klafki, 2001, s. 192). Et viktig aspekt ved Klafki's teori var at opplæringen skulle sentreres ut ifra elevens virkelighet. Klafki (2001) peker på at utdanningssystemet bør fokusere på det som er betydningsfullt i elevenes livsverden (s. 194). Videre hevdet han at «Fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelse.» (Klafki, 2001, s. 194). Vi tar utgangspunkt i Klafkis skille mellom material og formal dannelse, og hans presisering av at det må være en god sammenheng og balanse mellom innhold og praksis for å få kategoriale dannelse, som gir elevene en dybdeforståelse av grunnleggende problemstillinger av betydning for deres liv. I fagfornyelsen er fordypning et sentralt prinsipp gjennom dybdelæring. Ifølge Ludvigsen-utvalget handler dybdelæring om å gi elevene mulighet til å ta valg, som gjør at de kan gå i dybden i enkeltemner (NOU 2015:8, s. 11). Videre argumenterer utvalget for at innføringen av de tverrfaglige temaene vil kunne gi økt fleksibilitet i fagarbeidet, som kan bidra til nok tid til fordypning og dybdelæring (NOU 2015:8, s. 12).

For å kunne bruke kunnskapen trengs det altså sammenfattet kunnskap, slik at vi også kan sette kunnskap ut praksis, og faktisk gjennomføre. Kunnskap fungerer som et konkurransefortrinn. Vi søker videreutdanning og jobber med karakterer som viser hvor gode faglige kunnskaper vi har. Likevel er dannelse viktig for å kunne håndtere jobblivet, familielivet og fungere i et felleskap i samfunnet. Ifølge læreplanen treger elevene både å kunne tilegne seg kunnskap, men også kunne anvende den (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). «Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidler visdom. Det finst spenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom» (Hellesnes, 1992, s. 79). Dette sitatet viser til et skille mellom dannelse og utdanning. Det er ikke enten eller, det er både utdanning og dannelse som bidrar til at elevene blir selvstendige og ansvarlige samfunnsborgere. I Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og OECD- 21`century skills (2019) drøftes krav til opplæringen mot fremtidig arbeids- og samfunnsliv. For at elevene skal få gode forutsetninger til å håndtere sine fremtidige liv, er det en forutsetning at opplæringen er oppdatert og legger til rette for dette, både når det gjelder det faglige, men også det sosiale og andre dannelsingsaspekter.

## 3.2 Folkehelse og livsmestring

Med det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, er det nyttig å definere hva som ligger i kjernebegrepene folkehelse og livsmestring. Folkehelseloven definerer folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, 2012, § 3). I denne definisjonen legges det ikke bare vekt på individenes helse, men også hvordan befolkningens helse er. Arbeid med folkehelse dreier seg om «samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk sykdom eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen» (Folkehelseloven, 2012, § 3). Ettersom det legges stor tillit til samfunnets innsats, er det viktig å ha kunnskap om folkehelse i et samfunn. I tillegg til en felles forståelse for hva som ligger bak begrepet folkehelse, og hvordan god eller dårlig folkehelse kan måles i et samfunn. For å bryte ned begrepet folkehelse, er det nyttig å kjenne til hva som definerer ordet helse. Helse som begrep har mange definisjoner, men den mest brukte er kanskje Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon som sier at «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, u.å.). Denne definisjonen legger vekt på at helse ikke bare er fravær av sykdom eller psykisk- og fysisk svakheter, men også en tilstand der man har fysisk, psykisk og sosialt velvære.

Læreplanen definerer begrepet livsmestring som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å få en bredere forståelse av begrepet, har vi også valgt å ta med definisjonen av Prebensen og Hegstad, som definerer livsmestring slik:

«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 best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (2017, s. 5).

Læreplanen formidler også at Folkehelse og livsmestring innebærer at elevene skal lære å håndtere livet i både oppturer og nedturer, i tillegg til at de skal utvikle en trygg identitet og et positivt selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Folkehelse og livsmestring kan også brytes ned til begrepene fysisk og psykisk helse. Fysisk og psykisk er to begreper som henger tett sammen, og kan ikke uavhengig skilles fra hverandre. Psykisk helse defineres av Verdens Helseorganisasjon som “Mental health is a state of mental well-

being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community” (WHO, 2022). WHO sin definisjon av psykisk helse legger ikke bare vekt på psykologiske aspekter, men også sosiale. Dette ser vi ved at en skal være i stand til å bidra til samfunnet, skape relasjoner og samarbeide med andre. Videre i WHO sin definisjon presiserer de også at psykisk helse er mer enn fraværet av psykiske vansker. Psykisk helse er en menneskerett, og god psykisk helse vil oppleves forskjellig fra person til person (WHO, 2022). Selv om en har psykiske vansker, kan en fortsatt oppleve å ha god psykisk helse, fordi «psykisk helse er noe som har betydning i seg selv» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 33). Psykiske helsetilstander inkluderer psykiske lidelser og psykososiale funksjonshemminger, og personer med disse vanskene er mer sannsynlig å oppleve mindre god psykisk helse, selv om dette ikke alltid er tilfelle (WHO, u.å.).

Folkehelseinstituttets rapport «Psykisk helse i Norge» beskriver psykisk helse som «et overordnet begrep og omfatter alt fra god psykisk helse og livskvalitet til psykiske plager og lidelser» (Reneflot et al., 2018, s. 10). Her ser vi også at definisjonen går på et mer overordnet nivå enn bare fravær av psykiske lidelser, slik som WHO sin definisjon gjør. I rapporten trekker de frem livskvalitet som et begrep, og dette begrepet henger tett sammen med psykisk helse fordi det omhandler «positive følelser som glede, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, interesse, mening, mestring, engasjement og autonomi» (Reneflot et al., 2018, s. 10). Livskvalitet er et viktig begrep når en snakker om psykisk helse fordi som WHO sin definisjon legger vekt på, kan en oppleve å ha god livskvalitet på tross av sykdom og andre helseplager/psykiske lidelser. Derfor er det viktig å fokusere på opplevelsen av livskvalitet, også fordi dette «kan legge grunnlag for gode familierelasjoner, oppvekstkår, funksjon i arbeidslivet og bedre helse» (Reneflot et al., 2018, s. 10). På bakgrunn av dette er arbeidet med livskvalitet et sentralt mål i folkehelsearbeidet, og mens den psykiske helsen handler om hvordan man har det med seg selv, følelser og egne tanker, handler den fysiske helsen om hvilken tilstand kroppen er i (Helsedirektoratet, 2022). Innenfor begrepet fysisk helse er det flere aspekter som er viktig for å oppleve å ha en god fysisk helse. Aspekter kan være motorikk, fysisk aktivitet, kosthold og små barns behov.

### 3.2.1 Grunnleggende behov

Behov er noe alle mennesker har, og det betyr at en har bruk for eller behøver noe. Behov kan både være psykiske og fysiske, og det er utviklet mange teorier som omhandler grunnleggende behov. I dette underkapitlet tar vi for oss Abraham Maslows (1908-1970) motivasjonsteori og viktigheten av de grunnleggende behov knyttet til folkehelse og livsmestring. Maslow så på mennesket som et

aktivt og handlende vesen, med fri vilje og behov for åndelig vekst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Maslow var opptatt av å finne grunnleggende behov hos mennesker som karakteriserte velfungerende mennesker, og som kunne forklare fellestrekk hos menneskers adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Maslows behovsteori bygger på at alle mennesker har et hierarki av behov som kan forklare og styre motivasjon og adferd. Behovene utgjør et hierarki delt inn i fem nivåer, og når et nivå i behovshierarkiet er dekket, vil mennesket få nye behov, og går et trinn opp i hierarkiet, og sånn går det videre. De fem nivåene er fysiologiske behov, trygghet, tilhørighet og kjærlighet, selvverd og annerkjennelse, selvaktualisering (Maslow, 1970, s. 35-46).

Nederst i hierarkiet er de fysiologiske behovene, som er behov for søvn, mat, vann, klær osv. Dette er de mest grunnleggende behovene for et menneske, fordi disse er nødvendig for å overleve. Hvis de fysiologiske behovene ikke er tilfredsstilt, vil menneskets motivasjon påvirkes for å tilfredsstille noen av de andre nivåene i hierarkiet (Maslow, 1970, s. 37). Da vil mennesket bli dominert av tanken på å tilfredsstille de fysiologiske behovene. Nest nederste trinn på behovshierarkiet er behovet for trygghet. Dette er behov for personlig sikkerhet, forutsigbarhet, orden og struktur (Maslow, 1970, s. 39). Etter at de fysiologiske behovene er tilfredsstilt, vil behovet for trygghet og sikkerhet dominere menneskets atferd og oppmerksomhet. For barn er det viktig med en organisert og strukturert hverdag for å føle trygghet. Når de to nederste nivåene er dekket, kan mennesket begynne å fokusere på sosiale mål. Tredje nivå i hierarkiet er behovet for tilhørighet og kjærlighet. Når de andre behovene er tilfredsstilt, vil mennesket aktivt prøve å finne sin plass, og være på utkikk etter meningsfulle forhold (Maslow, 1970, s. 43). Hvis en elev føler seg ensom, utstøtt, mobbet og ingen form for tilhørighet og kjærlighet, vil dette være destruktivt for eleven. Hos elever hvor sosial usikkerhet og problemer med relasjoner dominerer, kan det ofte finnes utfordringer knyttet til konsentrasjon.

De nest øverste nivået i hierarkiet er selvverd og annerkjennelse. Behovet for selvverd og annerkjennelse kan klassifiseres i to underordnede kategorier. Det ene handler om styrket selvfølelse og selvrespekt hos individet selv og tro på seg selv for mestring. Det andre handler om respekt og annerkjennelse fra andre mennesker (Maslow, 1970, s. 45). Tilfredsstillelse av dette behovet kan føre til følelser av selvtillit, verdi, og styrke. Det kan gi mennesket en følelse av å være nyttig og nødvendig i samfunnet. Selvverd og annerkjennelse er viktige behov for motivasjon, og derfor er det viktig at læreren verdsetter elevene og anerkjenner deres styrker. Med dette kan tilpasset opplæring være en viktig komponent for at elevene skal føle mestring på skolen. Det er også viktig å lære elevene at den mest sunne selvtilliten er basert på fortjent respekt fra andre

(Maslow, 1970) s. 46. Det øverste nivået i hierarkiet er behovet for selvaktualisering. Det handler om søken etter å utvikle sine talenter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140). Det vil være et bredt spekter av individuelle forskjeller på dette nivået, fordi mennesker utvikler seg ulikt, og har forskjellige ønsker for fremtiden. Når alle de andre behovene i hierarkiet er tilfredsstilt, vil menneske søke etter utvikling av sine kunnskaper og ferdigheter, og derfor er det viktig at elevene møter utfordringer og valgmuligheter. De må erfare at aktiviteter og fagstoffet på skolen er spennende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140 - 141). Dette er viktig for at elevene skal kunne finne ut hva som gir dem selvoppfyllelse. Selv om elevene noen av behovene ikke er tilfredsstilt, vil elevene fortsatt kunne være i stand til å lære.

Maslow skilte mellom to hovedtyper behov: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene består av de fire nederste behovene i hierarkiet. Det vil være fordelaktig at mangelbehovene er dekket, for at elevene skal ha de beste forutsetningene for læring. Når mangelbehovene er dekket, vil motivasjonen som knytter seg til disse behovene avta, og da blir behovet for selvaktelse fremtredende. Behovet for selvaktelse går under typen vekstbehov. Maslow mente at vekstbehovet aldri kan tilfredsstilles. Dette er fordi en ofte vil oppleve en rastløshet etter utvikling (Maslow, 1970, s. 46). «Jo mer kunnskap og forståelse en får, desto sterkere føles behovet for å få mer kunnskap og mulighet for selvutfoldelse» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Det innebærer at en aldri er ferdig utlært.

### 3.2.2 Relasjonens betydning for livsmestring

Kompetanse, tilhørighet og autonomi, som vi tidligere har nevnt under selvbestemmelsesteorien, ser ut til å være avgjørende for utvikling, integrering, sosial utvikling og psykisk helse (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Psykisk helse og et positivt selvilde utvikles gjennom erfaringene vi gjør i møte med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). På bakgrunn av dette kan vi si at tilhørighet og positive relasjoner er med på å styrke god psykisk helse. Skolen har i oppgave å sørge for å skape trygge og gode relasjoner, samt et trygt og inkluderende læringsmiljø, som er viktig for elevenes trivsel og livsmestring her og nå, men også i et fremtidig perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). Kunnskapsdepartementet (2017) støtter Skaalvik og Skaalvik med at skolen skal tilrettelegge for at elevene opplever tilhørighet i skolen og i samfunnet. Når barn får møte respekt og anerkjennelse, bidrar dette til tilhørighet. Som profesjonsutøver bør læreren ha evne til å møte elevene som enkeltindivider, imøtekomme ulike forutsetninger og behov, og være anerkjennende og støttende. Samtidig skal læreren kunne bygge et trygt og inkluderende fellesskap, som bidrar til at

elevene opplever tilhørighet og bygger relasjoner med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20).

Trygt skolemiljø er forankret i opplæringsloven § 9A-2 (1998): «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Lærere og andre ansatte i skolen trenger derfor gode relasjonsferdigheter for å skape trygge læringsmiljøer som fremmer motivasjon, forbindelser og sosiale samspill (Fallmyr, 2017, s. 35). Fallmyr trekker videre frem ni egenskaper som er viktig for god relasjonsbygging: Pålitelighet, tydelighet, forutsigbarhet, involverende, anerkjennende, humoristisk, konflikthåndterende, følelshåndterende og empatisk (Fallmyr, 2017, s. 36-38). Relasjonsbygging og følelshåndtering henger tett sammen og påvirker hverandre. Når læreren håndterer egne følelser og elevens følelser med forståelse, kan dette bidra til å gi mening og trygghet, som igjen kan bidra til å styrke relasjonen (Fallmyr, 2017, s. 43).

Forskning viser at kvaliteten på lærer-elev relasjonen er viktig for trivsel og læring. En studie viser at effekten av relasjonsbygging bidro til at elevene ble mer engasjerte og motiverte i læringsarbeidet (Roorda et al., 2011, s. 32). I en annen studie kom det frem at gode lærer-elev relasjoner også bidrar til relasjonskunnskaper, forebygging av frafall, selvtillit og sosial tilknytning, i tillegg til bedre prestasjoner og motivasjon som nevnt over (Cornelius-White, 2007, s. 134). Nyere forskning, Helland et al. (2019) støtter dette. Lærer-elev relasjoner og et godt klassemiljø med gode elevrelasjoner kan medføre bedre prestasjoner og færre vansker hos elevene (s. 48). Oppsummert kan det bety at skolens læringsmiljø har betydning for elevenes psykiske helse. På bakgrunn av relasjonenes betydning kan livsmestringsaspektet ha et relasjonelt perspektiv. Både med hensyn basert på respekt for andre, sette grenser og håndtere egne og andres følelser og reaksjoner. Det innebærer hvordan vi regulerer og ter oss i fellesskap med andre, som påvirker egne valg i livet her og nå, og senere (Sælebakke, 2020, s. 60).

### 3.2.2.1 Sosial og emosjonell utvikling

Sosial kompetanse er viktig i livsmestringsaspektet. I lærerplanens overordnede del kapittel 2.1 står det følgende om sosial læring og utvikling: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sitatet viser en kobling mellom faglig og sosial læring, som kan ses i sammenheng med danningsaspektet i skolen. Skolen skal bidra til å danne hele mennesket, og gi hver enkelt best mulig forutsetning for å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). På lik linje med at vi

trenger faglig kunnskap i senere arbeids- og samfunnsliv, er også sosial kompetanse nødvendig for at elever skal få en følelse av at de mestrer livet her og nå, og ha ferdigheter til å mestre sosiale utfordringer som kan oppstå i fremtiden.

Seniorforsker Terje Ogden, definerer sosial kompetanse på følgende måte: «Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» (Ogden, 2018, s. 1). Lindbäck og Galvin (2020) viser til at sosial kompetanse handler om «å innfri krav fra miljøet rundt seg og til å fremme egne behov og ønsker på en effektiv og sosial akseptabel måte» (s. 11). Definisjonene underbygger viktigheten av sosial læring og utvikling. Vi lærer av å se og herme etter andre. Vi ser på andres atferd og reaksjoner, og lærer av dette. I tillegg er språket noe vi lærer av andre som kan det, og vi lytter og etterligner (Fredens, 2019, s. 154). Sosial kompetanse bidrar til å tilpasse seg menneskene og forholdene rundt. I tillegg er det viktig for at en skal kunne uttrykke egne ønsker, behov og meninger (Ogden, 2018, s. 2).

Sosial og emosjonell kompetanse er nødvendig i et livsmestringsaspekt, for elevene her og nå, og i et fremtidig samfunn. Grunnen til dette er fordi sosial og emosjonell kompetanse kan være avgjørende for hvordan en håndterer omgivelser som ikke alltid tar hensyn til egne behov, og gir et grunnlag for håndtering av situasjoner som en ikke alltid har kontroll over (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Den emosjonelle og sosiale kompetansen som blir utviklet i skolealder, kan ha mye å si for elevenes fysiske og psykiske helse i voksen alder. «Begrenset sosial og emosjonell kompetanse fører ofte til manglende deltakelse i utdanning, arbeid-, og samfunnsliv» (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 16). For å forhindre dette er det viktig at arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse begynner allerede fra førsteklasse. Emosjonell kompetanse handler om hvordan vi evner til å sette ord på og regulere egne følelser (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 14). Følelser spiller en viktig rolle i skolen, både faglig og sosialt, og for både elevene og de voksne rundt. Alle elever som begynner på skolen, kommer med ulik bagasje når det gjelder emosjonell kompetanse. Bakgrunnen for dette er at hvert barn vil ha ulik personlighet og de vil ha ulike tilknytningsmønstre med seg hjemmefra, som vil påvirke hvordan de håndterer skolesituasjonen (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 14). Følelser overskygges ofte av det som er synlig, nemlig atferd, og vi glemmer ofte å tenke på hva adferden styres av, nemlig følelsene. Voksnes følelseskompetanse påvirker elevenes psykiske helse, selvfølelse, læring og selvregulering. God følelseshåndtering bidrar til gode relasjoner samtidig som det skaper læring og gode opplevelser (Fallmyr, 2017, s. 15).

Vi kan ikke ta kontroll over hjernen, men vi kan lære oss å bearbeide og håndtere følelsene som dukker opp i hverdagen (Fredens, 2019, s. 100). Følelshåndtering er et av områdene barn etterligner og hermer etter andre barn og voksne på. Derfor er det viktig at vi som lærere og voksne går foran som gode eksempler og forbilder. Selvfølgelig kan ikke læreren alltid ta kontroll, men likevel viser det seg at det er lønnsomt å være bevisst på hvor viktig følelshåndtering er for relasjonsbygging. Dette kan igjen gi positive ringvirkninger for blant annet trivsel og motivasjon. Læreren har som ansvar å sørge for trygg og god relasjon til elevene. Som voksen i skolen vil en kunne påvirke barnet i større eller mindre grad, uten å påføre barnet uheldig belastning. Dermed er det tjenlig å være bevisst på hvordan egne følelsesreaksjoner kan påvirke relasjoner og barns selvfølelse (Fallmyr, 2017, s. 18-19). I begynneropplæringen er det også viktig å ha forståelse for at elever som ikke har gode nok språklige ferdigheter, kan vise følelser ved atferd som frustrasjon, uro eller utrygghet (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 14). Derfor er det viktig som lærer å bli kjent med elevenes reaksjonsmønstre og lære dem ferdigheter slik at de etter hvert kan gjenkjenne, sette ord på og regulere egne følelser i ulike situasjoner.

### 3.2.3 Agent i eget liv

Albert Bandura (1925-2021), er kjent for sine teorier på blant annet læring og sosiale forbindelser. Bandura hadde en teori som omhandler den menneskelige handlefrihet (human agency). Det går ut på at det er vi selv som påvirker og bestemmer det vi gjør, og dermed fungerer som en agent i eget liv. Det er flere faktorer som påvirker folks oppførsel, derfor vil en være bidragsyter til seg selv og det som skjer. Med dette viser Bandura (1997) til forskjellen på å få ting til å skje og hvordan ting er ment til å skje («The power to make things happen should be distinguished from the mechanics of how things are made to happen») (s. 3). Med andre ord må vi skille mellom handling som skjer ut ifra et tiltenkt resultat og innvirkninger denne handlingen faktisk gir. Det er nyttig for å bli observant på konsekvenser som følger handlinger og valg. For eksempel kan en handling med god intensjon gi et uheldig utfall. Bandura understreker at mestringstro er en viktig faktor for handlefrihet: «If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happened» (Bandura, 1997, s. 3).

Banduras teori om agent i eget liv kan knyttes til livsmestring med tanke på at livsmestring ifølge læreplanen dreier seg om å påvirke eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Skaalvik og Skaalvik (2021) knytter begrepet selvstendighet til å være agent i eget liv oversatt fra Bandura's teori, human agency), videre knyttes dette til livsmestring, som påvirkes av blant annet



selvstendighet og påvirke eget liv i form av handlinger og konsekvenser (s. 16). «Elevenes selvstendighet og evne til å fungere som agent i eget liv kan ikke utelukkende fremmes gjennom kunnskapsformidling» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 18). Blant annet selvstendighet, motivasjon og trygghet er forbindelser som påvirkes av skolens tilnærming, og erfaringene elevene gjør seg. På bakgrunn av dette er det skolens ansvar å ikke bare sørge for at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, men også sørger for at elevene får positive opplevelser med seg selv, relasjoner, trygghet og andre faktorer som påvirker elevens psykiske helse og livsmestring.

Vi var tidligere inne på påvirkningen de grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien har for blant annet psykisk helse. Autonomi er et av de grunnleggende behovene, begrepet selvbestemmelse blir også benyttet for å definere behovet. Behovet for autonomi kan knyttes til Banduras teori om human agency, fordi vi selv har mulighet til å påvirke egne handlinger. I læreplanen fremtrer begrepet selvstendighet, som et mål i dannelsesprosessen som skolen blir en viktig del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Selvstendighet går på ut at elevene har anledning til å påvirke egne valg, og kan også derfor styres av medvirkning, som også er et kjent begrep fra LK20. Som formålsparagrafen og læreplanens Overordnede del viser til, skal elevene ha medansvar og har rett til medvirkning. «Elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det betyr at skolen er forpliktet til å sørge for behovet for autonomi blir ivaretatt i skolehverdagen. Elevene skal kunne ta egne valg, og konsekvenser som følger - da er det viktig at de også får trene på nettopp det å være autonom. Selvbestemmelsesteorien viser at lærere som er autonomistøttende, i motsetning til kontrollerende fremmer motivasjon, nysgjerrighet og drivkraft hos elevene (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Lærere bør derfor legge til rette for elevmedvirkning, samtidig som vi anerkjenner, støtter og heier.

### 3.2.4 Mestring

Vi har vært inne på flere faktorer som kan påvirke elevenes trivsel og læring i skolen. Banduras teori om self-efficacy handler om elevenes syn på sine evner og dens ringvirkninger, mestringstro kan ha påvirkningskraft på både trivsel, innsats og læring. *Self-efficacy*, som på norsk kan oversettes til *mestringstro*, er en betydelig del av hans læringsteorier (Bandura, 1997). Bandura forklarer begrepet mestringstro (self-efficacy) med troen en selv har på å gjennomføre en bestemt handling eller mål. Mestringstroen er med på å bestemme innsats og utholdenhet i arbeidet (Bandura, 1997, s. 3). Dermed er det ikke bare en forklaring på elevens tro på seg selv, men også hvordan dette påvirker hvordan eleven handler. «*If people believe they have no power to produce results, they will*

*not attempt to make things happen.*” (Bandura, 1997, s. 3). Bandura skiller begrepet self-efficacy (mestringstro) fra self-esteem (selvtillit/selvverd) og begrunner det med at self-efficacy handler i hovedsak om sin egen dømmekraft på personlige kapasitet, troen på seg selv når det kommer til utførelsen av en oppgave eller bestemt handling. Mens med self-esteem er man opptatt av dømmekraft i forhold til selvverd. Det er ikke en bestemt sammenheng mellom troen på egne evner og en persons selvverd (Bandura, 1997, s. 11). For eksempel kan en person slite med å ikke løse en bestemt oppgave, eller troen på at du skal klare det, men likevel vil det ikke umiddelbart påvirke egen selvtillit eller selvverd.

I skolen vil ifølge Bandura (1997) likevel elevenes tro på seg selv påvirke arbeidet, både når det gjelder elevenes innsats og utholdenhet i oppgavene som blir gitt (s. 3). Dermed kan elevenes tro på seg selv ha innvirkning på både læring og trivsel. Læreplanen viser også til denne sammenhengen, og understreker viktigheten med at elevene utvikler *et positivt selvbylde* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det kan være flere ulike faktorer som bidrar til å påvirke synet på seg selv. I Banduras (1997) teori, kommer det frem fire elementer han mener er kilde til mestringstro: egne mestringssopplevelser, andres mestringserfaringer, verbal overbevisning, og fysiske og mentale forhold (s. 79). Danielsen (2021) hevder at «den indre gleden elevene opplever når de lykkes og erfarer mestring, bidrar til at de gjerne vil gjenta handlingene» (s. 136). For at skolen skal opprettholde og legge til rette for at elevene utvikler mestringstro og et positivt selvbylde, er det derfor viktig å kjenne til ulike faktorer som kan påvirke dette. Ettersom læreplanen flere steder trekker frem viktigheten med elevenes selvbylde og identitet, er det de ansatte i skolen sin oppgave å sørge for at elevene kan utvikle positivt syn på seg selv. Lærere og andre ansatte i skolen har stor påvirkningskraft på elevene. «Den som lærer at han er udugelig, eller som utvikler et fastlåst tankemønster, vil få blokkert sine muligheter til optimal utvikling» (Fredens, 2019, s. 155). Sitatet til Fredens viser i likhet med Ryan og Deci (2000) at vi som lærere, eller andre voksne kan påvirke barns læring. På samme måte mener Fredens (2019) at ros for sin evne har motsatt effekt, og kan bidra positivt til læring og utvikling (s. 155).

