

Masteroppgåve i pedagogikk

Emnekode: PED 395



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Våren 2021

Oda Løken Sunde

«Det er ikkje målbart». Ei undersøking av korleis lærarar i vidaregåande arbeider for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa.

Forord

Etter nokre år med arbeid i skuleverket opna det seg ein moglegheit for å studere pedagogikk på masternivå. Moglegheita greip eg, og no, to år seinare leverer eg den avsluttande oppgåva. Det har vore ein lærerik prosess, med mange oppturar, men òg nokre utfordringar.

Det er mange som skal takkast for at oppgåva no er ferdigstilt. Først og fremst rettleiar Lars Petter Storm Torjussen. Takk for eit godt samarbeid med mange gode og konstruktive tilbakemeldingar.

Eg vil også takka informantane for at de ville stilla opp. Eg veit det er travelt å jobba som lærar, særleg gjennom året som har gått. Ein pandemi til tross, og ikkje minst arbeidet med å iverksetjing av Læreplanverket for kunnskapsløftet 20. Takk for det de gjer for samfunnet, og for ungane våre.

Eg vil spesielt takke Anna og Storm for at de har gitt meg moglegheit til kunna studere. Eg veit det har vore vanskeleg å leggja seg på kveldane. No lovar eg ein fin sommarferie med barnestyrt leik og moro. Anna, tusen takk for at du er verdas beste jente og verdas snillaste storesøster. Tusen takk Storm for at du er verdas beste gut, og for at du er verdas mest tolmodige veslebror. Utan dykk hadde eg aldri fått det til.

Tusen takk kjære Nikolai, som er verdens beste ektemann og pappa. Takk for at du lagar mat, vaskar, høyrer lekser, og gjer kjekke aktivitetar med ungane. No er det igjen din tur til å studere – lykke til!

Tusen takk til familie, vener og kollegaer som har hatt trua på at eg skal få det til. Det har vore utfordrande å skulle drive masterstudie, jobbe som lærar og ikkje minst vere mor. Takk for at de har stilt opp med middag, barnepass, køyring til aktivitetar og positive ord på vegen. Takk for gode diskusjonar om temaet, tilbakemeldingar, og for at de vil å høyre på både oppturane og nedturane mine. Utan dykkar hjelp hadde eg kome til kort.

Sogndal, 2021.

Samandrag

Temaet for masteroppgåva er korleis lærarar i vidaregåande skule driv arbeidet med å gjere livsmeistring til ein del av den overordna delen av læreplanverket for kunnskapsløftet 20. Problemstillinga for oppgåva er: *Korleis arbeider lærarar i vidaregåande skule for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa?*

Teorien som er lagt til grunn i oppgåva har som hensikt å presentera korleis lærarane arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa. Forståinga av læreplanverket kan sjåast ut ifrå Goodlad sin læreplanteori. Hensikta med teorien er å skapa ei forståing for korleis læreplanverket kan sjåast ut ifrå ulike nivå. Nivåa strekk seg frå eit politisk initiativ til den erfarte læreplanen. Teorien framstiller forståing for korleis lærarane sitt arbeid vert styrt ovanfrå, og korleis læraren skal driva arbeidet retta mot elevane. Livsmeistring er eit nytt tema i læreplanen, og det er difor lite teori som omhandlar livsmeistring. I den overordna delen av læreplanverket er det ulike område som kan sjåast i samanheng med livsmeistring, mellom anna fysisk og psykisk helse. Det er difor lagt vekt på desse områda i oppgåva for å forstå innhaldet i livsmeistring. Eit sentralt område som kan sjåast i samanheng med livsmeistring og som er nemnd i læreplanen er viktigheita av å skapa ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete. Dette dannar utgangspunktet for trekkja inn Erikson sin teori som omhandlar identitetsdanning. Samanhengen mellom identitet og sjølvbilete er difor sett fokus på.

I prosjektet er det nytta ein kvalitativ tilnærming til forskinga. Det er difor gjennomført intervju for å henta forskingsmaterialet frå åtte lærarar som arbeider i vidaregåande skule. Fire av dei underviser på idrettsfag. Dei fire andre informantane underviser innan helse- og oppvekstfag. Utval av informantar er lærarane som har arbeidd med LK06, kvar innhaldet i kompetansemåla kan knytast til forståinga for livsmeistring, fysisk og psykisk helse. Refleksjonane deira er sett i samanheng med teori og drøfta.