### 3.3 Sosiokulturell og problemorientert læring

Stortingsmeldingen *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*, trekker frem at motivasjon, mestringfølelse og lærelyst er viktige elementer i opplæringen for å oppnå kunnskapen elevene trenger til fremtiden (Meld. St. 21 (2016-2017)). Det betyr at læringen bør skje på barnas premisser. Nyere forskning viser til at læring hvor eleven deltar aktivt er en måte å lære på barnas premisser. I

forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*, som ble satt opp på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, blir det trukket frem flere viktige elementer ved barns læring. De første skoleårene er viktig for barns senere læring, og de ønsket derfor å identifisere komponenter som bidrar til faglig og sosial læring og utvikling. Først og fremst trekker de frem at elevsentrert undervisning, der elevene er aktive, er nært relatert til læringsutbytte i norsk, matematikk og naturfag. Samtidig bidrar elevsentrert undervisning til økt motivasjon for læring (Lillejord et al., 2018, s. 48). For å få til dette er det viktig at vi flytter fokuset fra den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen mot undervisning der elevene er aktive aktører i eget læringsarbeid.

Skolens to hovedformål, å utdanne og danne som handler om å kvalifisere og å sosialisere. Sosialiseringsspektet står sentralt i Overordnet del i læreplanen og formålsparagrafen, der skolen skal hjelpe elevene å «leve, lære og arbeide sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette perspektivet på læring er sentralt i denne oppgaven fordi elevene skal gjennom skoleløpet dannes til å bli gode samfunnsborgere som kan ta ansvarsfulle livsvalg. I dagens skole blir ofte læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Lev Vygotskij (1896-1934) har hatt stor betydning for sosiokulturell læringsteori, hvor individet *lærer* i samspill med andre. Videre går læringsteorien hans ut på at læring krever at en *gjør læring*. Det innebærer å være engasjert i læringsarbeidet, slik at en utvikler ferdigheter. Læringsaktivitetene i samspill med andre kan hjelpe til at kunnskap lagres i hjernen, slik at en husker det til senere (Strandberg, 2008).

Et av grunnlagene i «Vygotskys teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur; mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan» (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Mennesket lærer ikke nødvendigvis i individuelle prosesser, men gjennom aktiviteter med andre. Mennesket utvikler og lærer gjennom den kulturen mennesket lever i, og kulturen rundt oss er med på å bestemme hva og hvordan vi lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Aktivitet er et viktig nøkkelord i Vygotskijs teori, og han mente at de indre prosessene, «kommer som en følge av ytre aktivitet sammen med andre, ved bruk av hjelpemiddel, i spesifikke kulturelle miljøer» (Strandberg, 2008, s. 25). Det vil si at miljøet, kulturen og samfunnet rundt oss påvirker de indre prosessene, og utvikling og læring skjer ikke uten aktivitet med andre. Vygotskijs læringsteori kan knyttes til Folkehelse og livsmestring ved at en lærer i fellesskap med andre, med utgangspunkt i verden rundt oss.

En annen kjent pedagog, som har gjort innflytelse på dagens pedagogikk er Paulo Freire (1921-1997). Freire var kritisk til tidligere dominerende pedagogikk, og det var særlig to grunnleggende

problemer som ble trukket frem ble trukket frem. Først og fremst var det problematisk at det var en tendens at elevene ble sett på som manipulerbare objekter. For det andre var pedagogikken mer begrensende enn befriende. For Freire virket denne pedagogikken dessuten lite effektiv (Steinsholt, 2004, s. 590). Den tradisjonelle pedagogikken Freire stilte seg kritisk til, fikk betegnelsen *bankpedagogikk*. I denne pedagogikken var forholdet mellom lærer og elev usymmetrisk. Læreren var «banken» som satt på kunnskapen, og eleven var den passive som manglet og trengte kunnskap. Freire formidlet at læring ikke er kunnskap som skal overføres og huskes, i stedet hadde han troen på kritiske læringsmiljø. Med dette ble pedagogikken en sosial handling som inkluderte elevene, heller enn å begrense. I Freires klasserom ble det viktig at lærere og elever sammen skulle legge frem utfordringer tatt fra eget liv gjennom dialog, enten det gjaldt akademiske eller sosiale temaer (Steinsholt, 2004, s. 597). I den problemorienterte pedagogikken blir elevene kreative fordi det er fokus på både handling og refleksjon gjennom dialog og kritisk bevissthet (Steinsholt, 2004, s. 601). Kritisk sans, refleksjon, samarbeid og kreativitet nevnes som viktig innovativ kompetanse for fremtidens samfunn (NOU 2015:8, s. 31-32). På bakgrunn av dette kan problemorientert pedagogikk og sosiokulturell læring derfor være en formålstjenlig tilnærming for å ruste elevene for livet videre.

### 3.4 Begynneropplæring

I denne studien har vi særlig fokus på begynneropplæring, på bakgrunn av vår problemstilling som er: *Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?* I læreplanens overordnede del brukes ikke begrepet begynneropplæring, men heller «de yngste barna i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Likevel har vi erfart at begrepet *begynneropplæring* i større grad benyttes, både i lærerutdanningen og i litteratur knyttet til grunnskole og pedagogikk. I rammeplan for lærerutdanning blir begynneropplæring omtalt flere ganger, dog uten å definere begrepet. Der står det blant annet at kandidaten skal ha «inngående kunnskap om begynneropplæring, grunnleggende ferdigheter, vurderings- og kartleggingsverktøy, klasseledelse og vurdering av elevers læring og hva som fremmer læring i fagene» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, 2016, § 2).

I lys av teorien til Palm et al. (2018) knyttes begynneropplæring ofte til den første lese- og skriveopplæringen eller den første matematikkopplæringen (s. 13). Videre viser de til at begrepet med fordel kan forstås i en bredere betydning. Begrepet begynneropplæring kan benyttes «om alt

barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn.» (Palm et al., 2018, s. 13). Oppsummert finnes det ulike forståelser av begynneropplæring. I denne oppgaven vil vi forholde oss til en helhetlig forståelse av begrepet begynneropplæring, slik Palm et al., viser til. På denne måten vil vi se begynneropplæring som viktig både i det faglige – og sosiale arbeidet i skolen. For å vite hva som er viktig for å få til god begynneropplæring må vi vite litt om barns behov, læring og pedagogikk/didaktikk for de yngste barna i skolen.

FamilieForSK- gruppen skriver om fysiske og psykologiske behov barn har. De fysiske behovene kan være ernæring, helsehjelp og sikkerhet, mens de psykiske inkluderer behovet for læring og emosjonelle og sosiale behov (Eikrem et al., 2017, s. 57). Behovene som nevnes kan vi se igjen i de grunnleggende behovene som trekkes frem i Selvbestemmelsesteorien og Maslows behovspyramide som tidligere beskrevet i teoridelen. FamilieForSK- gruppen viser at trygg tilknytning blir et viktig grunnlag for å ivareta barns emosjonelle og sosiale behov, som igjen kan bidra til trygghet og selvstendighet for barnet (Eikrem et al., 2017, s. 58).

Sosial samhandling og lek blir viktige for å møte barnas sosiale behov, og det kan i tillegg bidra til viktig læring. Dessuten kan det bidra til at læringen skjer på barnas premisser, fordi leken er en naturlig del av deres livsverden. Lillejord et al. (2018) viser til forskning som beviser at de yngste barna i skolen lærer best når læringsaktivitetene oppleves meningsfulle, og når de får bruke kreativitet og forestillingsevne. I tillegg lærer barn best når læringsaktivitetene er sosiale, og når det legges opp til at de får være sammen med hverandre (s. 49). Forskning viser også at mennesker lærer best i aktive og undersøkende arbeid, hvor de selv får være aktive i læringsarbeidet, samtidig som de føler støtte (Cornelius-White, 2007; Lillejord et al., 2018). Som nevnt kan det være individuelle forskjeller på hva slags behov som er viktig fra menneske til menneske. Det kan også være store individuelle forskjeller når det gjelder hvordan de yngste barna lærer og utvikler seg, både faglig og sosialt. Det blir derfor viktig at læreren tilpasser læringsaktivitetene, slik at de fremmer elevenes lærelyst og læringsutbytte fremfor å hemme (Lillejord et al., 2018).

#### 3.4.1.1 *Motorisk utvikling*

I forhold til arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er det viktig å lære om kroppsbeherskelse og kunnskap om hvordan kroppen fungerer. Det er i tråd med en av grunnene til hvorfor folkehelse og livsmestring er nødvendig som et tema i skolen. Folkehelse og livsmestring skal som tverrfaglig tema «gi barn og unge muligheter til å utvikle sin motorisk-fysiske

bevegelseskompetanse» (NOU 2015:8, s. 51-52). Barnekroppen er ikke laget for å sitte lenge stille, den skal være i aktivitet. Muskulaturen i barnekroppen inneholder mer vann og fett enn voksenkroppen, som kan føre til at det rent fysisk er vanskelig (og ubehagelig) for barn å sitte stille (Vingdal, 2018, s. 38-39). I læreplanen trekkes fysisk utfoldelse frem som betydningsfullt for danning, i tillegg til at det stimulerer bevegelsesglede og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Fysisk aktivitet er særlig viktig for barn, fordi det gir gode vilkår for utvikling av sosiale, emosjonelle, kognitive, fysiske og motoriske ferdigheter. Dermed har fysisk aktivitet egenverdi i seg selv, i tillegg til at det bidrar til at læringen blir meningsfull og motiverende (Vingdal, 2018, s. 44). I tillegg viser forskning at fysisk aktivitet før, under eller etter undervisningsøkter kan bidra til at barn lærer mer. Fysisk aktivitet kan også ha en effekt på den motoriske hukommelsen (Sjøgren, 2017). Sjøgren (2017) underbygger det med at «hjernen krever endringer av nervesystemet når den skal lagre informasjon på lang sikt». Derfor er det fordelaktig at elevene får være fysiske før, under eller etter undervisningsøkter når de skal arbeide med nytt tema eller nye ferdigheter.

### 3.4.2 Lekens betydning for livsmestring

I Læreplanens overordnede del trekkes lek frem som betydningsfullt for trivsel og læring, særlig for de yngste barna i skolen. I tillegg beskrives lek som en mulighet for kreativ og meningsfylt læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Lek er en stor del av barns livsverden, og spiller en betydelig rolle for barnas sosialisering. Av den grunn blir leken også vesentlig for barnas identitetsutvikling (Lillemyr, 2021, s. 59). I tillegg viser forskning at (fri) lek gir barn utviklingsmessige fordeler når det gjelder kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Lillejord et al., 2018, s. 16). Dermed kan lek bidra til å gi barna erfaringer som bidrar til større forståelse for mennesker og verden rundt. På bakgrunn av dette kan leken trekkes frem som betydningsfull for skolens oppgave i å sørge for et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel, danning og lærelyst.

Med 97- reformen ble alderen for skolestart senket fra 7 til 6 år, med forutsetning om at leken skulle ha betydelig plass i småskolen. Tanken bak var at barna som startet på skolen, skulle få en myk overgang fra barnehagen. Forskning har tvert imot sett tendenser til at skole ble flyttet ned til barnehagen, fordi barna måtte innøves til å starte på skolen (Lillejord et al., 2018, s. 4). Det kan være uheldig fordi det ikke ivaretar barnas behov i den ellers sårbare perioden med overgang fra barnehage til skole. I arbeidet med fagfornyelsen ble det derfor viktig å kartlegge barnas behov for å kunne trives og lære. Forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen* ble utarbeidet for å bidra

til å ivareta barnas behov i fagfornyelsen. I praksis og forskning er det vanlig å se et skille mellom læring og lek, som kan føre til at lek kun blir lagt opp til i friminuttene (Lillejord et al., 2018, s. 13). Dette skillet kan påvirke elevenes motivasjon negativt, og derfor påvirke trivsel og læring. I forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen* kommer det frem ulike typer lek som støtter læring hos elevene. For å visualisere forskjellen på de ulike typene, plasseres fri lek i ett ytterpunkt, mens lærerstyrt lek plasseres i motsatt ytterpunkt. De ulike typene har hver sine fordeler, men det fremheves at for mye lærerdominans ikke ses som positivt i forhold til barns læring (Lillejord et al., 2018, s. 13).

Cornelius-White (2007) og Lillejord (2018) viser begge til forskning som understreker at lærere som legger opp til at elevsentrerte aktiviteter, utforskning og lek, er viktig for barns læring og utvikling. Barnas opplevelse kan være med på å «bygge bro» mellom lek og læring, ettersom opplevelse er med på å skape mening i læringen (Lillemyr, 2021, s. 59). I tillegg kan barns opplevelse av lek bidra til å oppleve blant annet styrket selvfølelse, medvirkning, mestring og tilhørighet. En helhetlig tilnærming som bygger bro mellom lek og læring kan bli en viktig del til det overordnede målet danning (Lillemyr, 2021, s. 67). Med andre ord trenger det ikke være enten lek eller læring. På bakgrunn av dette, kan lekens betydning i begynneropplæringen ses i forhold til livsmestringsperspektiv, både her og nå, men også i et fremtidig perspektiv. Når elevene opplever meningsfull læring, vil det kunne påvirke både engasjement og læringsutbytte. Det kan også bli enklere for elevene å overføre kunnskapen til løsning av lignende situasjoner senere i livet. Dette kan understreke lekens betydning for elevenes velvære her og nå i tillegg til at de utvikler nyttige ferdigheter og holdninger som trengs i hverdagslivet, men også i senere arbeids- og samfunnsliv. Med utgangspunkt i lekens betydning er det viktig at de ansatte i skolen, særlig i begynneropplæringen har forståelse og kunnskap på temaet (Lillemyr, 2021, s. 67).

Lek muliggjør læring på barnas premisser. I leken er det mulig å bruke ulike uttrykksformer på en gang, og elevene må forholde seg og tilpasse seg hverandre. Dermed kan lek i læring knyttes til den sosiokulturelle læringsteorien – hvor barna lærer av hverandre og i samspill med andre. Lek ses på som betydningsfullt for barns trivsel og læring. Barnas tilhørighet, autonomi og mestring kan være forutsetninger for lek, samtidig blir disse også utviklet videre i leken (Ruud, 2010, gjengitt i Lillemyr, 2021, s. 62). I selvbestemmelsesteorien regnes tilhørighet, autonomi og kompetanse som grunnleggende behov for motivasjon og tilfredshet (Ryan & Deci, 2000). På bakgrunn av dette er lek viktig for barns læring og trivsel. I begynneropplæringen bør derfor leken ha betydelig plass, ettersom den bidrar til å utvikle identitet, språk, samarbeid, følelser og det å forholde seg til andre.

Samtidig kan læreren bidra og legge til rette slik at læring i fag også får en lekende og utforskende tilnærming som møter barnas behov. Med utgangspunkt i lek og utforskende tilnærming kan det være mulig å jobbe med for eksempel faglig kompetanse i norsk og matte, samtidig som en trener sosiale ferdigheter i samspill med andre.

### 3.5 Folkehelse og livsmestring knyttet til norskfaget

I dette underkapitlet skal vi se på folkehelse og livsmestring knyttet til norskfaget. Lesing, skriving og muntlige ferdigheter inngår i de fem grunnleggende ferdighetene, og er dominerende i norskfaget. Samfunnet stiller ulike krav til kompetanse i skriving, lesing og muntlige ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er viktig for videre læring og utvikling (NOU 2015:8, s. 35). De grunnleggende ferdighetene skal knyttes til alle fag, men det er ulikt hvor stor rolle og plass de spiller i de ulike fagene. Overordnet del av læreplanen beskriver de grunnleggende ferdighetene, og trekker de så frem som en del av den faglige kompetansen. De grunnleggende ferdighetene blir nyttige for å delta og kommunisere i samfunnsmessige sammenhenger (NOU 2015:8, s. 34). Dermed blir utvikling av de grunnleggende ferdighetene også viktig for elevens identitet og for utvikling av sosiale ferdigheter, som til sammen blir viktige i senere arbeid- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På bakgrunn av dette vil elevenes grunnleggende ferdigheter kunne påvirke livet her og nå, men også i fremtiden.

I norskfaget er i tillegg til de grunnleggende ferdighetene, også Literacy-begrepet sentralt. Literacy-begrepet omtales gjerne med det engelske ordet, da det kan være vanskelig å finne en direkte oversettelse som beskriver godt nok. Mulig oversettelse, som også brukes i enkelte sammenhenger er tekstkompetanse eller tekstkyndighet. Det handler om mer enn bare en skreven tekst, men kobles til en vid betydning som innebærer ytringer med meninger som kan tolkes satt sammen til en sammenhengende tekst. Derfor handler literacy om både tolkning, produksjon og refleksjon rundt tekst (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Skriving som ferdighet er derfor en stor del av literacy-begrepet.

I skolen kan de grunnleggende ferdighetene kobles opp mot literacy-begrepet, fordi literacy handler også om lesekompetanse, og leseforståelse. OECD sin definisjon av lesekompetanse er at elevene skal kunne forstå, bruke, vurdere og reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål og utvikle kunnskaper (OECD, 2018, s. 28). OECD sin definisjon av lesekompetanse kan knyttes til læreplanens definisjon av kompetanse fordi de skal kunne forstå og anvende den kunnskapen de tilegner seg. Lesing, skriving og muntlige ferdigheter er de som er mest naturlig å



knytte til norsk, fordi det er en stor del av norskfaget. Derfor vil vi videre fokusere på disse tre, som vi skal knytte til norskfaget og det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring med fokus på de yngste barna i skolen.

### 3.5.1.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet

I læreplanen for norsk står det at den grunnleggende ferdigheten skrivning handler om å uttrykke seg i ulike sjangre. Det innebærer å utvikle personlig skrift, beherske skrivestrategier og bygge opp tekster. Å skrive er også en metode for å sortere tanker og en strategi for læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Skrivning blir ofte forklart gjennom formelen: Skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon. Formelen innebærer at det trengs noe å skrive om, det må være et budskap med skrivingen. I tillegg må budskapet kodes, slik at det blir formidlet ved hjelp av bokstaver, ord eller setninger (Traavik, 2019, s. 40).

Ettersom skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene, har lærere fra alle fag ansvar for støtte elevene i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Likevel er det naturlig å tenke at norsklæreren har et særlig ansvar for dette, siden skrivning spiller en stor rolle i norskfaget. Den første skriveopplæringen legger et grunnlag for videre utvikling av den grunnleggende ferdigheten skrivning, og videre læring. Som vi tidligere har trukket frem, viser Lillejord (2018) at de første skoleårene var særlig viktig for videre læring og utvikling (s. 48). På bakgrunn av dette er det viktig at læreren legger opp til undervisning som åpner for skrivesituasjoner som bidrar til læring. I dagens samfunn er det nødvendig å kunne skrive for å oppleve autonomi, mestring og tilhørighet og for å kunne mestre fremtidig arbeids- og samfunnsliv.

I skolen kan situasjonen og rammene noen ganger begrense arbeidet med skrivingen, som derfor kan gjøre det utfordrende å lage undervisning som støtter ferdighetene som forventes (Bjørkvold, 2013, s. 178). Stort fokus på progresjon og vurdering kan legge press på den enkelte lærer, som kan bidra til å påvirke undervisningsmetodene negativt. Barn skjønner ofte ganske tidlig at skriften bærer en mening og et innhold. Selv om de ikke har lært seg å skrive enda, rables det ofte ned, også forklarer de siden hva det står. For å holde på motivasjonen og entusiasmen rundt skrivning, er det viktig at undervisningen legger opp til at skrivning er noe meningsbærende og spennende (Bjerke & Johansen, 2017, s. 74-75). Bjerke & Johansen (2017) trekker også frem skrivning som en fin mulighet til å lede elevene inn i skriftspråket i begynneropplæringen. De understreker viktigheten med å ha ulike innfallsvinkler, slik at undervisningen blir variert og meningsfull (s. 80).

En tilnærming i skriveopplæringen som kan bidra til motivasjon og engasjement kan være autentiske skrivesituasjoner. Kriterier for autentiske skrivesituasjoner kan for eksempel være at det er en reel mottaker og et bevisst formål og mening bak teksten (Bjørkvold, 2013, s. 179). Iscenesettelse er en metode for å skape autentiske skrivesituasjoner på. Der blir skrivingen satt i en kontekst, dette innebærer at elevene får som oppdrag å skrive, og de skal ta en skriverolle som passer mottakeren (Håland, 2021, s. 87). Skriving på denne måten kan knyttes til literacy-begrepet, som handler om å tolke og produsere tekst som passer i sammenhengen (Skjeldbred & Veum, 2013, s. 18). Denne type tilnærming kan bidra til at undervisningen oppleves meningsfull, som vi tidligere pekte på som særlig betydningsfullt i begynneropplæringen. Læring som knyttes tett til hverdagslivet og kjente situasjoner kan gjøre læringen meningsfull, og samtidig bidra til nyttig læring som gir gode forutsetninger for å mestre egne liv.

Med mange forventninger og mål til skriveopplæringen må vi som lærere sørge for varierte undervisningsøker, som dekker opp de ulike målene. Variasjon er viktig for å sørge for at elevene får oppleve mer enn bare den formelle siden ved skriving, slik at de også får oppleve mening og mestring, som gir meningsfulle og positive opplevelser som igjen gir motivasjon. Sammen med formidling skal elevene i den begynnende skriveopplæringen lære blant annet både blyantgrep, forme bokstaver (både store og små), skrive på linje og etter hvert tegnsetting. Det er derfor viktig at læreren sørger for en helhetlig skriveopplæring (Bjerke & Johansen, 2017, s. 82).

### 3.5.1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som norskfaget har særlig ansvar for å lære bort. Under grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk presenteres ferdigheten som det å kunne lese og reflektere over tekster i ulike sjangre. Lesing som ferdighet gjelder både å kunne lese på trykket tekst og digital tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Lesing blir ofte forklart gjennom formelen: Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon. Formelen forteller at lesing innebærer ulike elementer, hele veien fra å trekke bokstaver sammen til ord (avkoding) til å forstå og reflektere rundt det en leser, og at elementene er avgjørende for at lesing i det hele tatt skal forekomme. Motivasjon er også en drivkraft i lesing, ettersom det er viktig for videre utvikling av leseferdighetene (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110-111). I likhet med skriveopplæringen bør også leseopplæringen oppleves meningsfull allerede fra begynneropplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Som vi så tidligere påvirket meningsfullhet både motivasjon og læringen på en positiv måte. For å holde motivasjonen oppe er det viktig at elevene får oppleve mer enn bare den tekniske

siden, de bør også få leke seg med bokstaver og ord, og oppleve leseglede (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111).

I arbeidet med leseopplæring i begynneropplæringen vil det bli naturlig å benytte barnelitteratur. Stokke og Tønnesen (2018) definerer barnelitteratur som «bøker som er laget for barn, som gjerne handler om barn, og som handler om temaer av interesse for barn» (s. 19). Et hovedtrekk ved barnelitteratur er at den inneholder elementer barna kan kjenne seg igjen i, enten det gjelder karakterene, livserfaringer eller problemer. Historien fortelles gjennom barnets syn på verden, slik at det gir mening for barnet som leser i forhold til livserfaringer som er gjort (Stokke & Tønnesen, 2018, s. 19-20). Barnelitteratur er viktig for leselysten, både hos den enkelte, men også som et fellesskap i klassen. Barn som blir glade i å lese kan oppleve å bli kjent med ulike personer, kulturer og utfordringer som går ut over deres erfaringer fra det virkelige liv. På denne måten kan litteratur bidra til å utvikle fantasi og empati. Samtidig som det gir mulighet for lesetrening og språkutvikling (Stokke & Tønnesen, 2018, s. 23). Ved å skape et miljø for lesing kan det bidra til at elevene får lyst til å lese, og dermed også lærer. Barnelitteratur kan være en fin inngangsport til klassesamtaler. De kan bidra til å vekke elevenes interesse, slik at det blir en naturlig start på en samtale på et tema som ellers kan være vanskelig å snakke om. I lys av dette kan vi si at høytlesning av barnebøker, etterfulgt av samtale kan være en fin arbeidsmåte i et tverrfaglig arbeid der folkehelse og livsmestring integreres i norskarbeidet.

### 3.5.1.3 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter går også under de grunnleggende ferdighetene, og norskfaget nevnes ofte ut til å ha særlig ansvar for opplæringen i muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Under grunnleggende ferdigheter i læreplanen for norsk står det følgende om muntlige ferdigheter:

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Videre står det at muntlige ferdigheter i norsk skal gå fra å bruke språket i lek og faglige aktiviteter, til å senere lære å bruke språket presist i diskusjoner og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 4). Muntlige ferdigheter er viktig i kommunikasjon og samarbeid med andre. Samtidig som det er en forutsetning for videre læring, er det også viktig for elevens psykiske helse. Nettopp fordi det påvirker mestringsfølelse, selvbilde og elevenes selvstendighet som viktige faktorer i barns læring og trivsel. Å skape rom for å bruke det muntlige språket aktivt og som et verktøy for kommunikasjon er viktig i begynneropplæringen, og det er lærerens oppgave å sørge for at elevene forstår at språket er et verktøy for å uttrykke meninger og følelser, samtidig som språket kan lekes med i form av rim, regler og tøys (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43).

For å få i gang samtaler med fullstendige setninger og elevenes egne tanker kan det være nyttig å utnytte dagligdagse situasjoner som dukker opp. Dette bidrar til at samtalen blir naturlig, samtidig er ofte elevene mer engasjerte i slike samtaler, fordi de kan bidra med egne erfaringer. Ved at læreren gir elevene rom for å håndtere ulike situasjoner, gir det også rom for språk- og begrepsutvikling (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61). Fra barna er små lærer de språket i meningsfulle sammenhenger, gjennom å uttrykke behov, meninger og følelser. For at elevene skal fortsette å utvikle muntlige ferdigheter, er det viktig at læreren også skaper meningsfulle sammenhenger for å benytte språket i skolen. Læringsarbeid som fremmer lek, samhandling og samarbeid er fine for utvikling av muntlige ferdigheter fordi elevene da vil bruke språket aktivt og som et meningsfullt verktøy. Litterære samtaler er en fin måte å kombinere lesing og muntlige ferdigheter. Enten etter felles tekstopplevelse, eller fra noe de har lest på egenhånd. En slik tilnærming bidrar til å utvikle elevenes ordforråd, samtidig som de trenes til å sette ord på følelser, problemer og ulike tema (Bjerke & Johansen, 2017, s. 61).

Godt klassemiljø og gode relasjoner er som kjent viktige bidrag for å skape trygghet i klasserommet. Trygghet er viktig for at elevene skal tørre å ta ordet, og det bør være rom for å prøve og feile. Å bruke det muntlige språket handler i stor grad om å ta plass i et felleskap. På skolen vil klassen fungere som et slikt felleskap (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44). I klassen skal elevene og læreren holde samtaler og diskusjoner, og det skal uttrykkes følelser og meninger. Muntlige felleskap er viktig for trening i muntlige ferdigheter, og det fungerer som en forberedelse til voksenlivet i et demokratisk samfunn. I samfunnet blir muntlige ferdigheter høyt verdsatt (Bjerke & Johansen, 2017, s. 44-45). Dermed blir arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget også et arbeid i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Utvikling av muntlige ferdigheter kan skje gjennom å bruke språket i dialog, og den står sentralt i samspillet mellom mennesker. Dialogen regnes som den viktigste språklæringsarenaen i barns

oppvekst fordi barn blir kjent med seg selv og verden ved å bruke språket (Høigård, 2013, s. 67). Utvikling av dialogferdigheter begynner allerede fra barn er spedbarn, men da er ikke dialogen fullverdig. For at en dialog skal regnes som fullverdig, må det være to eller flere som i en felles samtale prøver å forstå eller oppfatte noe sammen (Schjelderup, 2015, s. 31). Gjennom dialog utvikler barn språk og sosiale ferdigheter, og fra et sosiokulturelt perspektiv er utvikling av dialogferdigheter helt sentralt i barns utvikling og læring (Dysthe, 2001, s. 49). Gjennom dialogen kan barn utvikle kritisk sans, refleksjon og samarbeid. Dette nevner også Ludvigsen-Utvalget som viktig kompetanse for fremtidens samfunn (NOU 2015:8, s. 31-32). For at elevene skal kunne lære å håndtere utfordringer og reflektere rundt ansvarlige livsvalg er det viktig at de får utviklet god dialogkompetanse slik at de kan bruke sine språkferdigheter for å bli kjent med seg selv og sine egne grenser. Det er også viktig slik at de i fellesskap med andre kan forstå andres meninger, tørre å spørre om hjelp eller råd, og få kunnskap om omverden. I tillegg kan muntlige ferdigheter påvirke elevenes autonomi, mestring og tilhørighet, og derfor er utvikling av muntlige ferdigheter betydningsfullt for folkehelse og livsmestring.

## 4 Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for valg av metode. Metoden vi har valgt å benytte i dette studie er dokumentanalyse av læreplanen. Videre skal vi med utgangspunkt i metoden, begrunne valg av tilnærming og beskrivelse av datautvalget, og analysemodell for dette. Avslutningsvis vil vi ta for oss forskningsetiske hensyn som ligger til grunn for arbeidet.

### 4.1 Valg av metode

For å kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål på riktig måte, er valg av metode avgjørende. Valg av spørsmål og metode er videre med på å avgjøre hvilken virkelighet som skal frem. Svarene en forsøker å finne ut av blir til i et faglig perspektiv på virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 53). Svarene vi kommer frem til vil derfor ha et utgangspunkt i vårt teoretiske perspektiv, slik at teorigrunnlag og metode til sammen fatter en type virkelighet vi vil forholde oss til. Forskning på mennesker og fenomen i samfunnet tilhører fagtermen samfunnsvitenskap, og humaniora og samfunnsfag (Kvarv, 2014, s. 105). I forskning er hensikten å undersøke og videreutvikle teorier, som kan føre til bredere forståelse av forhold i samfunnet (Kvarv, 2014, s. 21). I vår studie ønsker vi å selv få bedre forståelse på læreplanen, og i tillegg bidra til å styrke andres forståelse. Problemstilling og forskningsspørsmål viser til dette, og legger føringer for metodevalg. Problemstillingen i denne oppgaven er:

*Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

Og forskningsspørsmålene som skal bidra til å belyse problemstillingen er:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for elevenes fysiske og psykiske helse?

Ettersom det er læreplanen som er i fokus, er det naturlig at læreplanen også ble forskningsfeltet for oppgaven. Metoden for oppgaven vil derfor være dokumentanalyse. Vår hensikt med oppgaven er å finne ut hvilke føringer den gjeldene læreplan legger, derfor ser vi på læreplanen som forskrift og som et verktøy. I planlegging av undervisning er det læreplanen lærere arbeider og planlegger ut ifra, derfor vil det ikke være like relevant for vår problemstilling å analysere forarbeidet til Kunnskapsløftet 2020. Likevel vil det prege vår forståelse gjennom analyse og drøfting.

Læreryrket er et praksisnært yrke, derfor ønsket vi å ta hensyn til dette i valg av forskningsspørsmål og metode. Dokumentanalyse gir kanskje ikke umiddelbart sterke assosiasjoner til praksis. Til oppgaven tema, kunne også for eksempel intervju vært et mulig metodevalg. Med Intervju kunne vi undersøkt hvordan lærere implementerer det tverrfaglige temaet i undervisningen. Grunnen til at vi ikke har valgt intervju, er på grunn av lærerens autonomi og fordi vi er mer interessert i hvilke føringer styringsdokumentet legger. Som lærer er en pliktig til å utføre arbeidet i henhold til læreplanen. Ved å fokusere på dette, vil det hjelpe oss til å få bedre forståelse av læreplanen, både som forskrift, verktøy til undervisning og som del av praksis. Dokumenter er en såpass stor del av læreres hverdag, særlig læreplanen, som skal ligge til grunn i arbeidet som utføres. Det er derfor nyttig og nødvendig med en bred forståelse av læreplanen, både som et styringsdokument, og dens betydning for praksis. Med hensyn til dette vil derfor dokumentanalyse kunne gi oss en praksisnær tilnærming.

Dokumenter finnes i mange former, med ulike betydninger for oss og samfunnet. Dokumenter blir ofte stemplet som noe tidkrevende, negativt eller kjedelig, men dokumenter kan også være nyttig for å fastslå eller muliggjøre noe. I mange yrker, som for eksempel læreryrket er dokumenter en stor del av arbeidshverdagen, enten ved å produsere egne dokumenter eller forholde seg til styringsdokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 12-13). For å komme nærmere inn på hva et dokument er, har vi sett på definisjonen til den franske bibliotekaren Suzanne Briet (1894-1989). Hun har jobbet frem systematisk dokumenthåndtering som fag, som igjen bidro til å danne grunnlaget til dagens arkiv- og informasjonsvitenskap. Briets definisjon anslår at et dokument er “ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen” (Briets gjengitt i Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). I vår digitale tid har mange dokumenter endret seg fra papirform til digitale dokumenter. Det kan ha ulemper for de som mangler digitale ferdigheter, men til gjengjeld blir dokumentene mer tilgjengelige. Dessuten redigeres de digitale dokumentene direkte ved feil eller endringer. Ulike uttrykksformer kan også lettere tas i bruk i digitale dokumenter, fordi det gjør det mulig å kombinere modaliteter som tekst, lyd og bilde (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 187-190). I dokumentanalysen skal vi se på læreplanen som digitalt dokument.

Ettersom vi ønsker en praksisorientert tilnærming skal vi ikke bare se på dokumentet som noe tekstlig, men vi skal også se det i en større sammenheng, som hva dokumentet kan bety i praksis. En slik tilnærming kan gi flere muligheter, både når det gjelder hvordan dokumenter skaper muligheter for praksis, eller hvordan meningen i dokumentet endrer seg med tiden.

Dokumentanalysen kan bidra til å belyse læreplanen som del av et praksisfelt (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 16-17). En praksisorientert tilnærming vil også være nyttig for oss som kommende lærere ettersom lærerplanen er med på å styre oss i utførelsen av arbeidet. Ved å oppnå en større forståelse av læreplanens tekst og mening, vil forståelse også kunne bidra til en bedre arbeidsutførelse i praksis.

#### 4.1.1 Dokumentanalyse

I denne studien har vi valgt å bruke kvalitativ dokumentanalyse som metode. Grunnen til det er fordi hensikten med vår studie er å undersøke hvilke føringer den gjeldende læreplan legger for hvordan folkehelse og livsmestring kan implementeres i begynneropplæringen. “Dokumentanalyse omtales ofte som en kvalitativ innholdsanalyse der forskeren samler inn data som skal analyseres for å få fram viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i samfunnet vi ønsker å studere” (Johannessen et al., 2021, s. 236). I denne studien er det vi selv som har valgt ut dokumenter som vi synes er relevante å analysere i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. I forhold til den nye læreplanen, LK20, er det viktig å forstå sammenhengen for hvorfor Kunnskapsdepartementet ønsket en ny læreplan, og hva som er bakgrunnen for den. Dokumenter finnes overalt, og begrepet dokument inneholder mange definisjoner. Generelt kan vi si at «et dokument er språk som er fiksert i tekst og tid» (Lynggaard, 2012, s. 154). Det vil si at de skrevne dokumentene som vi ønsker å fokusere på er nedskrevet og fastholdt på et gitt tidspunkt (Lynggaard, 2012, s. 154). Selv om de dokumentene vi skal analysere er skrevet på et gitt tidspunkt, betyr at vi er nødt til å sette oss inn i hvordan samfunnet var på den tiden dokumentene var skrevet. I denne studien har vi analysert Kunnskapsløftet 2020. Noen dokumenter har også utviklet seg, som formålsparagrafen. Da er det viktig å sette seg inn i hvorfor regjeringen ønsket en endring. Vi må forstå sammenhengen med hvordan samfunnet så ut, og hva samfunnet ønsket å utvikle videre i forhold til den nye læreplanen. I denne studien har vi analysert Overordnet del av LK20, og læreplanen i norsk etter 2. trinn. Læreplanen er et offentlig dokument som er tilgjengelige for alle. Med dette dokumentet som datagrunnlag for analysen, skal vi analysere og tolke hvilke implikasjoner dokumentet får for dagens utdanningsituasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

#### 4.1.2 Kvalitativ tilnærming

Samfunnsvitenskapelig forskning kan bestå av ulike tilnærminger eller paradigmer i forskningen, kvalitativ eller kvantitativ forskning, som bestemmes etter hvilken metode som anvendes. I kvalitativ forskning kan forståelsen av et fenomen i samfunnet være et mål i seg selv (Nyeng, 2012,



s. 71). Enkelte faktorer som skiller kvalitativ fra kvantitativ forskning, kan være at det blir lagt vekt på forståelse i stedet for forklaring, og ofte er det en tettere nærhet til forskningsfeltet. I tillegg har kvalitativ metode ofte *induktiv* fremgangsmåte heller enn *deduktiv*, som er vanlig i kvantitative studier. Induktiv fremgangsmåte er ofte utforskende og empiridrevet i forhold til den deduktive som styres av teori og hypoteser. I tillegg er kvalitativ metode et fortolkende paradigme, med meningsdanning i sentrum (Tjora, 2012, s. 18). Gjennom arbeid med kvalitative metoder kan en derfor oppnå helhetlig forståelse av et fenomen. Et mål med dokumentanalyse som metode, er å få forståelse for læreplanen som et dokument og verktøy. Derfor ble det naturlig å ha en kvalitativ tilnærming. Vi har også begrenset utvalget av materialet, slik at vi har gått i dybden på overordnet del og læreplan i norsk etter 2.trinn. Ved å ha en induktiv fremgangsmåte, får vi analysert mer utforskende og empiridrevet. Analysen vil være nyttig for vår fremtid som lærere, ettersom læreplanen skal styrke vår yrkesutøvelse. I kvalitative metoder kan tekst, bilde eller tale være materialet en arbeider med (Kvarv, 2014, s. 137). I vårt tilfelle vil læreplanens tekst være arbeidsmaterialet, og vi får mulighet til å få en helhetlig og grundig forståelse av skolens læreplan. Vi har derfor valgt at metoden for dette forskningsarbeidet skal være kvalitativt i form av en praksisorientert dokumentanalyse.

Som lærer er en forpliktet til å utføre arbeidet i overenstemmelse med skolens styringsdokumenter, dette fører til at blant annet læreplanen blir en stor del av lærerens hverdag. En dokumentanalyse kan bidra til større forståelse av læreplanen som styringsdokument. I en praksisorientert dokumentanalyse ser en både på det innholdsmessige, hva som står i dokumentet, men også hva slags rolle dette spiller i det store og hele (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). Ved å både se på læreplanens innhold og på hvilken betydning dette har for praksis, kan det bidra til at vi som kommende lærere får en bredere forståelse av læreplanen som dokument, og dens føringer for praksis.

### 4.1.3 Hermeneutikk

På bakgrunn av at metoden for forskningen går ut på lesing og tolkning av dokumenter, vil vi ta for oss det vitenskapelige begrepet *hermeneutikk*. Direkte oversatt er hermeneutikk å tyde og forstå (Kvarv, 2014, s. 74). Hermeneutikk er hovedsakelig tolkninger av noe med en mening. I hermeneutiske arbeidsprosesser handler det om å tolke og se etter en mening i det en leser (Kvarv, 2014, s. 73). Ettersom læreplanen er et viktig verktøy for planlegging og gjennomføring av undervisning, er det viktig å forstå meningen i læreplanens prinsipper og føringer. Før en analyse sitter tolkeren med en viss forforståelse av det gjeldene materialet. Forforståelsen følger med i

tolkningen, og kan mer eller mindre være med på å prege arbeidet. Vår forforståelse vil naturligvis preges av at vi har vært lærerstudenter i snart fem år. Forståelsen av læreplanen vil preges av teori og erfaringer. Derfor vil vår forforståelse prege analysearbeidet, i en annen grad enn en person uten tilsvarende utdanning. I tolkningsarbeidet ser en vekselvis på helheten og delene, denne prosessen kalles den *hermeneutiske sirkelen* (Johansson i Kvarv, 2012, s. 73). I den hermeneutiske sirkelen anses teksten som et delement i en større sammenheng. På denne måten blir tolkningen av teksten en sirkelbevegelse mellom forståelse av teksten og forståelse av den større sammenheng (Kvarv, 2014, s. 76).

Teksten som skal tolkes, kan tolkes i del og helhet. Når disse forstås ut ifra hverandre er man inne på den hermeneutiske sirkel-tenkningen. Helheten handler om konteksten, og må ses i forhold til det. For eksempel samfunnet rundt og eventuell historie som har vært med på å prege (Kvarv, 2014, s. 76). Når vi skal se på læreplanen, må vi se utdragene i henhold til resten av dokumentet, men også tekstens kontekst. For eksempel så skal vi se tekstutdragene i henhold til resten av overordnet del, og læreplanen i norsk. I tillegg skal vi se på det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, samt Overordnet del i LK20, og den konteksten det er skrevet i. På bakgrunn av at dokumentanalyse som forskningsmetode er basert på tolkninger, er det viktig å få med at ifølge en hermeneutisk tilnærming, egentlig ikke finnes sannheter, men heller ulike fenomen som tolkes forskjellig (Thagaard, 2009, s. 37). I analysen av læreplanen vil derfor en hermeneutisk tilnærming være fordelaktig, fordi vi forstår den som del av praksisfelt, i tillegg til at det bidrar å se sammenheng til samfunnet.

I en dokumentanalyse er det også viktig å forstå dokumentet slik det er, men også relasjonen det har til omverden og betydningen det har for praksisfeltet det kommer fra (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 22). Gundem (1990) peker på at læreplanen vil være en speiling av «det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap» (s. 33). Ettersom samfunnet stadig endrer seg, vil det også være behov for at læreplanen endrer seg i takt med samfunnet. Et annet aspekt av læreplanen er at den gir informasjon om holdninger, ferdigheter og kunnskap, og formidler hvordan dette kan ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er nyttig i arbeidet med læreplanen som dokument, fordi det skal sees i en større sammenheng som er forbundet andre styringsdokumenter og i forhold til gjennomføring i praksis. Med hensyn til hermeneutikken handler det altså om å gi mening til teksten, gjennom å lese, tolke og forstå. Hermeneutikk handler også om at en må forstå intensjonen

bak teksten (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244). I dokumentanalysen betyr det at vi må ta hensyn til de bakenforliggende tankene og målene til dokumentet med i tolkningsarbeidet.

## 4.2 Beskrivelse av datamateriale

Dokumentet som ligger til grunn for vår analyse i denne studien er som nevnt læreplanen. Det er et utdanningspolitisk dokument som ligger tilgjengelig for alle på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. I den nye læreplanen er det en ny Overordnet del, som kom i 2017, og erstatter generell del fra LK06. «Overordnet del av læreplanen utdyper verdiene i opplæringslovens formålsparagraf og beskriver sentrale prinsipper for læring, utvikling og dannings» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4). I tillegg har det blitt innført tre tverrfaglige temaer i Overordnet del, som skal arbeides med på tvers av fag. De tre tverrfaglige temaene kom inn i Kunnskapsløftet 2020 fordi de tar «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Elevene skal gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring møte problemstillinger fra ulike fag som er aktuelle i deres nåværende og fremtidige liv. De tverrfaglige temaene har ingen konkrete kompetansemål, men det er uttrykt i kompetansemål for fag hva elevene skal lære innenfor de ulike temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I vår oppgave er det temaet folkehelse og livsmestring som står sentralt.

Likevel må vi se på hele Overordnet del som en helhet, da det er de verdiene og prinsippene for opplæringen som lærere skal arbeide ut ifra. «Overordnet del har ligget til grunn for utviklingen av læreplaner for fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4). I 2020 ble den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, tatt i bruk. Den nye læreplanen var ferdig utarbeidet i 2019, og da ble innholdet i alle fag fornyet. Bakgrunnen for hvorfor læreplanen skulle fornyes, er fordi at elevene skal bli enda bedre forberedt på fremtiden. Utdanningsdirektoratet peker på tre grunner til hvorfor fagene har blitt fornyet: Fagene skal være mer relevant i form av mer fremtidsrettet innhold, den skal ha bedre sammenheng mellom fagene og gi mulighet til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4). I vår studie har det vært relevant å se på læreplanen i norsk, etter 2. trinn. Dette er fordi vi er opptatt av hvilke føringer læreplanen legger for implementeringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen. I Kunnskapsløftet 2020 er alle fag beholdt, men innholdet i fagene er fornyet. I læreplanen i norsk er det redusert antall kompetansemål, slik at man kan bruke mer tid på sentrale deler av faget. I tillegg er kompetansemål som tidligere har vært brede og uspesifikke, blitt strammet inn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1-2).

### 4.3 Goodlads læreplanteori

For å kunne forstå implementeringen av det tverrfaglige temaet, kan det være nyttig å benytte seg av et rammeverk for læreplanteori. Det finnes mange ulike teorier på hvordan læreplaner kan undersøkes, men i denne studien har vi valgt å benytte oss av Goodlads læreplanteori som grunn for vår læreplanforståelse. Vi vil også se dette i lys av det Gudem skrev om læreplanens tre funksjoner. Bakgrunnen for å bruke Goodlads begrepsapparat i arbeidet med læreplanforståelse, er for å få en bredere forståelse for læreplanverket, fra en ide, til en realisering av et nytt læreplanverk. Det kan også bidra til å forstå læreplanen som en del av en større helhet, og få en innsikt i hva som var hensikten med ny læreplan, og realiseringen av den.

Goodlad ser på læreplanteorien som et begrepssystem, og det vil si at den kan brukes som et redskap for å undersøke læreplanpraksis (Gudem, 1990, s. 39). Ved å bruke Goodlads læreplannivåer som et redskap, kan en analysere forståelsen for læreplanen. Goodlad et. Al. (1979, s. 60-64) klassifiserte læreplanen inn i fem nivåer: 1) *den ideologiske læreplanen*, 2) *den formelle læreplanen*, 3) *den oppfattende læreplanen*, 4) *den iverksatte læreplanen* og 5) *den erfarte læreplanen*. I denne oppgaven vil det være relevant å se på de tre første nivåene av Goodlads læreplannivåer. Det er fordi nivå 1, *den ideologiske læreplanen* handler om ideene bak læreplanen. Det er viktig å forstå bakgrunnen til hvorfor folkehelse og livsmestring ble et tverrfaglig tema. Nivå 2, *den formelle læreplanen*, er også relevant fordi det handler om selve læreplanverket. I denne oppgaven er læreplanen selve empirien for videre analyse og drøfting. Det tverrfaglige temaet er beskrevet i læreplanen gjennom Overordnet del og kompetansemål i fag. Derfor er det viktig å forstå innholdet i læreplanen, og tolke det vi forstår av innholdet. Det siste nivået som kan være relevant i denne oppgaven er nivå 3, *den oppfattende læreplanen*. Nivå 3 handler om hvordan lærere leser og tolker læreplanverket. Dette legger grunnlaget videre for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Goodlad et al., 1979, s. 60-64). I denne oppgaven skal vi imidlertid ikke undersøke hvordan andre lærere oppfatter og tolker læreplanen. Det kunne vært interessant å undersøke med for eksempel intervju, men på grunn av vårt metodiske valg vil vi heller se nivå 3 med utgangspunkt i vår tolkning. Goodlads begrepssystem kan være med på å prege våre tolkninger av læreplanen fordi det kan være individuelt hvordan en tolker innholdet i Overordnet del og læreplan i fag opp mot bakgrunnen for Fagfornyelsen.

I denne oppgaven er det ikke relevant å se på nivå 4, *den iverksatte læreplanen* og nivå 5, *den erfarte læreplanen*, fordi vi skal foreta oss en dokumentanalyse av læreplanen. Derfor får vi ikke observert eller intervjuet lærere om opplæringen faktisk blir gjennomført i henhold til det læreplanens

beskrivelser, eller hvordan andre lærere tolker læreplanen i forhold til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Nivå 5 er heller ikke relevant fordi vi ikke tar for oss elevenes erfaringer og opplevelser av undervisning og opplæringen i skolen.

## 4.4 Analyseprosessen

### **Forarbeid**

Som forarbeid til analyseprosessen var det mange valg som måtte tas. Først bestemte vi oss for hvilken metode som passet best til vår studie. Deretter var det nødvendig å sette oss grundig inn i de dokumentene som var relevante for forskningsarbeidet. Det var viktig å forstå prosessen rundt Kunnskapsløftet 2020, og hvilken status de ulike dokumentene har. Videre bestemte vi oss for hvilken analysemodell vi ønsket å bruke. I en slik prosess, er det mange hensyn en må ta, og det finnes mange ulike måter å gjøre en analyse på. Det som vi synes var mest hensiktsmessig til vår studie, var å finne en modell som var systematisk å følge. Ved å analysere systematisk, bidro det til å strukturere prosessen og funnene. I tillegg blir det også en hjelp for leseren som skal følge tolkningene i analysen. Derfor har vi valgt å bruke analysefasene fra *Analyse i praksis (Anker, 2020)*.

### **Fase 1**

Analysefase 1 handler om å samle inn materiale som er ønskelig å analysere. Den tidlige analysen starter allerede når materialet samles inn. Denne fasen er vilkårlig og usystematisk i forhold til resten av analysearbeidet. Det oppleves usystematisk fordi denne prosessen består av tanker og ideer som fremtrer underveis når materialet leses (Anker, 2020, s. 64). Vi startet med å lese gjennom læreplanen, da vår analyse handler om nettopp dette dokumentet. Vi printet ut hvert vårt eksemplar av læreplanen, og leste gjennom det hver for oss. Senere leste vi gjennom dokumentet sammen og delte tanker og ideer vi hadde fått fra den individuelle lesingen. Dette var med på å bestemme hva som fikk fokus i analysen. I den første utvelgelsesprosessen, markerte vi begreper og sitater vi synes var relevante for vår problemstilling. De første markeringene diskuterte vi sammen, slik at vi fikk felles forståelse for de markerte begrepene og sitatene. Begrepene som var særlig interessante for oss i denne fasen var først og fremst begreper som direkte kunne knyttes til folkehelse og livsmestring. For eksempel er det begreper som livsmestring, psykisk helse, fysisk helse, danning, og positivt selvbilde. I den første utvelgelsen innså vi at det var hensiktsmessig å gjøre et ytterligere utvalg som spisset materialet til å være enda mer relevant for vår problemstilling. Med det beveget vi oss over i fase 2 i analyseprosessen.