Eitt av dei mest sentrale funna i studiet er forståinga for at livsmeistring ikkje er godt nok gjennomtenkt. Fleire lærarar uttrykker bekymring for at livsmeistring vert nedprioritert ettersom det ikkje er målbart. Eit anna funn er forståinga for at psykologen sine oppgåver vert lagt over på lærarane. Det fjerde funnet viser at trygg identitet og positivt sjølvbilete er særleg avgjerande.

Abstract

The theme of the master's thesis focuses on how teachers in upper secondary school is working of making life skills part of the overarching part of the curriculum for the promotion of Knowledge 20. The research question for the thesis is therefore: *How teachers in upper secondary school work to make life skills part of education?*

The theory the thesis is based on, is intended to present how teachers work to make life mastery part of teaching. The understanding of the curriculum can be seen from Goodlad's curriculum theory. The purpose of the theory is to create an understanding of how the curriculum can be seen from different levels. Level ranges from a political initiative to the experienced curriculum. The theory presents the understanding of how teachers' work is managed from above, and how teachers should conduct the work aimed at the student. Life skills are a new topic in the curriculum, so there is little theory dealing with life skills. In the main part of the curriculum, there are various areas that can be connected with life mastery, including physical and mental health. Emphasis has therefore been placed on these areas in order to understand the content of life skills. Securing identity and a positive self-image can be seen in the context of life skills. This forms the basis for including Erik Erikson's theory that deal with identity formation. The connection between identity and self-image is focused on. The project uses a qualitative approach to research. Interviews have therefore been conducted to obtain research material from eight teachers working in upper secondary school. Four of them teach subjects in study preparation, direction sports subjects. The four other informants teach subjects within the vocational field of study, health and upbringing. The reason for the choice of these teachers is based on the curriculum for the knowledge promotion 06, which contains competence goals that can be linked to the understanding of life skills, physical and mental health. Their reflections are seen in the context of the theory, and then discussed.

One of the most central findings in the study is the understanding that life skills are not well enough thought out. Several teachers express concern that life skills are downgraded as it is not measurable. Another finding is the understanding that the psychologist's tasks are transferred to the teachers. The fourth finding shows that a secure identity and a positive self-image are particularly crucial.

Innhald

Forord.....	s. 2.
Samandrag.....	s. 3.
Abstract.....	s. 4.
1. Innleiing.....	s. 7.
1.1 Tema og problemstilling.....	s. 8.
1.2 Bakgrunn for masterprosjektet.....	s. 8.
1.2.1 Fagfornyninga.....	s. 8.
1.2.2 Læreplanverket.....	s. 10.
1.2.3 Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring.....	s. 12.
1.2.3.1 Folkehelse.....	s. 13.
1.2.3.2 Livsmeistring.....	s. 14.
1.3 Tidlegare forskning.....	s. 15.
1.4 Struktur og oppbygging.....	s. 16.
2. Teori.....	s. 17.
2.1 Læreplanteori.....	s. 18.
2.1.1 Goodlad sine nivå av læreplan.....	s. 20.
2.1.2 Kritikk av læreplanverket.....	s. 25.
2.2 Livsmeistring.....	s. 26.
2.2.1 Bakgrunn for temaet livsmeistring i skulen.....	s. 26.
2.2.2 Livsmeistring i skulen.....	s. 27.
2.2.3 Psykisk helse.....	s. 29.
2.2.4 Fysisk helse.....	s. 31.
2.3 Ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete.....	s. 32.
2.3.1 Erikson sin forståing av identitetsdanning.....	s. 37.
2.3.2 Ungdom og identitetsdanning	s. 38.
2.3.3 Kritikk av Erik H. Erikson sin teori.....	s. 39.
3. Forskingsmetode.....	s. 40.
3.1 Kvalitativ forskingsmetode.....	s. 40.
3.2 Forskingsdesign.....	s. 41.
3.3 Det kvalitative forskingsintervjuet og forskarrolla.....	s. 44.
3.4 Utval og presentasjon av informantar.....	s. 45.
3.5 Utforming av intervjuguide.....	s. 46.