## **Fase 2**

Målet i denne fasen, er å strukturere materialet på en grundig og systematisk måte. Det første vi gjorde var å samle de sitatene vi hadde markert inn i et dokument. Deretter gjorde vi et ytterligere utvalg av begreper som var relevante for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette førte oss til begreper som sosial og emosjonell kompetanse, mestringstro, motivasjon og tilhørighet. I tillegg ble det interessant å se begreper som ble knyttet til de yngste barna i skolen ettersom begynneropplæring er vårt søkelys i oppgaven. Her kan begreper som lek, utforskning, relasjoner og meningsfull læring ses i sammenheng med vår problemstilling. Disse begrepene ble videre viktig i utviklingen av vårt teoretiske grunnlag. Videre lagde vi kategorier, som det kunne være hensiktsmessig å dele sitatene inn i. Dette gjorde at vi fikk kondensert tekstmateriale. Kondensering innebærer å beskrive og kategorisere datamaterialet, som gjør at tekstmaterialet sammenliknes og sammenfattes (Anker, 2020, s. 73-74). I kondenseringen så vi at flere av sitatene omhandlet det samme, derfor delte vi dem inn i kategorier. Systematisering av disse blir kalt koding. Det er nyttig å kode fordi det bidrar til å rydde opp i materialet. Dette samsvarer med det Anker (2020) skriver om koding og kategorisering (s. 76) der hun beskriver koding som en del av identifiseringen av meningsbærende enheter. Videre beskriver hun kategorisering som viktig for systematiseringen (Anker, 2020, s. 76). I vårt analysearbeid delte vi sitatene inn i kategorier. Disse er: læreplanens beskrivelse av Folkehelse og livsmestring, Folkehelse og livsmestring uttrykt i Overordnet del (fysisk helse, psykisk helse og livsmestring), og Folkehelse og livsmestring uttrykt i læreplanen i norsk. Dette var for å strukturere materialet i analysen. Måten vi delte sitatene inn i de ulike kategoriene, var å først se på hvilke begreper som gikk igjen i de markerte sitatene. Videre sammenfattet vi disse, og plasserte de under kategorier som er beskrivende for sitatet. Gjennom denne prosessen, så vi at flere at sitatene kunne bli plassert under flere av kategoriene, men vi kategoriserte etter det som var mest relevant for vår analyse. Denne fasen av analysen bidro dermed til at vi kunne se linjer fra kapittel 2.5, som beskriver de tverrfaglige tema til resten av overordna del.

## **Fase 3**

Fase 3 handler om å skrive ut analysene, her skal vi presentere analysen vår. Vi har valgt å integrere presentasjon av datamateriale og analyse. I analysekapittelet er det viktig med struktur. Oppsettet i analysen kan være med utgangspunkt i de meningsbærende ordene fra problemstilling og forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 83). Vi valgte likevel å bruke kategoriene fra fase 2, for å strukturere oppsettet i analysen. Disse kategoriene er samtidig også meningsbærende ord fra vår problemstilling og forskningsspørsmål. Dette valget gjorde vi på bakgrunn av at det skal

oppklarende for leseren. Videre bidrar valgene også til en rød tråd gjennom oppgaven. Anker (2020) beskriver også viktigheten med struktur: «når analysene av materialet presenteres, må vi som lesere klare å følge analysene» (s. 83). I arbeidet i fase 3, begynte tolkningsarbeidet av de markerte sitatene. Vi valgte å ha med alle sitatene i analysekapitlet, med tolkning under hvert sitat. Dette bidrar til at leseren enkelt kan følge tolkningsarbeidet. På fagspråk kalles dette transparens, som handler om at leserne bedre kan forstå analysene (Anker, 2020, s. 88).

Hele analyseprosessen fra forarbeid, til kategorisering til å skrive ut analysene i fase 3 var viktig for å få funn og resultater. Vi har valgt å ikke ha et eget funn-kapittel, men heller integrere funnene gjennom tolkningene. Etter å ha gjennomført analysen, leder det ut i siste fase, som er drøftingen.

## 4.5 Forskningsetiske overveielser

I forskningsarbeid er det viktig at forskeren tar forskningsetiske hensyn. Dette betyr at forskeren må være nøye i innsamlingen og benyttelsen av datamaterialet, slik at det blir sikret at det foregår etter etisk forsvarlig måte (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Et vanlig forskningsetisk hensyn som må tas, er ved behandling av data som inneholder personopplysninger. Ettersom vi gjør en dokumentanalyse av offentlige dokumenter, trenger vi ikke ta hensyn til personvern (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212-213). Forskningsetikk handler også om at vi behandler våre kilder med respekt, og at det vi skriver og finner skal være etterprøvbart (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 216). Siden vi skal bruke læreplanen, bruker vi et offentlig dokument som er tilgjengelige for alle. Derfor er det kildekritisk god sikkerhet rundt opprinnelsen til dette dokumentet. Dokumentet er skrevet av aktører innenfor et fagfelt, der aktørene er eksperter på sitt fagområde. Det er også viktig å huske på at de kildene og dokumentene vi bruker, må vurderes i forhold til konteksten de er utformet i (Thagaard, 2009, s. 63). Det dokumentet som vi skal analysere er skrevet med et annet formål enn det vi skal bruke det til. Derfor er det også viktig å huske på at de aktørene som har skrevet læreplanen, som vi skal analysere, kan ha andre perspektiver enn oss. Aktører som er eksperter innenfor sitt fagfelt, vil derfor kunne ha en annen forståelse av det samme tema, enn det vi har. Dette kan føre til at vi tolker og forstår dokumentet på en annen måte enn det som er meningen.

### 4.5.1 Troverdighet og gyldighet, og datamaterialets svakheter

Det stilles også kvalitetskriterier til forskningsarbeid. Troverdighet (relabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet er begreper som benyttes for å indikere kvalitet i forskningen (Tjora, 2012, s.

202). For forståelsens skyld, men også fordi begrepene ofte knyttes til kvantitativt paradigme, har vi valgt å benytte begrepene *troverdighet* og *gyldighet*. Når vi skal samle inn data til videre forskning er det viktig at vi sikrer at det er troverdig og gyldig data som skal benyttes. Vårt datamateriale er læreplanen med status som forskrift, og som i seg selv er med på å bidra til troverdighet.

Troverdighet handler om hvor vidt dataene er til å stole på, fagbegrepet *reabilitet* benyttes ofte for å beskrive dette (Nyeng, 2012, s. 105). Flere faktorer kan være med på å svekke troverdighet i forskningsarbeidet. Forskerens engasjement rundt tema påvirker studien. Språk og profesjonalitet er også med å bidra på troverdigheten. Likevel er det viktig å understreke at en absolutt nøytral fremgangsmåte vil være vanskelig i kvalitativ forskning, fordi den ses på som en fortolkende metode. Det gjelder da å benytte engasjementet på rett vis, som en ressurs fremfor som et støyende element (Tjora, 2012, s. 203).

Det er også viktig med gyldighet i forskningsarbeidet, som betyr at vi må holde oss til det fenomenet vi i utgangspunktet ville undersøke. I vitenskapen benyttes begrepet validitet for å beskrive denne faktoren (Nyeng, 2012, s. 109). Det handler om koblingen mellom svarene vi får henger sammen med det vi fra start av ønsket å finne ut. I samfunnsvitenskapen er det ofte kommunikativt gyldighet det rettes fokus mot. I praksis betyr dette et tett forhold til teori og tidligere forskning som er aktuelt for temaet. Det bidrar til kvalitet i forskningen. Det viktigste for å holde høy kvalitet er å holde seg innenfor rammene i fagfeltet en forsker i (Tjora, 2012, s. 207). Vårt arbeid med metodisk teori og rammeverk har bidratt til å bedre kvalitet, fordi det har styrket vår forståelse for hvordan vi kan analysere og tolke læreplanen som dokument. For eksempel har hermeneutisk tilnærming, hjulpet oss å forstå hvordan vi kan tolke læreplanen som del og helhet.

Generaliserbarhet kan koble forskningens gyldighet utover områder som faktisk er studert (Tjora, 2012, s. 202). Ifølge Anker (2020) kan ikke kvalitative avgrensede studier generaliseres (s. 110). På bakgrunn av dette er ikke resultatene fra vår studie generaliserbare. Studien vår bærer preg av et teoretisk grunnlag som vi anser relevant for vårt tolkningsarbeid. I tillegg vil vår forforståelse være med på å prege oppgaven. Våre tolkninger og forståelser kan ikke nødvendigvis tale for andre læreres oppfatninger av læreplanen og det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Likevel kan det være interessant for andre å se videre på den kunnskapen studien bringer frem. Det kan også bidra til at flere får en bredere forståelse av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring.



Troverdighet og gyldighet er som nevnt med på å bestemme kvaliteten på arbeidet. *Transparens* er også et begrep som viser til kvalitet. Transparens handler om hvordan valgene for troverdighet og gyldighet er gjort synlig i forskningen. Innblikket i forskningen hjelper leseren å ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2012, s. 216). Transparens er et kriterium i forskning vi har lagt stor vekt på gjennom å vise leseren de direkte sitatene vi har brukt i analysen, og våre påfølgende tolkninger som bidrar til at leseren kan følge prosessen. I arbeidet med analysen av læreplanen, er det også viktig at vi ikke lar vår forutinntatte oppfatning påvirke analysearbeidet (Nyeng, 2012, s. 43). I vår oppgave ha vi valgt å vise til sitater og medfølgende tolkninger, på denne måten vil det være transparens ettersom det gjør det mulig for leseren å følge tolkningene. Videre må vi sørge for at forskningen gjøres refleksiv, altså at vi er bevisste på tolkningen som gjøres, og hva den påvirkes av. Å vise at en er oppmerksom på egen refleksjon og tolkning bidrar til å styrke forskningens troverdighet (Tjora, 2012, s. 217). I en dokumentanalyse er tolkning en stor del av metoden, og det er derfor viktig at vi også reflekterer rundt hvordan vi foretar denne tolkningen.

## 5 Analyse

I dette kapitlet skal vi analysere hvilke føringer gjeldene læreplan legger for implementering av folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen. For å kunne komme nærmere et svar på problemstillingen, har vi sett på følgende to forskningsspørsmål:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for elevenes fysiske og psykiske helse?

Gjennom analyseprosessen skal vi analysere og tolke læreplanen som et dokument, der det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, står i hovedfokus. I analyseprosessen har vi plukket ut sitater fra læreplanen som vi mener er relevante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom analysearbeidet har vi tolket og kategorisert sitatene, som resulterer i funn. Det innebærer at analyse og presentasjon av funn er integrert i følgende kapittel.

Som vi skrev i metodekapittelet, har vi valgt å ta utgangspunkt i Trine Ankers (2020) analysefaser. I analysefase 2 valgte vi ut kategorier som hjalp oss å strukturere datautvalget.

Disse kategoriene er:

Læreplanens beskrivelse av Folkehelse og livsmestring.

Folkehelse og livsmestring uttrykt i Overordnet del (fysisk helse, psykisk helse og livsmestring).

Folkehelse og livsmestring uttrykt i læreplanen i norsk.

### 5.1 Læreplanens beskrivelse av Folkehelse og livsmestring

Som Ludvigsen-utvalget viste til i utredningen, *Fremtidens skole*, var målet å fornye fagene i skolen, slik at skolen best mulig forbereder elevene på fremtidige utfordringer i arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015:8). I andre utredninger ble det også uttrykt bekymring rundt barn og unges psykiske helse. Det trekkes frem at psykiske vansker er nåtidens største folkehelseproblemer (NOU 2015:2, s. 64). Nyere forskning viser også at psykiske vansker er årsak til frafall i løpet av skoleløpet (NOU 2018:2, s. 94). Derfor tolker vi sitatet som en redegjørelse og påminnelse til skolens ansatte på hvorfor det tverrfaglige temaet fikk «egen plass» i Fagfornyelsen 2020, og hvorfor det er viktig. For å avverge psykiske plager og frafall i skolen er det avgjørende at det arbeides forebyggende allerede fra de første skoleårene. Ved å arbeide forebyggende og

helsefremmende, kan det bidra til at lærere og andre som jobber ut ifra læreplanen forstår viktigheten med folkehelse og livsmestring som en del av skolehverdagen. I tillegg kan det bidra til at det vil få større fokus i skolen, når det legges frem som et eget tverrfaglig tema.

I læreplanens Overordnet del, under kapittel 2. – **Prinsipper for læring, utvikling og danning**, presenteres de tverrfaglige temaene i kapittel 2.5. Her står det blant annet at skolen skal sørge for læring innen de tre tverrfaglige temaene, hvor *folkehelse og livsmestring* presenteres som ett av disse. De tverrfaglige temaene omhandler samfunnsutfordringer som skal løses både nasjonalt og globalt, med hjelp av enkeltmennesket og felleskapet i samfunnet. Elevene skal gjennom arbeid med utgangspunkt i samfunnsutfordringer med ulike innfallsvinklinger i ulike fag, utvikle kompetanse koblet til de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Avslutningsvis i kapittel 2.5 trekkes det frem at kunnskapsgrunnlaget for å komme frem til løsninger til problemstillingene i temaene ligger under mange ulike fag, og det er tenkt at temaene skal bidra til at elevene kan se sammenhenger mellom fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som det kom frem i Ludvigsen-utvalgets hovedutredning, NOU 2015, er samfunnet stadig i endring, og morgensdagens samfunn krever at kunnskap utvikles i takt med forandringene som skjer. For at vi skal henge med i samfunnet, og være forberedt på utfordringer og problemstillinger vi møter i dagens samfunn, må også skolen utvikle seg mot å nå dette. I læreplanens kapittel 2.5, kommer dette til uttrykk ved at temaene skal basere seg på aktuelle samfunnsutfordringer og dilemmaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, skal sørge for å fremme livsmestring og god helse for barn og unge.

**Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).**

Dette sitatet omhandler tre kjerneelementer: helsefremmende kompetanse, ansvarlighet og trygg identitet. Psykisk og fysisk helse er to begreper som omfatter mye. Disse begrepene kan blant annet handle om: grunnleggende behov, relasjoner, utvikling av sosiale, emosjonelle og motoriske ferdigheter og autonomi. I de senere årene har det vært større søkelys på barn og unges fysiske og psykiske helse. Rapporter har siden 2010, vist en økning i psykiske plager (Eriksen & Bakken,

2018). Det kan være mange årsaker til dette, som for eksempel ikke tilfredsstilte grunnleggende behov, mangel på relasjoner og utfordringer med barns læring og utvikling. I lys av læreplanens kompetansebegrep, handler kompetanse om å kunne ta til seg kunnskap, og kunne bruke kunnskapen en tilegner seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det innebærer at elevene både skal ha kunnskap om det som påvirker fysisk og psykisk helse, i tillegg skal det ha en mer praktisk side. Det betyr videre at i det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, legges det opp til to læringsprosesser, kunnskapsbasert og erfaringsbasert (Sælebakke, 2020, s. 60). Kompetanse kan ses i lys av selvbestemmelsesteorien, hvor det trekkes frem som et grunnleggende behov for motivasjon og velvære. Kompetanse kan være nødvendig for å løse utfordringer i livet, og er dessuten viktig for videre læring (Ryan & Deci, 2000, s. 69-70). Selvstendighet og ansvarlighet er viktig for å kunne ta egne og ansvarlige valg i livet her og nå og senere. Videre i sitatet trekkes et positivt selvbilde og en trygg identitet frem som særlig betydningsfullt for barn og unge. I Helsedirektoratets (2021) rapport om folkehelse underbygges dette: «For at barn og unge skal oppleve mestring og bygge ressurser er det viktig å utvikle deres selvfølelse og egenverd, og spesielt følelsen av å kunne mestre hverdagslivets utfordringer og problemer» (s. 103). Det kommer også frem i sitatet at skolen skal legge til rette for at elevene får muligheter til å ta gode livsvalg. Med dette tatt i betraktning, tolker vi at det er særlig viktig med en forståelse av kompetansebegrepet fordi det bidrar til at elevene også får anvende kunnskapen de tilegner seg om ansvarlige valg. Skolens kompetansebegrep samsvarer med Blooms taksonomi (1956), fordi elevene må tilegne, reflektere og vurdere kunnskap om hva ansvarlige livsvalg er, før de kan ta de gode valgene selv. Det bidrar til at elevene kan være selvstendige, dermed får også elevene trent på å være ansvarlige, som blir viktig i dannelsesprosessen. I dette arbeidet kan det være nyttig at læreren både anerkjenner og veileder. Kunnskapsbasert og erfaringsbasert undervisning kan hjelpe elevene på veien mot å ta gode valg, og de får erfart konsekvenser som følger. Videre i sitatet trekkes et positivt selvbilde og en trygg identitet frem som særlig betydningsfullt for barn og unge. Fra et individperspektiv kan dette tolkes som at elevene har rett til opplæring som skal forberede dem på livet videre, både når det gjelder seg selv og som en del av et felleskap. Det forutsetter at elevene får varierte oppgaver som er aktuelle for livet i fremtiden. I Ludvigsen-utvalgets utredning uttrykte utvalget kompetanse som er viktig for fremtidige utfordringer, her var blant annet utforskning, samarbeid, kreativitet og kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 10). Fra et samfunnsperspektiv kan dette kobles til skolens samfunnsmandat, som er å sørge for at elevene får nettopp det de trenger av kunnskaper og ferdigheter de trenger for å bli selvstendige samfunnsborgere. Skolens oppdrag er både å danne og utdanne.

Fokus på livsmestring og folkehelse, en investering for samfunnet.

**Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).**

Vi tolker sitatet som at skolen kan være med på å gjøre en investering i samfunnet ved å fokusere på folkehelse i skolen. Dette ser vi igjen i Helsedirektoratets (2021) rapport: «Det å fremme god oppvekst er en oppgave flere sektorer har ansvar for og må samarbeide om» (s. 103). Med tanke på at psykiske vansker er en betydelig del av folkehelseproblemer, er det særlig viktig at skolen har en helsebringende praksis. I lys av teorien vet vi at trygge relasjoner og følelse av tilhørighet har betydning for elevenes psykiske helse og mestring. Forskning viser til at gode relasjoner og trygt inkluderende miljø, fremmer læring og virker forebyggende mot psykiske vansker (Helland et al., 2019, s. 48). Videre står det at livsmestring handler om kunne se hva som er av betydning for å mestre egne liv. Det handler om å kunne gjennomgå både medgang og motgang. Vi tolker dette som en kobling til skolens mandat, og har som oppdrag å forberede elevene på å bli selvstendige individer i samfunnet som er klare for livet videre. Dette er forankret i opplæringsformålparagraf som vi finner igjen i både opplæringsloven (1998), og i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det blant annet står at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (§ 1-1). Det er dermed ikke bare faglig utdanning som er viktig i dette oppdraget, men også danning, for å kunne fungere i samfunnet. Skolens dannelsingsoppdrag har «enkeltmenneskes frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Disse er viktige elementer i et komplekst samfunn, fordi de bidrar til at samfunnet blir et bedre sted å leve i. Vi tolker det videre som at det er skolens oppdrag å «skape» robuste barn som har gode forutsetninger for å håndtere livet her og nå, men også i fremtiden. For å bidra til at elevene blir robuste, må det være rom for at de får være agenter i eget liv. I lys av teorien går det ut på at elevene får være med på å bestemme og påvirke det som skjer rundt dem slik at de blir observante på handlinger og konsekvenser (Bandura, 1997). Dette kan igjen knyttes til elevenes autonomi, som handler om at elevene får mulighet til å medvirke og være selvstendige. Autonomi gjennom selvstendige valg og medvirkning er også forankret i formålparagrafen og skal derfor prege skolens praksis (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Autonomi trekkes også frem som et grunnleggende behov i Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori.

Selvbestemmelsesteorien viser at lærere som er autonomistøttende, i motsetning til kontrollerende fremmer motivasjon, nysgjerrighet og drivkraft hos elevene (s. 71). Derfor er det viktig at vi som lærere legger til rette for elevmedvirkning, samtidig som vi anerkjenner og veileder elevene i deres valg. Det er dermed ikke bare faglig utdanning som er viktig i dette oppdraget, men også danning, for å kunne fungere i samfunnet.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan inneholde ulike temaer, som alle er aktuelle i dagens samfunn.

**Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).**

Vi tolker sitatet som føringer for hva som bør arbeides med i temaet folkehelse og livsmestring. Innholdet kan være viktig i arbeidet for elevenes helse og trivsel. «Utdanning gir barn og unge ressurser og påvirker personlige og psykologiske egenskaper, som igjen vil ha helsemessige konsekvenser» (Helsedirektoratet, 2021, s. 104). Sitatet fra læreplanen forstår vi som føringer for innholdet i det tverrfaglige temaet, det er imidlertid ikke lagt føringer for hvordan dette skal arbeides med. Det er dog viktig at det er sammenheng mellom innhold og form. Sett i sammenheng med Klafkis (2001) dannelsesteori bør det være god sammenheng mellom innhold og form for å få kategorial danning som bidrar til dybdelæring. I lys av dette betyr det at vi som lærere både må legge til rette for at innholdet er helse- og dannelsesfremmende, i tillegg må det være metoder som sørger for at elevene får oppleve at de dannes og trives. I sitatet nevnes områder som er aktuelle for Folkehelse og livsmestring. I tillegg nevnes også andre viktige verdier og prinsipper som vi ser er gjennomgående i resten av Overordnet del. I denne oppgaven har vi fokus på begynneropplæring, som gjelder de yngste barna i skolen. Derfor vil kanskje ikke alt innhold som nevnes, fremstå som like aktuelt. Likevel tror vi en kan tjene på å snakke åpent om de ulike temaer allerede fra de første skoleårene. Som vi så i forskningsartikkelen *De yngste barna i skolen*, viste studiene at det som skjer de første årene i skolen er viktig for videre læring, og kan derfor ha langvarig effekt (Lillejord et al., 2018). Dessuten kan de ulike områdene påvirke hverandre, og dermed være aktuelle likevel. Prinsippene som nevnes i det tverrfaglige temaet skal prege det pedagogiske arbeidet på alle trinn. For eksempel vet vi at trygghet og trivsel er viktige faktorer for læring, og videre er læring og

mestring viktig for et godt selvbylde (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). Dermed kan det være nyttig å arbeide med noen av temaene allerede fra de første skoleårene. Når det listes opp områder kan dette bidra til å begrense forståelsen om hva Folkehelse og livsmestring innebærer. Det kan føre til at lærere får en smal forståelse av det tverrfaglige temaet. Skaalvik og Skaalvik (2021) støtter dette ved å beskrive læreplanens livsmestrings-begrep som uklart (s. 16). Likevel kan det bidra til å klargjøre lærerens forståelse av det tverrfaglige temaet når det listes opp områder. Det krever imidlertid en bred forståelse av læreplanen, det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring og sammenhengen mellom disse.

## 5.2 Folkehelse og livsmestring uttrykt i Overordnet del

I dette underkapitlet har vi plukket ut sitater fra resten av Overordnet del, som vi finner relevante for vår studie. Gjennom analysearbeidet har vi plukket ut et utvalg av sitater der vi ser en kobling til folkehelse og livsmestring. Utvalget av sitater har vi delt inn i tre kategorier: livsmestring, fysisk helse og psykisk helse. Disse henger tett sammen, og derfor kan sitatene bli plassert under flere av de samme kategoriene. De ulike kategoriene påvirker hverandre, vi har likevel valgt å kategorisere sitatene under den kategorien vi tolker sitatet omhandler mest.

### 5.2.1 Livsmestring

Skolen har et samfunnsmandat som består av et dobbelt oppdrag, nemlig å utdanne og danne.

**Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).**

Sitatet kan knyttes til beskrivelsen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), som vi viste til tidligere i analysen. Derfor tolker vi sitatet som en kobling mellom danning og livsmestring. Sitatet trekker frem fire kjerneelementer som mål i dannelsesprosessen. Disse er enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet, og er nyttige mål i veien til å bli en god samfunnsborger. Selvstendighet og ansvarlighet er elementer som er betydningsfulle for mestring av eget liv, og i dannelsesprosessen. Det er dessuten forankret i Opplæringsloven (1998) at elever har rett på undervisning som fremmer danning og lærelyst (§ 1-1). For å kunne mestre livet må en være åpen for å dannes gjennom livet, slik at en tar med seg lærdom og erfaringer som er viktige senere. Som vi så i teorikapitlet er

**viljen** til danning viktig for at en skal kunne dannes (Straume, 2013, s. 20). Elementene kan påvirke elevenes følelse av livsmestring i skolehverdagen, fordi de kan påvirke elevenes psykiske helse som kan innebære utvikling av et positivt selvbilde og tilhørighet. På bakgrunn av dette kan vi si at dannelsesprosessen mot livsmestring er viktig for elevene i et her og nå perspektiv, og i et fremtidig perspektiv. På bakgrunn av at elevene brukes store deler av livet sitt på skolen, blir det derfor viktig at skolen blir en arena som gir elevene et grunnlag i denne livslange prosessen. Det betyr at blant annet sosialisering bør få plass i skolehverdagen, fordi sosialisering også er en viktig komponent i dannelsesprosessen (Straume, 2013, s. 20). For at elevene skal få en forståelse av seg selv og verden, understreker Klafki (2001) at opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes virkelighetsoppfatning (s. 194). I begynneropplæringen er det derfor viktig at læreren kan se omverden fra barnas perspektiv, slik at det er lettere å sette seg inn i barnas tanker og følelser. På denne måten vil barna kunne føle anerkjennelse og forståelse, som vi tidligere har pekt på som betydningsfullt for relasjoner og læring. Dannelsesprosessen blir viktig for forståelse av samfunnet rundt, og er med på å bidra på å ta gode valg, fordi man blir mer oppmerksom på at egne valg påvirker seg selv og andre.

Grunnleggende ferdigheter som er viktige for videre arbeids- og samfunnsliv.

**Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. Det er også viktige for utvikling elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).**

De grunnleggende ferdighetene kan knyttes til livsmestring, ettersom det er nyttig med tilstrekkelig kompetanse for å mestre skolehverdagen, videre læring og senere arbeidsliv. Det stemmer overens med det bakenforliggende grunnlaget til hvorfor grunnleggende ferdigheter trekkes frem som betydningsfullt i forhold til livsmestring. I Ludvigsen-utvalgets hovedutredning ses «de grunnleggende ferdighetene på som avgjørende for at den enkelte kan mestre arbeidslivet og delta som kritisk og reflektert samfunnsborger» (NOU 2015:8, s. 34) . I Stortingsmeldingen som kom i forkant av Fagfornyelsen ble det også uttrykt at utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter er viktig, og sammenhengen mellom de grunnleggende ferdighetene og fagene skal komme tydelig frem (Meld. St. 28 (2015-2016)). Ved at de grunnleggende ferdighetene har et eget underkapittel i overordnet del, vil dette bidra til å understreke viktigheten av disse. Vi tolker sitatet som særlig relevant til vår oppgave fordi det trekkes frem at de grunnleggende ferdighetene ikke bare er



nødvendig for faglig læring, men også nødvendige ferdigheter for senere arbeids- og samfunnsliv. Ettersom de grunnleggende ferdighetene påvirker videre læring, er det viktig at det arbeides grundig med allerede fra de første skoleårene. Elevene utvikler kompetanse i de grunnleggende ferdigheter i alle skolefag, samtidig er det ikke et mål at elevene skal drilles i å være mestre i de grunnleggende ferdighetene. Det er dog viktig at elevene får gode og meningsfulle opplevelser, slik at de ser verdien av disse ferdighetene som verktøy for å kommunisere og uttrykke seg. Læring som skjer de første skoleårene er viktig for barnas videre læring (Lillejord et al., 2018, s. 48). Det kan videre diskuteres hvor vidt en skal prioritere arbeid med de grunnleggende ferdighetene. I begynneropplæringen har arbeidsmåter mye å si for videre motivasjon og mestring. Ut ifra et individperspektiv kan vi tolke det som at elevene har rett til undervisning som sørger for at de får opplæring i alle de grunnleggende ferdighetene, på ulike måter, og i ulike fag. Fra et samfunnsperspektiv kan vi se det som nødvendige ferdigheter for arbeids- og samfunnsliv. Det er skolens oppgave å sørge for at elevene får utvikle de grunnleggende ferdighetene i løpet av grunnskolen. Gjennom analyseprosessen har vi blitt oppmerksomme og undret over hvorfor læreplanen definerer grunnleggende ferdigheter som ferdigheter, istedenfor grunnleggende kompetanse. I lys av læreplanens definisjon av kompetansebegrepet, forstår vi kompetanse som det å kunne tilegne og anvende både kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I Ludvigsen-utvalgets hovedutredning ble dette også diskutert (NOU 2015:8, s. 34-35).

Praktisk og livsnær undervisning skal sørge for nyttige erfaringer for livet videre.

**«Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).**

Vi tolker sitatet som at det er viktig at læringen er nyttig og aktuell for videre liv. For at elevene skal kunne anvende kompetansen de lærer i skolen, kan det være nyttig at det tar utgangspunkt i livsnære situasjoner. Det kan ses i lys av Klafkis teori (2001), som formidler at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden (s. 194). Elevene er ofte opptatt av «hvorfor-aspektet» ved læring. Meningsfullhet er derfor viktig fordi det påvirker motivasjonen og læringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Ved å gi elevene praktiske og livsnære oppgaver og erfaringer kan det derfor bidra til å styrke elevenes motivasjon og forståelse. Praktiske og livsnære oppgaver gjør også at de kan bruke kjente situasjoner fra hverdagslivet til læring, og omvendt. Det er også forankret i formålsparagrafen (1998) at skolen skal sørge for å gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for å mestre fremtidige samfunnsliv. De skal også få utfolde glede og engasjement i læringen (§ 1-1). På bakgrunn av dette forstår vi det som at elevene vil kunne få bedre forståelse og

motivasjon hvis de klarer å se sammenhenger fra læring til livet. De vil kunne se nytte i det de lærer, som igjen kan bidra til økt læringsmotivasjon. I lys av dette tolker vi at det er nyttig med praktiske og livsnære erfaringer fordi opplæringen skal være relevant for hva elevene trenger av kunnskap for fremtiden. Varierte læringsarenaer trekkes frem som viktig for motivasjon. I tillegg kan varierte læringsarenaer bidra til at elevene får være i fysisk aktivitet, som i lys av teorien, viser seg å være særlig viktig for elevene i begynneropplæringen.

### 5.2.2 Fysisk helse

For å forberede elevene på fremtidige samfunnsliv, er det viktig at elevene får både teoretiske og praktiske oppgaver.

**«Elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).**

Vår tolkning er at dette sitatet er relevant i forhold til folkehelse og livsmestring fordi de gjennom egne opplevelser og erfaringer kan huske læringsaktivitetene bedre og undervisningen vil være mer variert. Det har vi sett kan påvirke elevenes motivasjon og mestring, som igjen kan påvirke elevenes fysiske og psykiske helse. Som vi har skrevet om i teorikapitlet, viser forskning at de yngste elevene lærer best når de får være aktive og utforskende i læringsarbeidet (Lillejord et al., 2018, s. 29). Ut ifra dette forstår vi at det er viktig at elevene får mulighet til å bruke kroppen i ulike læringsaktiviteter ved bruk av for eksempel lek, dramatisering, musikk og bevegelsesaktiviteter. På bakgrunn av læreplanens føringer er det nødvendig med praktisk-estetiske aktiviteter i undervisning, som legger til rette for aktivt og utforskende arbeid. Likevel kan praktiske og estetiske undervisningsaktiviteter også innebære stille-sitting, men det er viktig å huske på at det rent fysisk kan være vanskelig for barna å sitte stille for lenge (Vingdal, 2018, s. 38-39). På bakgrunn av barnas behov, tolker vi at det er viktig for de yngste elevene, som er vant til mye aktivitet fra barnehagen, at det er nødvendig med praktiske-estetiske undervisningsaktiviteter. Dette understrekes videre i læreplanen, som viktig for barnas trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Praktisk-estetiske undervisningsaktiviteter kan også være med på å påvirke elevenes motoriske utvikling, selv om den mest omfattende utviklingen av motoriske ferdigheter skjer før elevenes skolestart (Haugen, 2017, s. 49). Men elevene er fortsatt aktive når de starter på skolen, og det vil fortsatt skje merkbare forandringer i både grov- og finmotorikken ved f.eks. blyantgrep, klipping, tegning og lyd- og taleproduksjon (Haugen, 2017, s. 50-55). Ved at elevene får utviklet seg gjennom praktisk- estetiske aktiviteter, kan lærerne tilpasse

undervisningen til den enkelte elev. Praktiske-estetiske aktiviteter kan ha tilnærminger som lek, tegning, sang og dans. Ettersom sitatet er hentet fra læreplanens Overordnet del (2017) betyr dette at praktisk-estetiske aktiviteter skal brukes i alle fag, der det er relevant. På denne måten kan en integrere det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring inn i arbeid med fag i begynneropplæringen på en måte som bidrar til elevenes trivsel og lærelyst. Oppsummert kan lek bidra til trivsel og læring som støtter både faglig, sosial og hverdagslig kompetanse.

Fysisk aktivitet i skolen skal bidra til å gi elevene mulighet for fri bevegelse som bidrar til at de bruker kroppen aktivt.

**«Elevene dannes i møte med andre gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)**

I dette sitatet trekkes det frem tre kjerneelementer, danning, bevegelsesglede og mestring. I lys av teori og tidligere analyse har vi sett at danning og livsmestring henger tett sammen og at danning skjer gjennom praktiske opplevelser og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Ifølge Bandura (1997) er mestring viktig for innsats og utholdenhet (s. 3). Bevegelsesglede tolker vi innebærer elevenes følelse av glede ved å bevege seg. Hvis en er bevisst på dette, allerede fra de første skoleårene, kan dette bidra til at fysisk aktivitet blir en positiv del av elevens liv videre. «Lek og fysisk aktivitet er grunnleggende for fysisk og psykisk velvære» (Helsedirektoratet, 2014). På bakgrunn av dette er det viktig at skolen tilrettelegger for at inne- og uteområdene gir rom for lek og fysisk aktivitet. Helsedirektoratets anbefaling er at alle barn og unge er fysiske aktive ca. 1 time hver dag, og siden barn oppholder seg store deler av dagen på skolen, bør det tilrettelegges for aktivitet i løpet av skolehverdagen som er allsidig og som alle elever kan ha glede av (Helsedirektoratet, 2014). Likevel ser vi ingen føringer i læreplanen i forhold til dette. Fysisk aktivitet kan føre til at elevene føler mestring. Det er viktig at elevene opplever mestring fordi mestringsopplevelser kan føre til at elevene kaster seg ut i nye utfordringer, samtidig som det kan fungere som en garanti for suksess (Raaheim, 2022, s. 164). Det er fordi mestringsopplevelser kan styrke elevenes tro på seg selv. Det kan være forskjeller på hva som gir elevene bevegelsesglede, og derfor er det viktig med varierte aktiviteter. Lærerens posisjon og holdning til fysisk aktivitet kan spille inn på elevenes motivasjon og glede rundt bevegelse. Det er også viktig at læreren tilrettelegger for mestringsopplevelser, og gir støtte og oppmuntring til elevene når de skal prøve nye aktiviteter eller når de er usikre (Raaheim, 2022, s. 164). Vår tolkning samsvarer med

Ludvigsen-utvalgets hovedutredning der det står at folkehelse og livsmestring skal «gi barn og unge muligheter til å utvikle sin fysiske bevegelseskompetanse» (NOU 2015:8, s. 51-52).

### 5.2.3 Psykisk helse

Når elevene er kjent med sine egne læringsprosesser, kan dette bidra til faglig utvikling som igjen bidrar til selvstendighet og mestringsfølelse.

**“Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).**

Sitatet viser igjen til kjernebegreper som selvstendighet og mestring, som vi ser er gjennomgående i Overordnet del. Vi har tidligere redegjort for vår tolkning av sammenhengen mellom disse begrepene og Folkehelse og livsmestring. Dette sitatet legger også vekt på at det er viktig at elevene er kjent med hvilke aktiviteter som kan påvirke den enkeltes læringsutbytte. For at elevene skal få et godt læringsutbytte av undervisningen, må elevene forstå hvilke faktorer i undervisningen som kan bidra positivt til et læringsutbytte. Det kan være vanskelig for de yngste elevene å være bevisst på egne læringsprosesser. Derfor er det nødvendig med varierte læringsaktiviteter i skolen slik at elevene kan finne ut hvilke læringsstrategier som fungerer for en selv. Når man er bevisst på egen læringsprosess, kan dette fremme mestringsfølelse hos elevene. Dette kan kobles til Banduras (1997) teori om mestringstro, hvor egne mestringsopplevelser regnes som en kilde til mestringstro (s. 79). Når elevene lykkes med skoleoppgavene og de utfordringene som kan oppstå i løpet av en skoledag, erfarer de mestring. «Den indre gleden elevene opplever når de lykkes og erfarer mestring, bidrar til at de gjerne vil gjenta handlingene» (Danielsen, 2021, s. 136). Med dette kan vi si at elevenes motivasjon fremmes når de opplever å lykkes. Elevenes selvstendighet kan ikke ene og alene fremmes gjennom kunnskapsformidling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16). De må også få mulighet til å utforske og erfare selv hvilke læringsstrategier som fungerer best. Dette kan hjelpe dem videre i sin faglige utvikling, og legge grunnlaget for læring hele livet. Som vi tidligere har sett er autonomistøttende lærere en viktig faktor for elevenes motivasjon og mestring (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Derfor må lærerne gi elevene rom for å kunne utforske forskjellige læringsstrategier, slik at de blir kjent med hvordan de lærer. Det stilles også krav at lærerne tilpasser undervisningen for de elevene som trenger det (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og støtter den enkeltes utvikling i læringsarbeidet. Elever lærer forskjellig, og derfor er det viktig å benytte varierte

undervisningsmetoder slik at flest mulig opplever læringsutbytte. Det er vanskelig å skulle tilpasse undervisningen slik at absolutt alle elever opplever et utbytte av den. Likevel kan det diskuteres hvordan en kan tilrettelegge best mulig for de elevene som ikke får forsvarlig utbytte av ordinær undervisning. En forutsetning for at elevene skal kunne bevare mestringsforventning, er derfor at skolen tilpasser undervisningsoppgaver, lekser og andre aktiviteter slik at elevene får realistiske utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 130). Med at mestringsforventningen utvikler seg, kan dette bidra til at motivasjon og lærelyst også øker, fordi disse tre begrepene er avhengige av hverandre. Med utgangspunkt i dette kan vi si at realistiske og gjenkjennbare oppgaver kan bidra til livsmestring og at undervisningen oppleves meningsfullt. Det er også viktig å styrke elevenes mestringstro, fordi det kan regnes som en viktig beskyttelsesfaktor. I lys av teori kan vi si at når elevenes mestringstro styrkes, kan det føre til flere positive utfall som god psykisk helse og gode læringsresultater (Danielsen, 2021, s. 137).

Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap, og derfor er det viktig at elevenes sosiale utvikling blir ivaretatt.

**«Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).**

I dette sitatet trekker vi frem to kjernebegrep, tilhørighet og anerkjennelse. Som vi har skrevet om i teorikapitlet, er tilhørighet et grunnleggende behov, både i Maslows (1970) motivasjonsteori og Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Tilhørighet er viktig for følelsen av å være del av et fellesskap. Dette kan motvirke ensomhet, og bidra til å forberede og fremme selvtillit og selvfølelse hos elevene. Elever som føler på tilhørighet, vil også kunne konsentrere seg bedre med det faglige. Derimot vil elever ifølge Maslow (1970), som ikke føler på tilhørighet, heller ikke være mottakelig for å føle på de øverste nivåene i hierarkiet som selvverd og anerkjennelse (s. 43-45). Ut ifra dette kan vi si at tilhørighet er viktig for elevenes helse og læring. Skolen skal derfor være en arena som gir elevene mulighet til å føle på tilhørighet og inkludering, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I lys av Maslows teori (1970) er også anerkjennelse et grunnleggende behov. Anerkjennelse går ut på at en både skal ha respekt og anerkjennelse ovenfor seg selv, men også fra og til andre (s. 45). Tilfredstillelse av behovet kan føre til et positivt selvbylde og en trygg identitet, som vi tidligere har sett som betydningsfulle for barns psykiske helse. På bakgrunn av dette tolker vi sitatet som en kobling mellom elevenes sosiale utvikling og elevenes psykiske helse. I et inkluderende fellesskap er det viktig at elevene føler en tilhørighet, og dette kan for eksempel

gjøres med å bygge vennskap. En forutsetning for vennskap og tilhørighet er at elevene får mulighet til å bli godt kjent med de andre elevene i klassen, og tid til å leke slik at de kan danne gode relasjoner. Det er også viktig at lærere og de voksne som jobber i skolen er gode rollemodeller. Læreren har en avgjørende rolle for å kunne skape gode relasjoner mellom elevene i klassen. Hvis elevene opplever at de har en god relasjon med læreren, kan de bruke læreren som ressurs for andre relasjoner (Havik, 2016). Derfor er det også viktig at læreren er en god rollemodell, og veileder elevene sosialt. De må også veilede elevene i konflikter, og lære elevene hva et godt vennskap er, og hvordan en kan ivareta gode vennskap.

God klasseledelse og relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel på skolen.

**Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. (...) Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).**

Tidligere i analysen har vi sett på elementer som påvirker elevenes helse og livsmestring. Skolen blir en viktig arena i arbeidet med det tverrfaglige temaet, fordi elevene tilbringer store deler av livet sitt på skolen. Læreren har muligheter og makt i utførelsen av arbeidet, og som vi har sett, er læreren avgjørende for elevenes læring, utvikling og trivsel. Med dette sitatet tolker vi at det er viktig at læreren legger til rette for et motiverende læringsmiljø, som gir elevene rom for utvikling, både faglig og sosialt. Det er viktig at læreren opparbeider gode relasjoner med elevene, og støtter elevene i å etablere gode relasjoner seg imellom. I lys av teorien, viser forskning at elevenes engasjement og motivasjon ble styrket hvis de hadde god relasjon til læreren (Roorda et al., 2011, s. 32) Dette støttes også av nyere forskning som viser at lærer-elev relasjoner og et godt klassemiljø med gode elevrelasjoner kan virke forebyggende for psykiske vansker hos elevene (Helland et al., 2019, s. 48). Ut ifra dette kan det tolkes at livsmestring kan ha et relasjonelt perspektiv fordi positive relasjoner har innvirkning på elevenes psykiske helse, og hvordan de regulerer og oppfører seg i fellesskap med andre. Videre i sitatet tolker vi at det er lærerens oppgave å veilede og støtte elever som ikke føler tilhørighet, ikke tar de beste valgene for seg selv, og for de som strever med læring. Ludvigsen-utvalget understreker at et trygt og godt læringsmiljø «er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (NOU 2015:8, s. 20). Dette underbygger tanken om at læreren må se hver enkelt elev, og veilede de som trenger det. Dermed tolker vi at det er viktig at læreren fokuserer på å skape gode relasjoner allerede fra første skoledag.

Relasjonsbygging og følelshåndtering henger tett sammen og påvirker hverandre, fordi lærerens egen følelshåndtering påvirker elevene direkte eller indirekte (Fallmyr, 2017, s. 18-19).

### 5.3 Hvordan kommer folkehelse og livsmestring til uttrykk i læreplanen i norsk?

I læreplanen for norskfaget i LK20, står det i egen beskrivelse hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler om i norsk. Gjennom undervisning og arbeidet med norskfaget skal elevene:

**«Utvikle evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).**

Skriving og muntlige ferdigheter er to av de grunnleggende ferdighetene. Skrivning og muntlige ferdigheter regnes som viktige i de fleste skolefag, både for å sikre videre læring, og for å få best forutsetninger for å fungere i fremtidige arbeids- og samfunnsniv. Sitatet kan ut fra vår forståelse kobles til dialogkompetanse ettersom utvikling av muntlige ferdigheter foregår blant annet ved å bruke språket gjennom dialog. Dialogen regnes som den viktigste språklæringsarenaen i barns oppvekt (Høigård, 2013, s. 67). I dialog må en tilpasse seg partene rundt, samtidig som samtalen utvikles i et samspill. Gjennom dialogen blir elevene kjent med verden og menneskene rundt (Høigård, 2013, s. 67). På bakgrunn av dette, kan vi si at elevenes muntlige ferdigheter kan påvirke deres forutsetning for livsmestring. I et demokratisk samfunn er tilstrekkelige muntlige ferdigheter en forutsetning for å være en aktiv deltaker. Videre tolker vi at det er viktig at elevene får utviklet god dialogkompetanse for å kunne utvikle relasjoner med andre. Dialog er en sentral del av sosial læring og i lys av teorien viser Ogden (2018) til flere grunner til hvorfor den sosiale læringen er viktig, og særlig de kommunikative ferdighetene. Sosiale ferdigheter som dialog er viktig for å bygge relasjoner, skaffe venner, og for å leke og samarbeide med andre. Kommunikative ferdigheter er også viktig for å kunne uttrykke egne behov og følelser (s. 2). I lys av teori og læreplanen ser vi derfor en sammenheng mellom dialog som viktig i både muntlige ferdigheter og sosiale ferdigheter. Med dette kan vi tolke det som at dialog er en av de viktigste sosiale erfaringene elevene tar med seg. Både når det gjelder å formidle og lytte. På bakgrunn av at dialog har mye å si for kommunikasjon og er viktig i samspill med andre, vil det også påvirke elevenes psykiske helse. I begynneropplæringen er det særlig viktig å gi elevene tid til å bruke det muntlige språket aktivt for

å uttrykke seg og kommunisere med andre (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43). For å kunne delta i et sosialt fellesskap er det viktig å kunne uttrykke egne følelser, fordi god følelshåndtering bidrar til gode relasjoner (Fallmyr, 2017, s. 15). Det er viktig å anerkjenne elevenes følelser, og lære dem å sette ord på egne tanker slik at de kan delta aktivt i det sosiale læringsmiljøet på skolen. Sitatet viser også til at elevene skal utvikle evne til å uttrykke seg skriftlig. I lys av teorien ser vi at opplevelsen av meningsfull skriveopplæring er viktig for motivasjon og lærelyst (Bjerke & Johansen, 2017, s. 74-80). For at elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull vil det være viktig at skriveopplæringen også fokuserer på formidling og kommunikasjon, og ikke bare den formelle siden, som handler om bokstavinnlæring og håndskrift. Skriveopplæringen bør være helhetlig, og ha varierte metoder og innfallsvinkler (Bjerke & Johansen, 2017, s. 80). Skriftlige ferdigheter handler om mye mer enn bare skriving av tekst. Literacy-begrepet handler om å forstå, tolke, reflektere og være kritisk til tekst (Skjeldbred & Veum, 2013, s. 18). Literacy- begrepet tar for seg evnen til de bruke de grunnleggende ferdighetene til ulike formål og i ulike sammenhenger (Skjeldbred & Veum, 2013). Dette kan ses i sammenheng med læreplanens prinsipp om kritisk tenkning. Kritisk tenkning handler i likhet om å bruke fornuften i møte med praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre kan vi se en sammenheng mellom literacy-begrepet og det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av at forståelse og å kunne uttrykke seg for å bli forstått, er målet med et literacy-kompetanse, i tillegg til at det er viktig for å mestre livet her og nå, men også i senere arbeids- og samfunnsliv. Forståelse, som er viktig som del av elevenes livsmestring, kan videre knyttes til skolens kompetansebegrep. Ettersom kompetanse innebærer evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), kan literacy-begrepet også knyttes til kompetansebegrepet. Ut ifra dette tolker vi at skriftlige og muntlige ferdigheter kan knyttes til læreplanens tverrfaglige tema Folkehelse og livsmestring.

### 5.3.1 Folkehelse og livsmestring uttrykt i fagets relevans og sentrale verdier

I læreplanen for norskfaget i LK20 står det under fagets relevans og sentrale verdier at:

**«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).**

Faget skal gjennom opplæring i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon forberede elevene på livet etter endt skolegang. For å kunne forberede elevene på et fremtidig arbeids- og samfunnsliv vil det være krav om variert kompetanse i de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I norskfaget kan dette arbeides med at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere



og lære (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dermed kan norskfaget bidra til at elevene dannes og utvikler egen identitet ved at de blir selvstendige i sin utvikling av tanker, kommunikasjon og læringsprosess. I lys av teori og tidligere analyse nevnes disse som læreplanens mål i dannelsingsprosessen. Gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse, vil det være nærliggende å tro at elevene også dannes i møte med litteratur i norskfaget. Videre kan vi med utgangspunkt i Klafkis teori (2001) si at det i norskfaget må være en sammenheng mellom innhold og praksis for at norskundervisningen skal være dannelsesfremmende. Undervisning som fremmer dannelse er som tidligere nevnt, lovfestet i opplæringsloven formålsparagraf (1998, § 1-1). Videre skal norskfaget bidra til å realisere verdigrunnlaget i formålsparagrafen og overordnet del. Ettersom norskfaget er sentralt for blant annet elevenes dannelse og identitetsutvikling, tolker vi det som at faget egner seg for tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring.

### 5.3.2 Folkehelse og livsmestring uttrykt i kompetansemålene etter 2.trinn

I denne studien har vi fokus på hvilke føringer gjeldene læreplan legger for hvordan folkehelse og livsmestring kan implementeres i begynneropplæringen. Ettersom vi skal konsentrere oss om begynneropplæring, har vi valgt å begrense det til kompetansemålene etter 2.trinn. I analysen skal vi se på hvordan undervisningen i norsk kan fremme folkehelse og livsmestring gjennom;

#### **1. Kunnskapsinnhold**

Her skal vi se på hva slags kunnskap elevene skal lære og sitte igjen med knyttet til folkehelse og livsmestring. Det kan være kunnskap om kropp og helse, følelser og hvordan regler/normer vi har i samfunnet.

#### **2. Kompetanseutvikling**

Her skal vi se på hvilke kompetanse elevene skal lære og sitte igjen med knyttet til det tverrfaglige temaet. Dette kan være kompetanse i lesing, skriving, muntlige, digitale og sosiale ferdigheter.

#### **3. Arbeidsmåter og relasjonsbygging.**

Til slutt vil vi se på hvilke arbeidsmetoder en kan bruke for å støtte arbeidet med kompetansemålene knyttet til det tverrfaglige temaet i norsk. Arbeidsmåtene må planlegges slik at formålsparagrafen og den overordnede delen blir ivaretatt. De ulike arbeidsmåtene bør også ta hensyn til styrking av livsglede, positive relasjoner, samhandlingskompetanse og emosjonsregulering.

Læreplanen i norsk etter 2. trinn inneholder fjorten kompetansemål. Ifølge Utdanningsdirektoratet, er det to kompetansemål som kan støttes til Folkehelse og livsmestring. I arbeidet med analysen har vi funnet ytterligere kompetansemål som kan knyttes til det tverrfaglige temaet.

Kreativ læring kan bidra til ulike tekstopplevelser.

**«Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).**

Første forslag fra Utdanningsdirektoratet tolker vi som at elevene skal lære gjennom varierte og kreative læringsmetoder, som benytter ulike former for estetiske uttrykksformer. Med utgangspunkt i kunnskapsinnhold tolker vi det som at elevene skal få kunnskap om ulike former for tekster som er aktuelle og inkluderende for elevene. Elevene skal også få erfare læring gjennom kreative og meningsfulle arbeidsmetoder. Meningsfulle arbeidsmåter kan bidra til at de tilegner kompetanse som samsvarer med læreplanens kompetansebegrep. Videre tolker vi at lek er en tilnærming som kan ivareta dette, i tillegg til at lek kan bidra til identitetsutvikling og sosialisering (Lillemyr, 2021, s. 59). I lys av teorien er lek også med på å styrke elevenes følelse av mestring, medvirkning og tilhørighet. Opplevelsen av kreative læringsaktiviteter kan være med på å «bygge bro» mellom lek og læring (Lillemyr, 2021, s. 59). På bakgrunn av dette kan det være betydningsfullt at elevene får jobbe i et sosialt fellesskap, som sørger for læring og styrking av positive relasjoner. Som vi tidligere har vært inne på, er det særlig viktig at de yngste elevene i skolen får være aktive i læringen, fordi de har behov for bevegelse og samspill. Dette understrekes også i forskning, som viser at barn lærer best når de får jobbe aktivt og undersøkende sammen med andre (Cornelius-White, 2007; Lillejord et al., 2018). Kompetansemålet kan knyttes til folkehelse og livsmestring på bakgrunn av at elevene gjennom lek og kreative aktiviteter lærer å samhandle og lære i fellesskap med andre. Med det hevder vi at tekstopplevelser gjennom lek og andre kreative aktiviteter kan fremme livsmestring her og nå, i tillegg kan det være nyttig i et fremtidig perspektiv. Lek kan gi elevene glede og motivasjon, og være nyttig for faglig og sosial utvikling. Gode opplevelser som dette kan bidra til å gi opplæringen positive assosiasjoner og følge elevene videre i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. I lys av tolkningene fra vårt kapittel 5.2 *Folkehelse og livsmestring uttrykt i Overordnet del*, ser vi dermed at flere prinsipper fra Overordnet del også blir ivaretatt i kompetansemålet vi viser til i sitatet over.

Elevene skal lære om sosiale normer og påvirkningskraft.

**«Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre»**

**(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).**

Sitatet kan knyttet til Folkehelse og livsmestring fordi måten vi kommuniserer på, kan påvirke andres psykiske helse. Ord kan for eksempel være med på å svekke selvbilde og mestringstro. Det stemmer overens med det Fredens (2019) fremmer om at gode ord kan ha motsatt effekt og bidra til positiv utvikling (s. 155). Kompetansemålet tolker vi som et mål der elevene skal lære om hvordan de kan være med på å påvirke andre i samfunnet. Dette kan være både i positiv og i negativ forstand. Ord og holdninger kan tolkes og misforstås på ulike måter, og har stor påvirkningskraft i forhold til relasjoner til andre. Tilhørighet og positive relasjoner kan være med på å påvirke den psykiske helsen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). Derfor er det viktig at elevene lærer hvordan både baksnakk og framsnakk påvirker seg selv og andre. Kunnskapsinnholdet elevene skal sitte igjen med fra dette kompetansemålet, handler om nettopp dette. Elevene skal kunne uttrykke egne tanker og følelser og god følelseshåndtering kan bidra til læring og gode opplevelser (Fallmyr, 2017, s. 15). Når det gjelder kompetanseutvikling, kan det være muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter. For å styrke elevenes muntlige ferdigheter, er dialogen viktig (Høigård, 2013, s. 67). Elevene bør ha kunnskaper og ferdigheter i hvordan en skal samtale med andre på en god måte. Dette gjelder også digitale plattformer. Derfor tolker vi det også som at skriftlige og digitale ferdigheter går under dette kompetansemålet. For at det skal kunne arbeides med dette, er det viktig at elevene får tid og rom for å kunne øve på dialog og samhandling med andre. Dette kan for eksempel gjøres gjennom klassesamtale og lek, som gjør det mulig å bruke ulike uttrykksformer, i tillegg til at elevene må tilpasse seg hverandre.

Videre i analysearbeidet bemerket vi oss at det er flere kompetansemål som kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Kompetansemålene er avhengige av hverandre. For elevenes utvikling av skriving og lesing, må de kunne beherske flere av kompetansemålene, og derfor vil vi ikke trekke dem ut enkeltvis i analysen. Utvikling av lese- og skriveferdigheter kan ses i sammenheng med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, fordi det er viktige ferdigheter for å kunne mestre livet og fungere i et fellesskapsamfunn. Dessuten inkluderer flere av kompetansemålene sosiale normer og regler. Derfor tolker vi flere kompetansemål som relevante til temaet, og dette kan være:

- «Låne og lese bøker fra biblioteket»

- «Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier og leseforståelse»
  - «Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler»
  - «Skrive tekster for hånd og med tastatur»
- (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6)

I drøftingskapitlet vil vi komme nærmere inn på hvordan de andre kompetansemålene kan knyttes til folkehelse og livsmestring.

## 5.4 Oppsummering av analysen

I dette kapitlet har analysert læreplanen for å belyse vår problemstilling: *Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

Vi har derfor sett på hvordan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring kommer til uttrykk i Overordnet del og i læreplanen i norsk. Vi har også sett på betydningen av Folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen. Sitatene vi har tolket i dette kapitlet, er sitater vi ser som aktuelle innenfor vårt tema og problemstilling. Gjennom analysearbeidet har vi sett at det tverrfaglige temaet går igjen flere steder i Overordnet del, både direkte og indirekte. For eksempel ser vi at det er flere kjernebegreper som går igjen. Noen av disse er: autonomi/selvstendighet, mestring, motivasjon, tilhørighet og kompetanse. Disse kjernebegrepene henger tett sammen med elevenes utvikling av helse og livsmestring. Estetiske uttrykksformer, aktiv og kreativ læring, blir nevnt som undervisningsformer som kan bidra til å fremme fysisk og psykisk helse. Dessuten har vi sett at slike undervisningsformer kan bidra til å ivareta barnas behov. Vi har også sett at det vies stor plass til sosial læring og hvordan det psykososiale miljøet skal være en på en skole. Samarbeid, konflikthåndtering og sosialt samspill ser vi som tydelige eksempler på dette.

Funn viser at læreplanen legger føringer for innholdet i grunnopplæringen, og hva elevene skal kunne. Likevel er det ingen direkte retningslinjer for hvordan den tverrfaglige undervisningen skal foregå. Hvis en ser Overordnet del som del og helhet, vil det dermed likevel ligge visse føringer i hva som skal prege undervisningen i skolen. På bakgrunn av dette er det viktig med bred forståelse

for å få til en fullstendig og helsefremmende implementering av Folkehelse og livsmestring. Sammenhengen med det tverrfaglige temaet og resten av Overordnet del viser for eksempel at fysisk aktivitet, kreativ læring, samarbeid, praktisk, lekende og utforskende undervisning er med på å fremme bevegelsesglede, motivasjon, mestring og identitetsutvikling. Selv om overordnet del, med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er relativt nytt i skolen, er ikke dette ukjent for hvordan lærerne allerede arbeider. Likevel tenker vi at det tverrfaglige temaet kan bidra til at lærerne blir mer oppmerksomme på dette viktige temaet, og at det lettere kan bli satt av tid til relevante emner gjennom tverrfaglig arbeid. Dessuten er det lovfestet at skolen skal være en helsefremmende læringsarena. Vi har sett at det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring omhandler flere ulike områder som berører hverandre. Noen av områdene er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, rusmidler, følelseshåndtering og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Disse henger tett sammen, og kan påvirke hverandre. Et funn i analysen viser at områdene kan ses i lys av andre prinsipper i Overordnet del. Det understreker at en må forstå det tverrfaglige temaet som del av læreplanen, og i sammenheng med helheten av læreplanen. I begynneropplæringen vil ikke alle områdene være like aktuelle til enhver tid. Likevel tenker vi det er viktig at disse områdene belyses allerede fra de første skoleårene, slik at vi bidrar til et trygt og åpent klassemiljø.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funn fra analysen i lys av teori og vår problemstilling.

Problemstillingen som legger grunnlag for denne oppgaven er:

*Hvilke føringer legger gjeldende læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

Følgende forskningsspørsmål har bidratt til å belyse problemstillingen:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for elevenes fysiske og psykiske helse?

Problemstilling og forskningsspørsmålene ble undersøkt gjennom en dokumentanalyse av

Overordnet del og læreplan i norsk etter 2.trinn. Analysen med funn er lagt frem i foregående kapittel.

### 6.1 Hvilke føringer legger gjeldende læreplan for implementering av Folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen?

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bygger videre på skolens verdigrunnlag og det doble oppdraget, elevene skal være rustet til livet videre. Som vi var inne på i analysen kan folkehelse og livsmestring som eget tema, bidra til å løfte problematikken opp og frem. Overordnet del beskriver grunnsynet som skal prege skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). På bakgrunn av at det tverrfaglige temaet står i Overordnet del, er skolen pliktig til å integrere temaet i skolens praksis. Det innebærer at Folkehelse og livsmestring skal integreres i faglig arbeid, i tillegg til at elevene skal få kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, samt forutsetninger for livsmestring. Selv om begreper som folkehelse og livsmestring, har fått plass i læreplanen, kan det fortsatt være uklarheter i hva som ligger i disse begrepene. Dette kan bety at det er ulikt hvordan lærere og skoler tolker og bruker begrepene i det tverrfaglige temaet i praksis. På tross av at alle skoler er pliktig til å gi opplæring som er i tråd med læreplanverket, er det opp til hver enkelt skole, og lærerens autonomi å bestemme hvordan arbeidet med det tverrfaglige temaet skal gjøres.

I læreplanen fremheves noen aktuelle temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Noen av disse er fysisk og psykisk helse, seksualitet, rusmidler, personlig økonomi, relasjoner og håndtering av tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I

implementering av det tverrfaglige temaet i begynneropplæringen vil ikke alle temaene fremstå som like relevante. For eksempel kan det være omfattende for en seksåring å lære om rusmidler og personlig økonomi, hvis dette er temaer utenfor deres nåværende livsverden. Samtidig kan det være nyttig å introdusere disse temaene tidlig. Det er da viktig at det skjer på barnas premisser med tilpasset språk og tilnærming, og ved en aktiv og lekende tilnærming, som for eksempel butikklek. Som vi så i forskningsartikkelen *De yngste barna i skolen*, viser studiene at det som skjer de første skoleårene er viktig for videre læring, og kan derfor ha langvarig effekt (Lillejord et al., 2018, s. 48). Ved å introdusere og arbeide med temaer som fysisk og psykisk helse de første skoleårene, kan elevene få en bedre forståelse av seg selv og samfunnet de er en del av. En viktig forutsetning er å tilpasse innholdet og ordbruken, slik at det blir forståelig for en seksåring. Det er også nødvendig at læreren setter seg inn i elevenes livsverden, og diskuterer disse temaene ut ifra deres forståelse. Dette stemmer overens med Klafki's teori (2001) som handler om at opplæringen burde sentreres ut ifra elevenes virkelighet (s. 194). Dette kan bidra til at læringen oppleves som meningsfull. Uansett hvilke temaer innenfor folkehelse og livsmestring en velger å ha fokus på i begynneropplæringen, kan de ulike områdene påvirke hverandre, og derfor være aktuelle likevel. For eksempel har vi sett at god fysisk og psykisk helse har betydning for selvbilde og levevaner.

På en annen side kan det være uheldig at læreplanen lister opp områder som er aktuelle innenfor Folkehelse og livsmestring. Det kan begrense læreren i den grad at hen kan få en smal forståelse for det tverrfaglige temaet, og hva det egentlig innebærer. For at implementering av Folkehelse og livsmestring skal gi elevene best mulig forutsetninger, krever det kontinuerlig arbeid med temaet. En smal forståelse kan føre til at områdene som listes opp i læreplanen, blir en sjekklister. Derimot vil en bred forståelse av temaet, bidra til kontinuerlig arbeid både med innhold og praksis som er helsefremmende, og gir elevene gode forutsetninger for å håndtere livet videre.

For å gi elevene best mulig forutsetning for dybdelæring, er det ifølge Klafkis teori (2001) viktig med en god sammenheng mellom innhold og form. I Lillejords forskningsartikkel trekkes det frem at læreren er en viktig faktor for elevenes læring (2018, s. 4), og for å få til en god sammenheng mellom innhold og form er det nødvendig at læreren er engasjert. For eksempel vil læreren kunne begrense elevenes utbytte av seksualundervisningen, hvis læreren synes det er ukomfortabelt å prate om temaet. Dessuten kan dette føre til at elevene opplever dette temaet som ubehagelig, og påvirke elevenes åpenhet både her og nå, og i et fremtidig perspektiv. Tidligere i denne oppgaven har vi sett at fysisk og psykisk helse er temaer som påvirkes av hverandre, og er betydningsfullt for livsmestring. Ved at læreplanen nevner disse temaene som aktuelle å arbeide med, legger de en viss føring for hva innholdet i det tverrfaglige temaet skal være. Selv om læreplanen skriver at dette er

aktuelle temaer, legger de ingen føringer for hvordan en skal arbeide med dette i praksis. Likevel gir kompetansemål knyttet til folkehelse og livsmestring i de ulike fagene en viss beskrivelse på hvordan en kan arbeide. Dessuten skal prinsipper og verdier uttrykt i Overordnet del også prege skolens praksis i arbeidet med det tverrfaglige temaet.

Et sentralt funn i analysen er at folkehelse og livsmestring også kommer til uttrykk gjennom store deler av Overordnet del. Flere av kjernebegrepene som fremtrer i overordnet del, kan kobles til fysisk og psykisk helse, samt livsmestring. Noen av disse begrepene er: danning, kompetanse, selvstendighet/autonomi, mestring, motivasjon, tilhørighet og selvbilde. Begrepene kan knyttes til aspekter ved folkehelse og livsmestring som kunnskap om faktorer som fremmer/hemmer god psykisk og fysisk helse, praktisk kunnskap om for eksempel personlig økonomi, kritisk tenkning, utvikling av gode vaner, etablering av god fysisk og psykisk styrke. Begrepene kan knyttes til folkehelse og livsmestring ettersom disse blir nyttige i veien mot å bli en god samfunnsborger. Begreper som selvstendighet, mestring, selvbilde og tilhørighet er med på å påvirke elevenes psykiske helse, ettersom vårt teoretiske grunnlag viser at disse igjen, påvirker elevenes trivsel og læring. Det er viktig at skolen er bevisst på at disse elementene kan være beskyttende faktorer for god psykisk helse, og betydningsfulle for elevenes utvikling og trivsel. Ut ifra Klafki's teori forstår vi det som viktig at skolen møter elevene i deres virkelighet, og forbereder de på et fremtidig liv. Virkelighetsnær undervisning kan også bidra til at elevene opplever mestring og motivasjon, fordi de ser nytteverdien av det de lærer på skolen.

Dessuten hevder Klafki (2001) at fordypning er en forutsetning for dannelse (s. 194). I Fagfornyelsen ble dybdeløring nevnt som et viktig prinsipp for å gi elevene større forståelse (NOU 2015:8, s. 11). Dermed kan fordypning bidra til at elevene får en utvidet forståelse for hvordan kjernebegrepene kan bidra til god fysisk og psykisk helse, samt livsmestring. De tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle problemstillinger i samfunnet. Med utgangspunkt i disse perspektivene kan oppløringens dybdeløring og tverrfaglige temaer ses i sammenheng med oppløringens dannelsoppdrag og Klafki's dannelsese teori, ettersom sentrale elementer som aktualitet og fordypning stemmer overens. På bakgrunn av dette kan dybdeløring også ses i sammenheng med skolens kompetansebegrep (NOU 2015:8, s. 10). Vårt teoretiske grunnlag underbygger dette ved at kunnskap blir ifølge Bloom (1956),<sup>5</sup> delt inn i ulike klasser, som bygger på hverandre og blir gradvis mer komplisert (s. 18-19). Når det legges opp til dybdeløring, får elevene mulighet til å fordype seg i kunnskap. På denne måten vil dybdeløring påvirke elevenes kompetanse, fordi de både lærer hvordan de kan tilegne seg kunnskap, og ferdigheter for hvordan



de kan anvende den kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I et livsmestringsperspektiv blir dette viktig for at elevene skal lære kunnskap og ferdigheter for hverdagslivet her og nå, i tillegg til at de får forutsetninger for å løse fremtidige utfordringer. Elevene skal ikke bare lære om hva folkehelse og livsmestring er, de må også kunne kjenne til faktorer som kan virke beskyttende for deres fysiske og psykiske helse. For eksempel kan aktiv læring bidra som beskyttende for elevenes fysiske helse, mens medvirkning og mestring kan virke beskyttende for elevenes psykiske helse. I tillegg skal de etablere gode verdier slik at de kan ta gode valg i et sosialt fellesskap. Det er nærliggende å tro at dybdelæring kan bidra til økt kompetanse for det tverrfaglige temaet, fordi elevene får større forståelse på områder som inngår i Folkehelse og livsmestring. Tverrfaglig arbeid ble i Ludvigsen-utvalgets hovedutredning nevnt som en måte som kan ivareta dybdelæring (NOU 2015:8, s. 49).

Fra et annet perspektiv kan arbeidet med folkehelse og livsmestring, med fokus på dybdelæring, være utfordrende i lærerens planleggingsarbeid. Dybdelæring kan kreve mer gjennomtenkt planlegging. For det første innebærer læring i det tverrfaglige temaet flere indre, individuelle prosesser som kan være vanskelig å måle resultater på, og derfor kan det føre til at tverrfaglig arbeid ikke blir like prioritert. Likevel har vi i analysen sett at grunnleggende ferdigheter også kan være en forutsetning for god folkehelse og livsmestring, som imidlertid kan vurderes og måles. På en side kan det føre til at målbar kompetanse blir en større prioritet i skolen, og kan påvirke elevene negativt i form av press og stress. Som vi så tidligere, viser forskning at dagens skolesituasjon kan være en årsak til stress og psykiske plager hos barn og unge (Eriksen et al., 2017, s. 93). På den andre siden plikter skolen å legge til rette for at elevene får et «trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, s., § 9 A-2). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan som eget tema i læreplanen bidra til at skolens ansatte får en påminnelse om at det er like viktig å sette av tid til læring som utvikler psykososiale forhold. Læreryrket kan by på travle og uforutsigbare arbeidsdager, og derfor kan det hos enkelte lærere hende at tverrfaglig undervisning blir nedprioritert. I begynneropplæringen kan det være et uheldig stort fokus på for eksempel bokstavinnlæring, og det kan være høye forventninger til de små kroppene. Dette kan føre med seg ensidige og repetitive undervisningstimer, og læringen blir formell. Dette kan igjen føre til mye stille-sitting som kan hemme læring, fordi det strider mot de yngste barnas behov. De yngste barna i skolen kommer fra barnehagen, hvor det gjerne er lagt opp til mye aktivitet. Barnekroppen består av mer vann og fett enn voksenkroppen, som kan bidra til at det er ubehagelig for barn å sitte for stille, for lenge (Vingdal, 2018, s. 38-39).

Læring bør være lystig, motiverende og gøy. Som nevnt i teorikapittelet er det flere faktorer som bidrar til læring og trivsel, for eksempel gode relasjoner, tilhørighet, mestring og meningsfulle læringsaktiviteter. Stortingsmeldingen Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen trekker blant annet frem at *motivasjon, mestringsfølelse* og *lærelyst* er viktig for læring av kunnskap som trengs i fremtiden (Meld. St. 21 (2016-2017)). Et funn i analysen viser til at læreplanen ivaretar barnas behov. I læreplanen trekkes det frem at lek, aktiv og undersøkende læringsarbeid er viktig for barnas trivsel og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Læringsarbeid som dette blir særlig viktig for de yngste elevene i skolen, både for å sikre en myk overgang fra barnehagen, men også for trivsel og læring på skolen, etter barns behov. Viktigheten av dette underbygges av forskning som viser at elever lærer best når de er aktive og undersøkende i læringsarbeidet (Cornelius-White, 2007). Derfor vil undervisning som preges av at elevene sitter mye i ro, ikke være en optimal tilnærming hvis ønsket er at elevene skal få lærelyst og livslang læring (Lillejord et al., 2018, s. 25). Barns behov blir også ivaretatt i kompetansemålene i norsk etter 2. trinn fordi det legges opp til aktiv og variert undervisning som lek, sang og tegning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

### 6.1.1 Kompetanse

I analysen ble vi oppmerksomme på at det bør legges opp til to læringsprosesser i arbeidet med det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Som vi har vært inne på handler skolens kompetansebegrep om å både tilegne seg kunnskap og ferdigheter i tillegg til at elevene skal kunne anvende disse i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Læreplanen legger opp til at elevene skal oppnå både kunnskaper og ferdigheter i utdanning og danning, som bidrar til at elevene både forstår seg på det teoretiske og kan anvende det i praksis. Elevene må tilegne seg teori om folkehelse og livsmestring, og i tillegg trenger de verktøy for å sette teorien i praksis. For eksempel trengs både kunnskaper om etikk og moral for å ta gode valg, i tillegg til at det må erfares hvilke betydninger og konsekvenser handlingene får. Det kan gjennomføres ved kreativ undervisning som lek, dramatisering og tegning. Forskning viser at lærerne har en avgjørende rolle når det kommer til elevenes læring (Hattie, 2009). Læreren har betydning for elevens læring i flere sammenhenger. Lærere som kombinerer både undervisning som foretar seg kunnskaper og ferdigheter, ser ut til å være undervisningsformer som er mer effektive. Dette betyr undervisningsformer som legger til rette for både det teoretiske, men også det praktiske (Hattie, 2009). Elevene trenger både kunnskap om hva som påvirker fysisk og psykisk helse, men også praktiske erfaringer som bidrar at elevene kan håndtere utfordringer som oppstår i livet (Sælebakke,

2020, s. 60). For at dette skal være mulig å oppnå, krever det at læreren har nok kompetanse på flere plan, som for eksempel på læringsprosesser, relasjonsbygging, følelser, lek og andre viktige faktorer som er med på å påvirke en god oppstart i begynneropplæringen. I begynneropplæringen er det særlig viktig å legge til rette for disse elementene, fordi førsteklassingene gjerne er i en aldersgruppe som er særlig motivert for læring (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). Samtidig er disse elementene viktige for å skape trygge rammer, trivsel og læring for de nyankomne elevene i skolen. Derfor er det viktig at læreren har bred forståelse av det tverrfaglige temaet, og læreplanen som dokument og verktøy. Et av funnene i analysen støtter at det er viktig at læreren har kompetanse i begynneropplæring, samt psykososiale forhold som kan påvirke elevene. Gjennom analysen har sett stor sammenheng i de ulike delene av læreplanen, derfor krever det sammensatt kompetanse for at elevene skal få utbytte av prinsippene fra læreplanen.

«Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Så hvordan kan implementeringen av folkehelse og livsmestring bidra til dette, samtidig som det er læring som er aktiv, motiverende, utforskende, lekende og meningsfull? Skolen inneholder mange tradisjoner og teorier for læring. Et kjennetegn ved undervisning i skolen er at læringen i stor grad er av språklig karakter. Det handler om å formidle via skriving, lesing, regning eller muntlig kommunikasjon. På bakgrunn av dette har læringen en tendens til å bli en mer indirekte tilknytning til den virkelige verden de er en del av (Seljø i Bjerke & Johansen, 2017, s. 26). Samtidig står det i læreplanen at skolen skal sørge for at «elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det kan for eksempel læres gjennom dialog, erfaring, samtale og barnelitteratur. Som vi så i teorikapittelet er det en gammel tradisjon at læreren ble sett på som formidlere av kunnskap, mens elevene ble sett på som manipulerbare objekter (Steinsholt, 2004, s. 590). Freire ble kjent for å kjempe mot denne typen pedagogikk, og ble kjent på grunn av sitt viktige arbeid, og har siden skapt stor innflytelse på pedagogikken (Steinsholt, 2004, s. 590). Han skrev om læring som mer enn bare informasjon som skal overføres og huskes, og hadde troen på kritiske læringsmiljø, hvor det var sosial samhandling som sto i fokus. På bakgrunn av Freires (2004) pedagogiske refleksjoner, bør ikke tverrfaglig arbeid være på en måte som gjør lærere til kunnskapsformidler og elevene som objekter. Derfor bør elevene selv få delta aktivt i læringsarbeidet. I problemorientert læringsmiljø skal lærere og elever jobbe ut ifra utfordringer fra det virkelige liv, som for eksempel sosiale spørsmål. Likevel har vært mulig å se tendenser til at skolens praksis faller tilbake til den gammeldagse «tavleundervisningen», hvor det er læreren som har ordet og elevene er lyttende «objekter». Det er ulikt hvilke

lærings situasjoner elevene foretrekker, og lærere bør derfor ha varierte tilnærminger i undervisningen. På bakgrunn av dette bør det være en balanse mellom læreren som kunnskapsformidler og elevstyrte læringsaktiviteter.

Det er flere aspekter som skaper forskjeller mellom læring i skolen og ellers i livet. Undervisningen i skolen er forhåndsbestemt og nøye planlagt av lærerne, ut ifra en rekke kompetansemål de er forpliktet til å jobbe ut fra. På bakgrunn av dette vil ikke undervisningen bygge på elevenes interesser, slik læring i hverdagslivet gjør. Dette kan være utfordrende fordi det kan prege elevenes motivasjon, trivsel og lærelyst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 27). I teorien så vi at undervisning som legger til rette for elevenes interesse, behov for utforskning, samarbeid og mestring er viktig. Dette stemmer overens med forskning som viser at undervisningen dermed kan oppleves som meningsfull (Lillejord et al., 2018). Et funn i analysen viser at læreplanen samsvarer med Sælebakke (2020) i at det skal legges opp til to læringsprosesser i det tverrfaglige arbeidet, gjennom kompetansebegrepet. Ved tydelige retningsmål og føringer fra læreplanen kan det bidra til å kvalitetssikre innholdet i skolene rundt i landet. Likevel vet vi at læreres autonomi påvirker undervisningen, og det vil derfor fortsatt være store forskjeller på undervisnings- og arbeidsmetoder elevene får. Det kan være ulikt hvordan ulike lærere vektlegger teori og erfaringsbasert kunnskap. I analysen så vi på hvilke føringer læreplanen legger i forhold til folkehelse og livsmestring, og hvilke områder som skal arbeides med innenfor det tverrfaglige temaet. Dette kan bidra til å klargjøre hva folkehelse og livsmestring handler om, og kan gi lærerne ideer på innhold som kan arbeides med tverrfaglig. På den andre siden ser vi at læreplanen ikke gir direkte retningslinjer for hvordan dette kan gjøres i praksis. Med andre ord er det opp til hver enkelt lærer hvor mye tid, kreativitet og metoder som legges til grunn i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

### 6.1.2 Mestringstro/motivasjon

Et av funnene i analysen viser at mestring og motivasjon er koblet tett sammen, og at mestringsfølelse er viktig for å ivareta motivasjon og kan fremme elevenes holdninger til hvordan de kan løse situasjoner. Bandura hevdet at mestringstro påvirker innsats og utholdenhet (Bandura, 1997, s. 3). Mestringstro kan også ha innvirkning på elevenes selvbilde, og dermed være betydningsfullt for elevenes helse og livsmestring. Ved å se sammenhenger mellom LK20s definisjon av begrepet livsmestring og Banduras teorier om «human agency», kan vi få en bredere forståelse av livsmestringsbegrepet. Å være agent i eget liv, handler om at individet selv har forståelse av hvordan egne handlinger kan påvirke eget og andres liv (Bandura, 1997, s. 3). Som vi var inne på i analysen, kan Utdanningsdirektoratets definisjon på livsmestring oppleves som

utydelig. Dette understreker også Skaalvik & Skaalvik (2021) ved at begrepet mangler et klart innhold som gjør at det kan tolkes på ulike måter (s. 16). Dette kan få uheldige konsekvenser fordi lærerens forståelse av temaet vil påvirke undervisningen. På den andre siden fremstilte analysen at det i læreplanen trekkes frem ulike faktorer som påvirker mestring av eget liv, uten å nevne hva disse faktorene er, og hva de innebærer. Samtidig viser et av de sentrale funnene i analysen at store deler av Overordnet del kan kobles til elevenes forutsetning for helse og livsmestring. Undervisning som legger til rette for at de yngste elevene opplever mestring, autonomi og tilhørighet er viktig for å bidra til trivsel og positivt selvbilde. Elevstyrte stasjoner kan sørge for at elevene kan oppleve mestring, autonomi og tilhørighet. Stasjonsundervisning kan også sørge for at elevene får hyppige avbrekk, som er særlig viktig for de yngste elevene da de ofte har kortere konsentrasjonspenn. Læreplanen understreker viktigheten av et positivt selvbilde, og dette ser vi også igjen i Banduras (1997) teori. Han skrev om mestringstro som en nøkkelfaktor for menneskelig handlefrihet (s. 3). Bandura (1997) skiller mellom begrepene «self-efficacy» (mestringstro) og «self-esteem» (selvtillit), på bakgrunn av at mestringstro handler om troen på seg selv i en bestemt oppgave, mens selvtillit handler om et mer sammensatt bilde av seg selv (s. 11). For eksempel kan en mislykkes i å utføre en oppgave uten at dette vil påvirke selvtilliten. Likevel har vi sett at mestringstro er en påvirkende faktor for elevenes motivasjon og effektivitet. Elever som opplever at de lykkes og mestrer, vil oppleve en indre glede, som bidrar til at de ønsker å repetere handlingene (Danielsen, 2021, s. 136). Disse faktorene kan være med på å øke elevenes selvtillit. Som vi så i Banduras teori var det fire faktorer som er kilde til mestringstro, 1. egne mestringsopplevelser, 2. Andres mestringserfaringer, 3. Verbal overbevisning, 4. Fysisk og mentale forhold (Bandura, 1997, s. 79). Barn er opptatt av både egne og andres opplevelser når det gjelder mestring. Barn hermer og er opptatt av hva andre barn gjør i sosiale sammenhenger, både på skolen og ellers i hverdagen. Som nevnt i teorikapitlet, blir barn også påvirket av andre rundt både verbalt og gjennom imitasjon (Fredens, 2019, s. 153-154). Den siste faktoren som er en kilde til mestringstro, er fysiske og mentale forhold. Dette handler om hvilke indre faktorer som kan være med på å påvirke tro på egen mestring, og dette kan være emosjonelle og psykiske faktorer som stress, følelser og selvpåfatning. Stress kan føre til lav mestringstro og dårlig selvbilde hos elevene, og dette kan være en årsak til økning av psykiske plager blant barn og unge (Eriksen & Bakken, 2018). Oppsummert kan dette vise at faktorer som lærelyst, mestring og motivasjon som er kjente begreper i Overordnet del, er betydningsfulle for folkehelse og livsmestring. Dette underbygger vårt funn om at det kan trekkes linjer fra det tverrfaglige temaet, resten av Overordnet del og i kompetansemålene etter 2.trinn.

### 6.1.3 Selvbilde

I analysen så vi at læreplanen benytter begrepet selvbilde, ved å beskrive at et positivt selvbilde er avgjørende for god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette underbygges i Helsedirektoratets (2021) rapport, som skriver at selvfølelse er en særlig viktig faktor for at elever skal oppleve mestring og læring (s. 103). Selvbilde er et sammensatt begrep, og begreper som selvtillit og selvfølelse kan påvirke. Som vi så i teorikapitlet, skiller Bandura (1997) mellom begrepene mestringstro og selvtillit, fordi mestringstro handler om troen på seg selv, mens selvtillit handler om egen vurdering av egne prestasjoner (s. 11). For eksempel kan en elev ha lav mestringstro når det gjelder utførelsen av en bestemt arbeidsoppgave, likevel tolker vi ut ifra Banduras teori, at mestringstro nødvendigvis ikke påvirker egen selvverd. På samme måte vil det gjelde elevenes selvbilde, hvis en elev har lav mestringstro og lav selvtillit, kan eleven ha et negativt bilde om seg selv. Det kan være nærliggende å tenke at elevenes mestringstro kan påvirke elevenes selvbilde i større grad enn det som kan forstås ut ifra Banduras teori. Det kan på bakgrunn av dette diskuteres hvordan det vil påvirke eleven, hvis hen gjentatte ganger ikke mestrer oppgaver i skolehverdagen. Som nevnt, er imitasjonslæring en vanlig læringsteknikk (Fredens, 2019, s. 153-154). Etterligning kan igjen kobles til sosiokulturell læringsteori, hvor barn lærer i samspill med andre. Vi sammenligner oss, og det andre mestrer og får ros for, ønsker en selv også å få til. Andres mestringsforventning er som sagt en kilde til mestringstro (Bandura, 1997, s. 79), derfor vil det påvirke egen mestringstro, som igjen kan påvirke eget selvbilde. Dermed kan egne og andres erfaringer være med på å påvirke egen psykisk helse, som igjen kan være en påvirkende faktor i et livsmestringsperspektiv. Utvikling av et positivt selvbilde og gode mestringserfaringer kan være viktig for følelsen av å mestre livet. Barns selvbilde blir utviklet allerede fra tidlig alder (Kinge, 2022). Derfor er det særlig viktig i begynneropplæringen og fortsatt fokusere på utvikling av et positivt selvbilde.

### 6.1.4 Tilhørighet og relasjoner

Som vi har vært inne på tidligere i teorikapitlet og analysen, er tilhørighet et grunnleggende behov både i Maslow (1970) og Deci & Ryans (2000) motivasjonsteori. Et av funnene i analysen viser at tilhørighet er et kjernebegrep i Overordnet del, i tillegg til å være betydningsfullt for folkehelse og livsmestring. Gjennom vårt teoretiske grunnlag og analyse har vi sett at følelsen av tilhørighet kan styrke både faglig og sosial læring, og er viktig for at elever skal føle seg inkludert i læringsmiljøet på skolen. I selvbestemmelsesteorien er tilhørighet et grunnleggende behov for å føle motivasjon og velvære. Dette stemmer også overens med Maslows (1970) motivasjonsteori der en aktivt vil prøve

å finne sin plass i fellesskapet, og være på utkikk etter kjærlige relasjoner (s. 43). Behovet for tilhørighet må være tilfredsstillt før en er mottakelig for de neste nivåene i hierarkiet som for eksempel selvværd og annerkjennelse (Maslow, 1970, s. 43-45). På bakgrunn av dette vil det være nærliggende å si at tilhørighet har betydning for elevenes trivsel, helse og læring. Som vi så i analysen er dette også forankret i opplæringsloven § 9-A (1998), og i Overordnet del i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilhørighet kan i skolen oppleves gjennom for eksempel lek, samarbeidslæring og felles opplevelser. Fokus på tilhørighet kan dessuten være en beskyttende faktor i arbeidet med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Forskning støtter dette ved at tilhørighet kan føre til færre psykiske vansker hos elevene (Helland et al., 2019, s. 48). Følelsen av tilhørighet kan også påvirke andre beskyttende faktorer i et livsmestringsperspektiv, og noen av disse kan være: mestringstro og motivasjon, positivt selvbilde, vennskap og relasjoner. Faktorene er med på å påvirke elevenes følelse av å ha det bra, som igjen kan ha ringvirkninger på den psykiske helsen. Tilhørighet kan også gi elevene følelsen av å være en del av et større fellesskap, som blir nyttig i et fremtidig samfunn. Derimot vil det være destruktivt for elever som ikke har noen følelse av tilhørighet. Elever som blir mobbet, ikke har venner eller positive relasjoner vil ikke kunne konsentrere seg om andre ting som skjer i livet, fordi hovedfokuset vil være å finne sin plass i fellesskapet.

Dette kan underbygges med Maslows (1970) teori som sier at tilhørighet er et mangelbehov, og derfor er det nødvendig at dette behovet er tilfredsstillt for at et menneske skal ha det bra (s. 46). Som lærer kan det være nyttig å ha kunnskap om menneskers grunnleggende behov, fordi de kan påvirke skolehverdagen til elevene. Skaalvik og Skaalvik (2021) sier at mangelbehovene er kritiske for en persons fysiske og psykiske velvære, og understreker derfor viktigheten av lærerens kunnskap om de grunnleggende behovene. (s. 138). Dette er fordi det påvirker hvilke fysiske og psykiske stand elevene er i, og det igjen påvirker om elevene er i stand til å tilegne seg kunnskap eller ikke. Det er også viktig for elevene å tilegne seg kunnskap om hvordan de grunnleggende behovene kan være med på å påvirke deres egne liv, og at de får mulighet til å be om hjelp hvis noen av behovene ikke er tilfredsstillt.

På bakgrunn av at tilhørighet er et nødvendig behov for elevenes velvære, er det viktig at lærere har kunnskap om dette, og hvordan de kan implementere tilhørighet som en del av skolehverdagen. For å bygge gode relasjoner, er det viktig at læreren har en grunnleggende interesse for elevene. I tillegg er viktig at læreren viser interesse og deltar i læringsaktivitetene selv. For å møte og veilede elevene i sosiale settinger er det også viktig at lærerne møter elevene på deres frie arena, for eksempel

friminuttene. Sosiokulturelt læringsperspektiv kan bidra til dette ved at elevene blir kjent, lærer og samhandler i fellesskap med hverandre.

### 6.1.5 Selvstendighet (Autonomi)

Selvstendighet er også et grunnleggende behov i Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Selvstendighet handler om å ha rett til å påvirke egne valg, både individuelt og ved å medvirke sammen med andre. Som vi så i teorikapitlet er selvstendighet også et mål i skolens danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Funn i analysen viser at selvstendighet blir viktig i skolens dannelsesprosess mot å bli et fritt og ansvarlig menneske. I tillegg understrekes det i læreplanen at selvstendighet er viktig for at elevene skal forstå egne læringsprosesser og faglig utvikling. Det er dermed nødvendighet for læring i et her og nå perspektiv. Dessuten er det viktig for å bli selvstendig i møte med fremtidig arbeids og -samfunnsliv. Elevenes selvstendighet kan ikke bare fremmes gjennom kunnskapsformidling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16), det skjer også gjennom danning. Elevene må selv få erfare å være selvstendige. Selvbestemmelsesteorien (2000) sier at selvstendighet har positiv effekt på elevenes motivasjon, fordi elevene opplever å være autonome (s. 70). På bakgrunn av dette kan det være fordelaktig at læreren gir rom for at elevene kan ta egne valg og være selvstendige i skolehverdagen. I begynneropplæringen kan dette være utfordrende, ettersom det kan stilles spørsmål ved barns modenhet. Egner 5-6-åringer seg til å ta ansvarlige og selvstendige valg i skolehverdagen? På den ene siden kan det være vanskelig for barn å se konsekvenser av de handlingene de gjør, men samtidig vet vi at barn må få erfare selv og få sjansen til å være selvstendige hvis dette er et mål for fremtiden. Da må barnet få muligheter til å prøve og feile. På den andre siden kan det tilrettelegges for at elever får være autonome i form av medvirkning. Dessuten kan det være overveldende for de yngste barna å ha for mange valg å forholde seg til. Ved at elevene kan medvirke i skolens praksis, kan behovet for autonomi bevares, samtidig som det skjer innenfor skolens rammer. Et annet funn i analysen viste at lek er betydningsfullt i begynneropplæringen, nettopp fordi det gir utviklingsmessige fordeler når det gjelder utvikling av blant annet sosiale og emosjonelle ferdigheter (Lillejord et al., 2018, s. 16). Dessuten blir det viktig for skolens oppgave i å sørge for et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel, danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som vi har vært inne på, er også lek med på å gi følelse av medvirkning og mestring (Lillemyr, 2021, s. 59). I leken får elever øvd på å være selvstendige, både ved å ta valg for en selv, men også i konflikthåndtering. Dessuten har leken i seg selv, egenverdi for elevenes velvære (Lillemyr, 2021, s. 67). På bakgrunn av at aktivt og undersøkende arbeid er såpass betydningsfullt for elever i begynneropplæringen, kan det stilles spørsmål ved hvorfor noen fortsatt holder ved tradisjonell tavleundervisning. Likevel kan



tavleundervisning være foretrukket av både lærere og elever, og kan bidra til å variere undervisningen.

## 6.2 Lærerenes påvirkningskraft og muligheter

Som vi har sett i teorien og analysen, er det mange ulike faktorer som påvirker blant annet elevenes læring, trivsel og helse, og en av de viktigste faktorene er læreren (Lillejord et al., 2018, s. 4). I arbeidet med Folkehelse og livsmestring er det viktig at lærere er klar over egen påvirkningskraft. Ettersom vi vet at verbal overbevisning er en viktig faktor til mestringstro (Bandura, 1997), så vi i analysen at det er betydningsfullt at lærere er oppmerksomme på hvordan de kan påvirke elevene. Gjentatte negative tilbakemeldinger, kan påvirke elevenes muligheter for læring og utvikling (Fredens, 2019, s. 155). Videre kan dette føre til lav motivasjon, negativt selvbilde og trivsel. For elevenes del er derfor lærernes engasjement, kreativitet, kunnskap og væremåte en viktig forutsetning. For optimal utvikling av kunnskaper og ferdigheter i folkehelse og livsmestring, spiller lærerens væremåte en betydelig rolle, nettopp fordi læreren i mange tilfeller fungerer som et forbilde for elevene. I begynneropplæringen er det særlig viktig fordi mye av læringen går ut på imitasjonslæring, altså at de lærer etter andre. Barn etterligner andre barn og voksne. Imitasjon er en av de tidligste læringsteknikkene vi benytter (Fredens, 2019, s. 153-154). På bakgrunn av dette vil det ikke bare være viktig med faglig kompetanse, men også et mer grunnleggende kompetanseområde som lærerens personlighet og relasjonskompetansen (Spurkeland, 2015, gjengitt i Sælebakke, 2020, s. 61). Det er viktig at læreren er en god rollemodell som elevene kan se opp til. I lys av våre tolkninger og teori viser det at barn som blir møtt med anerkjennelse og forståelse, lettere kan bygge relasjoner og føle tilhørighet, som igjen påvirker blant annet positivt selvbilde og selvstendighet.

Undervisningsmetoder som høytlesning med samtale, funksjonell skriving og lekbasert undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i tverrfaglighet og grunnleggende ferdigheter kan være metoder som legger til rette for at elevene aktivt kan delta i læringen. Dette kan ses i sammenheng med Freire, og hans ønske om at pedagogikken skulle sørge for sosial samhandling som inkluderte elevene, istedenfor å begrense (Steinsholt, 2004, s. 597). Ut ifra læreplanen ser vi at skolen jobber med utgangspunkt i elevsentrert og sosiokulturelt læringsperspektiv. For å lære oss å bli selvstendige og kritiske medborgere, er det viktig å legge til rette for læring som ivaretar dette. Lillejord et al. (2018) trekker frem forskning som viser til at for mye lærerdominans ikke ses som positivt i forhold til barns læring (Lillejord et al., 2018, s. 13). Vi har sett på fordelene rundt Freires teori om problemorientert pedagogikk - som tok utgangspunkt i hverdagslige problemer som skulle

løses med dialog som innebar refleksjon og handling (Steinsholt, 2004, s. 598-599). I Vygotskys sosiokulturelle teori blir også læringen sett på som noe «aktivt», hvor samfunnet, miljøet og menneskene rundt påvirker de indre prosessene (Strandberg, 2008, s. 25). Hvorfor kan det fortsatt hende at noen lærere tviholder på den gammeldagse og tradisjonelle tavleundervisningen?

For det første kan faktorer som tid, plass og ressurser påvirke læringssituasjonen. Det kreves også visse evner fra læreren for å gjennomføre undervisning som lar barna aktivt være med i læringsarbeidet. Først og fremst kreves det at læreren har kompetanse på hva som fremmer og påvirker læring. For det andre må læreren kunne håndtere og tolerere både stress, uforutsigbarhet, bråk og bevegelse. Det kan for enkelte lærere oppleves behagelig hvis læringssituasjonen er kontrollert og stille. Noen lærere kan derfor planlegge undervisning som sørger for at arbeidshverdagen blir mest mulig behagelig. Denne tankegangen strider mot et av læreplanens hovedgrunnlag, som viser til at læring og utvikling skal stå i sentrum av skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ofte er undervisningsformer som sørger for at elevene aktivt er med i læringen et resultat på at læreren har tilstrekkelig med kunnskap, motivasjon og engasjement. Samtidig kan tavleundervisning bidra til forutsigbar undervisning, som er nødvendig for enkelte elever. I tillegg kan tavleundervisning bidra til at elevene opplever mestring ved å lære å holde ro og konsentrasjon. Det kan være nyttig for elevene, ettersom enkelte situasjoner i livet krever dette.

Et sentralt funn i analysen viste kobling mellom folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema, og læreplanens overordnede mål utdanne og danne. Dette betyr at folkehelse og livsmestring blir en videre presisering av skolens mandat. Dette gir de ansatte i skolen en påminnelse om viktigheten av det psykososiale aspektet skal vektes i lik grad som de faglige. Lærere er forpliktet til å implementere folkehelse og livsmestring inn i skolens fag og praksis. Folkehelse og livsmestring blir viktig i egenverdi, fordi det påvirker helse, trivsel og læring, samtidig er det betydningsfullt i et fremtidig perspektiv. På én side kan enkelte lærere tenke at det er vanskelig å sette tid og prioritere det psykososiale aspektet, ettersom det ikke gir målbare resultater, slik faglig kompetanse gjør. I en skolehverdag hvor det tidvis kan være stort fokus på vurdering og testing, kan det føre til at sosialt arbeid nedprioriteres. Dessuten viser funn til at det krever bred forståelse og sammensatt kunnskap for å kunne fremme danning og sosial kompetanse, som blir nødvendig for folkehelse og livsmestring. Som vi har vært inne på kreves det både kunnskaper og ferdigheter fra lærerens side, slik at det kan legges til rette for at elevene får jobbet med ulike former for kunnskap. En må kunne ha både kunnskap og forståelse for å kunne sette teorien ut i praksis. Med hensyn til dette kan

Blooms (1956) taksonomi være et nyttig verktøy, fordi det viser til ulike klasser av kunnskap. Forståelse og anvendelse blir en viktig del av kunnskapen, for å faktisk ha bruk for den. Funn i analysen viser til hvor sammensatt de ulike faktorene er, og at de har store ringvirkninger for andre viktige aspekter som elevenes selvbylde, tro på seg selv og selvstendighet. Dessuten skal det tverrfaglige temaet bidra til å forberede elevene på fremtidig liv. I et fremtidig samfunn blir det viktig at elevene kan håndtere både medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I tillegg blir det viktig at elevene får innovativ kompetanse som blir nyttig i et fremtidig samfunn. Som tidligere nevnt kan det være utydighet rundt begrepet og temaet Folkehelse og livsmestring, dette støttes av Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 16). Lærers kunnskap påvirker undervisningen, og dermed elevenes forutsetninger.

Ifølge Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) kommer det også frem at lærere selv mener de har for lite kunnskap om psykisk helse og ferdigheter for å kunne hjelpe og veilede elevene på best mulig måte (s. 152). Som vi så i analysen, er skolen en arena som gir elevene helsemessige fordeler. Dette underbygges av Helsedirektoratet (2014) som trekker frem at skolen kan gi elevene personlige og psykologiske egenskaper som blant annet sosiale og emosjonelle ferdigheter. Det kan stilles spørsmål ved hvor stort fokus det skal være på helseforebyggende arbeid i skolen, og enkelte kan tenke seg at det ikke er lærers oppgave fordi de ikke har nok kompetanse om det. Vi kan imidlertid ikke bare drive med helseforebyggende arbeid i helsetjenesten, det må skje der barna er, og barna tilbringer mye tid på skolen i løpet av livet sitt. Ettersom det tverrfaglige temaet er viktig for alle elever hele tiden, er det derfor også viktig for alle lærere. Det må arbeides med systematisk og det må være en felles forståelse for hva som inngår i temaet. Skolen er avhengig av et godt samarbeid, ettersom skolen ikke har eneansvar for elevenes helse og livsmestring. Det er for eksempel flere fysiske faktorer som faller utenfor skolens kontroll som søvn, kosthold og fysisk aktivitet. Skolen har et ansvar for å komme med helsefremmende anbefalinger, og tilrettelegging for et godt psykososialt miljø, men det kan være utfordrende å følge opp alle uten et godt samarbeid med hjemmet og andre instanser. I tillegg kan lærers psykiske tilstand, verdier og holdninger påvirke elevene i enten positiv eller negativ forstand. Ofte blir lærere i begynneropplæringen elevenes helter og forbilder, og lærers tilnærming, følelser og verdier kan dermed bli avgjørende for elevene. Ut ifra dette kan det også bli store forskjeller på både tidsbruk og kvalitet i arbeid med folkehelse og livsmestring. En smal forståelse av temaet kan dessuten føre til at viktige aspekter faller utenfor fordi det kan forstås som en sidelinje av skolens oppdrag. På en annen side kan det diskuteres hvor stor forskjellen blir, med tanke på at skolens dannelsesoppdrag kan kobles til folkehelse og livsmestring. Med andre ord bør lærere allerede ha en del kunnskap om det psykososiale aspektet ved skolen. Likevel kunne det vært

formålstjenlig om det med klarhet ble formidlet hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i bred forstand innebærer. Dette kunne bidratt til å minske usikkerhet, i tillegg til en viss grad å sikre kvalitet og likhet på ulike skoler.

Det er imidlertid flere aspekter som påvirker elevenes trivsel og læring. Et funn i analysen viser at selvstendighet er viktig for elevenes forutsetning for å mestre eget liv. Lærere som støtter elevenes autonomi fremmer lærelyst og mestring, og på bakgrunn av at autonomi er et grunnleggende behov i selvbestemmelsesteorien, bidra det også dermed til å dekke et grunnleggende behov. Dette blir viktig for elevenes velvære og motivasjon (Ryan & Deci, 2000). På bakgrunn av teori og funn kan lek som sagt være en tilnærming hvor elevene får være utforskende, aktive og selvstendige, og på denne måten bidra til livslang læring. Lek kan bidra til elevenes trivsel, og dessuten støtte utvikling av kognitive, motoriske, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Lillejord et al., 2018, s. 16). Det betyr at elevene i begynneropplæringen kan lære viktige ferdigheter, uten at det nødvendigvis krever like mye faglige forberedelser. Det kreves likevel kunnskap fra lærerens side, for det første må læreren kunne forsvare lek i skolen, slik at det ikke overkjøres av faglig tyngde og fokus på det målbare. For det andre kreves det kunnskap om barns behov, for å legge opp til lek og læring som støtter lærelyst og utvikling. Med andre ord er det viktig at lærere har sammensatt kompetanse, som både går på det sosiale og det faglige, ettersom folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema som skal integreres i fag. Uavhengig av hvor god kompetanse læreren besitter, er lærerens personlighet og medmenneskelighet avgjørende for elevenes trygghet, som igjen er en forutsetning for å kunne lære. Dette underbygges i forskning som viser at gode lærer-elev relasjoner er viktig for elevenes selvbilde, tilhørighet og relasjonsutvikling. Dessuten kan det virke forbyggende for frafall i skolen (Cornelius-White, 2007, s. 134). Oppsummert har læreren stor påvirkningskraft på elevene, både i et her og nå- perspektiv og i et fremtidig perspektiv. Læreren har derfor en betydningsfull rolle når det kommer til implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i begynneropplæringen.

### 6.3 Norskfagets muligheter for folkehelse og livsmestring

Norsk er et stort fag i skolen, og funn i analysen viste at norskfaget er relevant i forhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Elevenes dybdelæring var som nevnt et av hovedaspektene som skulle tas hensyn til ved fornyelsen av læreplanen. Fagene skal ses i sammenheng og det legges opp til tverrfaglig arbeid som bidrar til bedre sammenheng i læreplanen, samtidig som det legger til rette for dybdelæring for elevene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Gjennom analysearbeidet har vi også sett at læreplanen ikke direkte gir forslag til undervisningsmetoder.

Likevel har vi sett at det er en del føringer for hva som skal legges til rette for i planleggingen av undervisningen. Føringerne kommer frem som forslag til ulike prinsipper som skal/kan prege undervisningen, temaer, verdier og undervisningsformer. Lærere har styringsrett og autonomi, som sørger for frihet og selvstendighet i utførelsen av arbeidsoppgaver. Lærerens autonomi kan være fint for motivasjonen til å lage gode undervisningsopplegg, hvor læreren til en viss grad kan ta utgangspunkt i interesser. Med autonomi følger også en fare for at myndigheten misbrukes, og brukes feil.

Likevel kan føringerne som gis, være et godt utgangspunkt for arbeid i skolen, som både tar hensyn til dybdelæring, samarbeid og varierte arbeidsmetoder og former. Et av funnene i analysen viser til en kobling mellom de grunnleggende ferdighetene og livsmestring. Å ha kunnskaper og ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet er en forutsetning for å mestre videre arbeids- og samfunnsliv. Først og fremst er det viktig for å uttrykke seg og kommunisere. Samtidig er de grunnleggende ferdighetene viktig for videre læring. Derfor blir de viktige både i et her og nå- perspektiv, men også i et fremtidig perspektiv. På grunn av at de grunnleggende ferdighetene har såpass stor betydning, vil det også kunne påvirke elevenes trivsel og selvbilde. Skriving, lesing og muntlige ferdigheter vil kunne påvirke elevenes selvbilde og trivsel fordi de bidrar til at elevene kan uttrykke seg. Det blir viktig i for eksempel lek og samhandling. På bakgrunn av dette er det flere aspekter ved norskfaget som gjør det enkelt å kombinere med tverrfaglig arbeid med folkehelse og livsmestring. Flere av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn tar for seg lesing. Et funn i analysen viser til at høytlesning kunne være en fin inngang til arbeid med følelser. For eksempel kan en velge en barnebok som tar opp temaet følelser, og dermed undervise/trene flere ting på en gang som lesing, kommunikasjon, følelser og muntlige ferdigheter. Barnebøker er ofte tilpasset barnet på flere plan, enten det er karakterene i boka, livserfaringer eller utfordringer som dukker opp, dette gjør at elevene kanskje kan kjenne seg igjen i boka (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 19-20). Høytlesning kan være en morsom og koselig måte å lære på, som kan gi motivasjon for både videre lesing og annet arbeid. Dessuten er bøker som dette en fin måte å få i gang samtaler på, som blir særlig nyttig for de som i utgangspunktet syntes følelser kan være vanskelig å snakke om, som kan gjelde både lærere og elever. Som vi var inne på i teorikapitlet kan meningsfullhet ved lesingen bidra til å styrke både elevenes motivasjon og læring på en positiv måte (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Gro Dahle og Svein Nyhus er barnebokforfattere som tar opp vanskelige temaer med fokus på psykisk helse skrevet i et barnlig perspektiv. For eksempel kunne boka *Håret til mamma* av Gro Dahle og Svein Nyhus vært et fint utgangspunkt for tverrfaglig arbeid med norsk og folkehelse og livsmestring. Her kan høytlesning av boka brukes som en inngangsport til videre samtale om bokens tema, psykisk helse. Som vi var inne på i tidligere kan noen av områdene som listes opp

under folkehelse og livsmestring virke store og vanskelige for elevene i begynneropplæringen. Likevel tror vi på at det er tjenlig at flere av dem tas opp allerede fra de første skoleårene. Dette kan bidra til et åpent og trygt klassemiljø. Dessuten kan de vanskelige områdene være realiteten til flere av elevene i klassen, og kan derfor være viktig å snakke og lære mer om. Lesing gir mange muligheter, både på faglig og sosialt plan. Lesing kan være motiverende og gøy samtidig som det er lærerikt. Litteratur kan bidra til å utvikle elevens lesing og språk, samtidig som den gir mulighet for utvikling av fantasi og empati (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23).

I analysen så vi også at flere av kompetansemålene i norsk etter 2. trinn er knyttet til skriving. Alle skolens fag er ansvarlige for opplæringen av de grunnleggende ferdighetene, likevel kan en si at norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen av skriving, på bakgrunn av at det er en stor del av faget (Skjeldbred & Veum, 2013, s. 18). Enkelte skoler og lærere har stort fokus på fremgang og vurdering. Eksempler på dette kan være større fokus på den formelle siden ved skriving, ofte i form av å skrive inn i maler, som kan føles repeterende og meningsløst for elevene. Det er selvfølgelig viktig å trene på de formelle kravene ved skriving, men hvis det blir for ensformig kan det påvirke motivasjon og lærelyst hos elevene. I skolen kan situasjonen og rammene noen ganger begrense arbeidet med skrivingen, som derfor kan gjøre det utfordrende å lage undervisning som støtter ferdighetene som forventes (Bjørkvold, 2013, s. 178). For å i motsetning skape meningsfulle og motiverende undervisningstimer som har fokus på skriving, er det viktig at det settes i kontekst, hvor elevene får et skriveoppdrag som gir mening, der de må innta en rolle som er tilpasset oppdraget og mottakeren (Håland, 2021, s. 87). Som vi så i teorikapittelet var autentisk skriving en metode som ivaretok nettopp disse elementene. Skrivingen ble brukt til å kommunisere noe til noen, og fikk dermed en funksjon på likhet med det muntlige språket. På denne måten kan skrivingen oppleves autentisk og meningsfull, og kan bidra til at elevene enklere kan trekke linjer til skrivesituasjoner som dukker opp i hverdagslivet her og nå eller senere. Funn fra analysen viste at grunnleggende ferdigheter er nødvendig for å mestre hverdagslivet, videre læring og fremtidig liv. De grunnleggende ferdighetene bidrar til at elevene deltar som selvstendige, kritiske og reflekterte mennesker i samfunnet (NOU 2015:8, s. 34). Dette underbygger vårt funn for hvorfor de grunnleggende ferdighetene er viktig i et livsmestringsperspektiv. Likevel kan en stille spørsmål til hvor vide ferdigheter elevene trenger for livsmestring, både i et her og nå perspektiv og i et fremtidig perspektiv. Dessuten kan det diskuteres hvorfor læreplanen omtaler det som grunnleggende ferdigheter, i stedet for grunnleggende kompetanse. Det var også et forslag fra Ludvigsen-utvalget i forkant av fagfornyelsen, hvor de trekker frem at det kan skape forvirring rundt læreplanens kompetansebegrep (NOU 2015:8, s. 35). Trolig kan dette være på grunn av at

læreplanens kompetansebegrep allerede inneholder begrepene, kunnskaper og ferdigheter. Dette kan også ses i sammenheng med Blooms taksonomi (1956), som viser at kunnskap er grunnleggende for at ferdigheter skal kunne anvendes.

Gjennom analysen ble vi oppmerksomme på at muntlige ferdigheter også går igjen i kompetansemålene i norsk etter 2. trinn. Et funn i analysen er at muntlige ferdigheter er viktige i et livsmestringsperspektiv, både her og nå, og i et fremtidig perspektiv. Dette er fordi det påvirker kommunikasjon, relasjoner og trivsel. Etersom muntlige ferdigheter trengs for å mestre livet videre i det demokratiske samfunnet vi lever i. På bakgrunn av at muntlige ferdigheter er høyt verdsatt i samfunnet, er muntlige ferdigheter viktig arbeid både i arbeid med norskfaget og folkehelse og livsmestring. På likhet med lesing og skriving er det viktig at elevene i begynneropplæringen får oppleve muntlighet som et verktøy. Både til kommunikasjon, utrykke meninger og følelser, men også for morsomheter og tull (Bjerke & Johansen, 2017, s. 43). Som vi skrev over kan litteratur fungere som inngang til samtaler og dialoger. Det er også viktig at elevene får utforske og bruke språket fritt som et verktøy, slik at det opplever det meningsfullt å lære.

### 6.3.1 Kompetansemålenes betydning i lys av folkehelse og livsmestring

I den nye læreplanen, LK20, er det færre kompetansemål enn tidligere i LK06, og etter 2.trinn inneholder læreplanen fjorten kompetansemål. Ønsket med færre kompetansemål var at «nasjonale læreplanmål som har klare prioriteringer og gir tydelig retning, har avgjørende betydning for en god opplæring tilpasset ulike elever, elevgrupper og sammenhenger for læring» (NOU 2015:8, s. 61). Et funn i analysen er at læreplanen bevarer ønske om dybdelæring, ved å redusere antall kompetansemål og ha større fokus på fagets kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Likevel kan det være vanskelig å si om skolen i praksis ivaretar dette. Som vi tidligere var inne på, er fordypning og dybdelæring ifølge Klafki (2001) en forutsetning for sann dannning. Dette betyr at elevene får tilstrekkelig kompetanse som blir nyttig i deres liv. Dessuten vil en aldri være ferdig utlært med dannning og de grunnleggende ferdighetene. Dette er på bakgrunn av at refleksjon og kritisk tenkning er betydningsfulle indre prosesser som blir viktige i anvendelsen av de grunnleggende ferdighetene. Selv om norskfaget i den nye læreplanen har færre kompetansemål etter 2.trinn, vil det fortsatt finnes konkurransepreget klasserom, der lærere kan være opptatt av å rekke gjennom alt av fagstoff, høyt vurderingstrykk og ønske om rask progresjon og gode resultater. Det kan gi negative ringvirkninger for elevene, ved at elevene kan få lavere motivasjon og vilje til å lære, som igjen kan påvirke elevenes helse og trivsel på skolen.

I læreplanen står de første kompetansemålene etter 2. trinn. I analyseprosessen ble vi derfor oppmerksomme på at kompetansemålene ikke nødvendigvis trengs å nås før elevene er ferdig i 2. trinn. Derfor kan det imidlertid stilles spørsmål ved hvorfor det kan være lærere som føler på et læringspress i form av bokstavinnlæring allerede i første klasse. Det kan prege aspekter som påvirker livsmestring på en negativ måte, for eksempel kan det svekke elevenes læringslyst, trivsel og selvbilde. Det kan også i verste fall overkjøre barnas behov. Barn som begynner på skolen er tross alt bare fem eller seks år, og de kommer gjerne fra en barnehage hvor læring skjer på deres premisser. Likevel har vi i teorien sett at førsteklassingene befinner seg i en aldersgruppe som ofte er motivert for læring (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). Dette perspektivet kan preges av holdninger og forventninger fra samfunnet om at skolen er en læringsarena med fokus på målbar kunnskap. Alt tatt i betraktning kan en middelvei være å legge opp til undervisning som sørger for at barna kan lære samtidig som deres behov blir ivaretatt. Blir undervisningen for lite utfordrende, og ikke er variert, kan dette ødelegge motivasjonen for de små. Derfor er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen «der elevene er», slik at de føler de mestrer og får et positivt utbytte av undervisningen. Det er flere ulike faktorer som er avgjørende for å lykkes med leseopplæringen og det er «ordforråd, skriftspråklig bevissthet, fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Dette samsvarer med vårt funn som viser at disse faktorene ivaretas i læreplanen gjennom kompetansemålene etter 2. trinn.

Et av funnene fra analysen var at Utdanningsdirektoratet foreslår to kompetansemål som kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og dette er å «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» og «samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Grunnen til at Utdanningsdirektoratet kan ha foreslått disse to kompetansemålene i arbeidet med det tverrfaglige temaet tolker vi er fordi mange elever har positive læringserfaringer med praktisk-estetiske læringsprosesser. Det er også viktig å gjøre elevene bevisst på hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre, fordi det kan være en stor årsak til at mange føler seg utenfor fellesskapet, og i verste fall kan føre til mobbing. For at alle skal kunne føle tilhørighet og inkludering i sosiale sammenhenger, er det viktig at elevene også er bevisst på hvordan ord vi bruker, kan skape eller ødelegge relasjoner mellom mennesker, og hvordan det kan være med på å utvikle et positivt selvbilde, eller i motsatt retning, ødelegge et selvbilde.

I analyseprosessen innså vi at det også var flere kompetansemål som kan knyttes til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Kompetansemålene etter 2.trinn er tett knyttet sammen, og dette kan være på bakgrunn av at Ludvigsen-utvalget ønsket mer fokus på dybdelæring i læreplanen. Det kan



være årsaken til at mange av kompetansemålene i norsk er tett knyttet sammen, og bygger på hverandre. I begynneropplæringen vil det derfor være naturlig å arbeide med flere kompetansemål samtidig. Kompetansemål som «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» og «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5) er viktige for utvikling av leseferdighet i begynneropplæringen. Dette kan ha sammenheng med folkehelse og livsmestring, fordi lesing som grunnleggende ferdighet er viktig for videre læring og i et fremtidig arbeidsliv. Ettersom mange av kompetansemålene etter 2. trinn bygger på hverandre, vil elevene kunne lære seg lesing, skriving og utvikling av muntlige ferdigheter, og dermed videreutvikle literacy-begrepet.

I lys av vår teori og analyse kan disse tre grunnleggende ferdighetene kan kobles tett opp mot literacy-begrepet. Literacy handler om tekstkompetanse og tekstforståelse, og elevene skal kunne oppfatte, tolke, analysere og drøfte tekst (Skjeldbred & Veum, 2013, s. 18). Dette stemmer overens med OECD sin definisjon av lesekompetanse som er at elevene skal kunne forstå, bruke og reflektere over tekst, for å kunne nå sine mål og utvikle kunnskap (OECD, 2018, s. 28). Elevene må ha kognitive ferdigheter av generell betydning for å kunne oppfatte, tolke, analysere, anvende og generelt etablere mening og forståelse, både for seg selv og i kommunikasjon med andre. Dette kan knyttes til læreplanens definisjon av kompetansebegrepet, fordi de skal kunne forstå og anvende den kunnskapen de tilegner seg. Et utviklet literacy-begrep kan være viktig i et livsmestringsperspektiv, fordi de har noen av de samme målene. Refleksjon og kritisk sans er viktige komponenter for å ha tekstkyndighet. Disse komponentene er som vi har nevnt, også betydningsfulle i veien mot å bli en ansvarlig og selvstendig medborger. Oppsummert er norskfaget og kompetansemålene etter 2.trinn, viktig for utvikling av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlige ferdigheter, som igjen blir viktig i et livsmestringsperspektiv.

Avslutningsvis kan vi i henhold til teori og funn si at implementeringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, krever bred forståelse av temaet i tillegg til forståelse for hele læreplanen som forskrift og verktøy. Læreplanens beskrivelse av Folkehelse og livsmestring ser i utgangspunktet lite omfattende ut. Beskrivelsen legger føringer for hva temaet skal inneholde, imidlertid ingen konkrete føringer for hvordan dette kan gjøres i praksis. Likevel har vi vært inne på at en helhetlig forståelse av Overordnet del gir flere føringer for implementeringen av Folkehelse og livsmestring ettersom prinsippene skal prege skolens praksis.

For at lærere skal få til fullstendig implementering av Folkehelse og livsmestring, både når det gjelder innhold og gjennom praksis, er det viktig at læreren har tilstrekkelig kompetanse. Det trengs også kompetanse om barns behov og utvikling, slik at tilnærmingen blir fra deres livsverden. En lærer som har fokus på selvstendighet, samarbeid, utforskende og aktiv undervisning, vil derfor også til en viss grad automatisk implementere aspekter som er viktige i et livsmestringsperspektiv. Ifølge Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) kommer det frem at lærere selv mener de har for lite kunnskap om psykisk helse og ferdigheter for å kunne hjelpe og veilede elevene på best mulig måte (s. 152). Det kan stilles spørsmål ved hvor stort fokus det skal være på helseforebyggende arbeid i skolen, og enkelte kan tenke seg at det ikke er lærerens oppgave fordi de ikke har nok kompetanse om det. Vi kan ikke bare drive med helseforebyggende arbeid i helsetjenesten, det må skje der barna er, og skolen blir derfor en viktig arena for helsefremmende arbeid. Skolen blir en viktig arena for elevenes fysiske og psykiske helse, som videre blir en investering til samfunnet. På bakgrunn av dette kan det stilles videre krav til lærerutdanninger og skolens profesjonsfelleskap å tilrettelegge slik at lærere får mer kompetanse om Folkehelse og livsmestring.

## 7 Avslutning

I denne oppgaven har vi gjennom dokumentanalyse av læreplanen hatt som formål å besvare problemstillingen:

*Hvilke føringer legger gjeldene læreplan for implementering av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i begynneropplæring?*

For å belyse problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvilke overordnede prinsipper i læreplanen er viktig for implementering av Folkehelse og livsmestring i norskopplæringen for de yngste elevene?

Hvilken betydning kan det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring ha for elevenes fysiske og psykiske helse?

I et samfunn som stadig er i endring, krever det at skolen som en viktig utdanningsarena følger utviklingen. På denne måten skal skolen forberede elevene og gi de gode forutsetninger for å håndtere og mestre egne liv. Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring skal være en bidragsyter til nettopp dette. Dessuten kan det tverrfaglige temaet forebygge mot de psykiske utfordringene som stadig øker hos barn og unge. Gjennom denne studien har vi fått innblikk i at skolen er en faktor til skolestress som kan føre til psykiske vansker hos elevene. Dette betyr at skolen har en særskilt oppgave. Overordnet del består av prinsipper som skal prege skolens verdigrunnlag og praksis. I forskningsarbeidet har funn ledet ut i at prinsippene i Overordnet del kan knyttes tett til Folkehelse og livsmestring. Flere av kjernebegrepene som fremtrer i Overordnet del, kan kobles til fysisk og psykisk helse, samt livsmestring. Noen av disse begrepene er: danning, kompetanse, dybdeløring, selvstendighet/autonomi, mestring, motivasjon, tilhørighet og selvbilde. Begrepene kan knyttes til aspekter ved folkehelse og livsmestring som kunnskap om faktorer som fremmer/hemmer god psykisk og fysisk helse, praktisk kunnskap om for eksempel personlig økonomi, kritisk tenkning, utvikling av gode vaner, etablering av god fysisk og psykisk styrke. Vi ser en sammenheng mellom prinsipper og kjernebegreper i Overordnet del og Folkehelse og livsmestring, ettersom disse blir nyttige i veien mot å bli en god samfunnsborger. Videre er begreper som selvstendighet, mestring, selvbilde og tilhørighet med på å påvirke elevenes psykiske helse, som også kan ha innvirkning på elevenes trivsel og læring. På bakgrunn av dette kan Folkehelse og livsmestring bli en ytterligere presisering av opplæringsloven (1998, § 9 A-2) som fastsetter at skolen skal være en helsefremmende læringsarena.

Studien belyser sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter og Folkehelse og livsmestring. For videre læring og for mestring av fremtidig arbeidsliv, blir det viktig med tilstrekkelig kompetanse i lesing, skriving og muntlige ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene blir viktig for å uttrykke, kommunisere og samhandle, som er betydningsfullt for å kunne være aktiv samfunnsborger. På bakgrunn av dette vil de grunnleggende ferdighetene også påvirke elevenes selvbylde og identitetsutvikling. Kompetansemålene i norsk etter 2.trinn bygger på hverandre, og gjennom arbeid med disse, vil det kunne gi elevene mulighet for dybdelæring i de grunnleggende ferdighetene. Tidligere har vi vært inne på lærerens påvirkningskraft når det gjelder barn og unges forutsetninger og muligheter for mestring av egne liv, både her og nå, og i et fremtidig perspektiv. For å kunne implementere Folkehelse og livsmestring i henhold til læreplanens føringer, kreves det bred kompetanse fra læreren. For å gi elevene de forutsetningene de trenger, har funn vist at det tverrfaglige arbeidet bør inneholde to læringsprosesser, kunnskapsbasert og erfaringsbasert. Dette underbygges av skolens kompetansebegrep, som legger vekt på at elevene skal både ha kunnskaper og ferdigheter for å løse utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). For å få en tilnærming som bevarer kompetansebegrepet, er det viktig at både innhold og praksis støtter prinsipper som er viktig i Folkehelse og livsmestring.

Gjennom studien har vi sett at ved å ivareta barnas behov, styrkes trivsel, motivasjon og læring. Implementeringen av Folkehelse og livsmestring bør skje på elevenes premisser, i form av aktiv og utforskende undervisning. Funn har vist at slike tilnærminger er særlig viktig i begynneropplæring. Prinsippene vi har trukket frem fra Overordnet del, kan som sagt knyttes til Folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av dette ser vi også Overordnet del som føringer for implementering av det tverrfaglige temaet, ettersom lærere er forpliktet til å gjennomføre arbeidet i henhold til Overordnet del. For å sikre en myk overgang fra barnehagen vil aktiv og undersøkende undervisning forsterke elevenes lærelyst og livslange læring. Barns behov blir ivaretatt i kompetansemålene i norsk etter 2. trinn fordi det legges opp til aktiv og variert undervisning som lek, sang og tegning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Gjennom studien kan vi derfor se sammenhenger mellom læreplanens føringer og hva teori og forskning trekker frem som viktige faktorer for god fysisk og psykisk helse, trivsel og læring, som alle er viktige for å mestre livet. Videre kan det diskuteres om føringene blir ivaretatt i praksis. En videreføring av denne studien kunne ført til undersøkelse av praksis. For eksempel kunne vi intervjuet lærere for å undersøke hvordan de tolker Folkehelse og livsmestring, eller vi kunne observert hvordan lærere setter føringene ut i praksis.

# Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre en dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skriving i og utenfor klasserommet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 178-188). Cappelen Damm.
- Bloom, B. S. (1956). The Nature and Development of the Taxonomy. I B. S. Bloom (Red.), *Taxonomy of Educational Objectives*
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.  
file:///Users/stinebrenna/Downloads/10.1.1.1074.1066.pdf
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eikrem, T., Røsand, G.-M., Holt, T. & Helland, M. S. (2017). Barns behov. *Foreldre og barn*, (9), 56-59. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/medieklipp/barns-behov-foreldre-og-barn-2017-nr9.pdf>
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge - hva sier NOVA-forskningen?* (NOVA rapport 4/2018). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5934/Kort-oppsummert-4-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.

- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelse>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Fredens, K. (2019). *Læring: et samspill mellom hjerne, kropp og omverden* (A. Solli, Overs.). Cappelen Damm.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry - The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm.
- Havik, T. (2016). Læreren og elevenes vennskap. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/lareren-og-elevenes-vennskap/>
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S. & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer - betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen* (978-82-8082-951-1). Folkehelseinstituttet. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag\\_02-2019.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag_02-2019.pdf)
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Gyldendal Norsk Forlag.
- Helsedirektoratet. (2014, 01.03.2014). § 10. *Muligheter for aktivitet og hvile mv*. Hentet 24.02.23 fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29/10-muligheter-for-aktivitet-og-hvile-mv>
- Helsedirektoratet. (2021). *Sektorrapport om folkehelse 2021*. Helsedirektoratet. file:///Users/stinebrenna/Downloads/undefined.pdf
- Helsedirektoratet. (2022, 4. Mars 2022). *Hva er psykisk helse?* Helsenorge. Hentet 17.02.22 fra <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (Bd. 3). Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: Korleis støtte elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kinge, E. (2022). Selvbilde i en verden av vellykkethets- og prestasjonspress. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-livsmestring-psykisk-helse/selvbildet-i-en-verden-av-vellykkethets-og-prestasjonspress/326070>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (2. utg., s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø. *Oslo: Kunnskapssenter for utdanning*. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGCTyEqm.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2021). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (Bd. 2, s. 57 - 70). Universitetsforlaget.
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing - tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Gyldendal Norsk Forlag.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. utg.). Harper & Row, publishers inc.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.  
Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*.  
Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/no201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.  
Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/no201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.  
Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/no201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I - Kunnskapsgrunnlaget*.  
Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b99df5e177/no/pdfs/no201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2018). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA.
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf)
- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge*. [https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse\\_ogden2018-pubisert2.pdf](https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse_ogden2018-pubisert2.pdf)



- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13 - 28). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge (978-82-8082-878-1)*. Folkehelseinstituttet. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*.  
file:///Users/stinebrenna/Downloads/Teacher-StudentRelationshipsSchoolEngagementandAchievementMeta-Analysis.pdf
- Rossen, E. & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0031721714561>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Raaheim, A. (2022). *Utvikling, læring og mestring. En pedagogisk psykologisk innføring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Schjelderup, A. (2015). *Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Sjøgren, K. (2017). Barn lærer mer med fysisk aktivitet etter undervisningen. *Forskning.no*. <https://forskning.no/trening-helse-barn-og-ungdom/barn-laerer-mer-med-fysisk-aktivitet-etter-undervisningen/340931>
- Skjeldbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning - Literacy i læringskontekster. I D. Skjeldbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Cappelen damm akademisk.
- Skjeldbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning - Literacy i læringskontekster. I D. Skjeldbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-26). Cappelen Damm.

- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unge\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2004). Paolo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 587-601). Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 17-31). Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant puggehester og fuskelapper*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-76). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2019). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1* (4. utg., s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i norsk? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). April 2022: Rapportering til Kunnskapsdepartementet om koronasituasjonen våren 2022 - skolens arbeid med fagfornyelsen. 1-13. [file:///C:/Users/madel/Downloads/April%202022\\_%20Rapportering%20til%20Kunnskapsdepartementet%20om%20koronasituasjonen%20v%C3%A5ren%202022%20E2%80%93%20skolens%20arbeid%20med%20fagfornyelsen.pdf](file:///C:/Users/madel/Downloads/April%202022_%20Rapportering%20til%20Kunnskapsdepartementet%20om%20koronasituasjonen%20v%C3%A5ren%202022%20E2%80%93%20skolens%20arbeid%20med%20fagfornyelsen.pdf)
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K.

Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19 - 29). Fagbokforlaget.

Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.

WHO. (2022, 17. Juni 2022). *Mental health*. World Health Organization. Hentet 14. Februar 2023 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

WHO. (u.å.). *Health and Well-being*. World Health Organization. Hentet 14. februar 2023 fra <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>