3.6	Etiske vurderingar.....	s. 47.
3.7	Kontakt med informantar og gjennomføring av intervju.....	s. 48.
3.8	Transkripsjon av intervju.....	s. 50.
3.9	Analyseprosessen.....	s. 52.
3.10	Forskinga si kvalitet og avgrensing.....	s. 53.
3.10.1	Reliabilitet.....	s. 54.
3.10.2	Validitet.....	s. 55.
3.10.3	Generaliserbarheit.....	s. 56.
4.	Funn.....	s. 58.
4.1	Bakgrunnsinformasjon av lærarane.....	s. 58.
4.2	Syn på folkehelse og livsmeistring.....	s. 58.
4.2.1	Folkehelse.....	s. 64.
4.2.2	Livsmeistring.....	s. 64.
4.3	Er livsmeistring naudsynt å læra?.....	s. 67.
4.4	Ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete.....	s. 69.
4.5	Iverksetting av nytt læreplanverk.....	s. 73.
4.6	Leing si tilrettelegging av arbeid med læreplan.....	s. 74.
4.7	Avsluttande kommentar.....	s. 75.
5.	Drøfting.....	s. 76.
5.1	Opplæringa i livsmeistring er ikkje godt nok gjennomtenkt.....	s. 76.
5.2	Det som ikkje er målbart er i fare for å verta nedprioritert.....	s. 82.
5.3	Vert psykologen sine oppgåver lagt over på læraren?.....	s. 86.
5.4	Eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet er avgjerande.....	s. 91.
6.	Oppsummering.....	s. 96.
	Litteraturliste.....	s. 98.
	Vedlegg 1: Førespurnad og samtykkeskjema.....	s. 104.
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	s. 107.

1. Innleiing

Hausten 2020 skjedde det store endringar i skulen. Læreplanverket for kunnskapsløftet, som er gjeldande styringsdokument for opplæringa, vart fornya. Faga vart endra for å gjere opplæringa meir samfunnsrelevant. Den generelle delen av læreplanverket er erstatta med den overordna delen. I den overordna delen er det nedfelt prinsipp for læring, utvikling og utdanning, som det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Det legg føringar for at folkehelse og livsmeistring skal verta ein del av eleven sin opplæring. Læreplanverket er forskrifta til opplæringslova, og vert rekna som grunnlaget for all opplæring i grunnskulen og i vidaregåande skule. Det visast i opplæringslova §1-1 «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). Opplæringslova §1-1 viser målet med opplæringa som drivast, der hensikta er å støtta eleven i utvikling av kunnskap, dugleik og handlingar for å meistra livet for å vere eit deltakande individ i samfunnet. Elevane skal bidra med skaparglede, engasjement og utforskartrong for å kunne vere med å utvikla samfunnet.

For å lykkast med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa krev det innsats nasjonalt, men òg eit engasjement av undervisningspersonell i den enkelte skulen. Stortingsmelding 30 (2003-2004) viser til at kompetente, engasjerte og ambisiøse lærarar er ein føresetnad for å lykkast med planar om å utvikle og forbetre skulen (Stortingsmelding 30, 2003- 2004). Lærarane er ein føresetnad for å lykkast, og det dannar utgangspunktet for å studere arbeidet med iverksetting av det tverrfaglege temaet i masterprosjektet.

Fornyinga av læreplanverket for kunnskapsløftet 20, heretter LK20, er utgangspunktet for forskinga. Etersom livsmeistring er ein sentral del av opplæringa vil det vere interessant å forska på korleis lærarar arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av vidaregåande opplæring. I den overordna delen av LK20 er folkehelse og livsmeistring som tverrfaglege tema gjeldande. I masteroppgåva er fokuset på livsmeistring, ettersom det kan vere utfordrande å forstå korleis opplæringa skal gå føre seg. Samstundes vil det i nokre samanhengar vere nyttig å ikkje ekskludera folkehelse heilt.

1.1 Tema og problemstilling

Målet med masterprosjektet er å forstå korleis lærarar i vidaregåande skule arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa, ettersom det i LK20 er sett fokus på at livsmeistring er sentralt i opplæringa. Masterprosjektet har som mål å vinna innsikt i korleis lærarar i vidaregåande skule arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av skulekvardagen. Det er nyttig å intervjuje lærarar som arbeider med dette, for å få eit innblikk i korleis det går føre seg. Ettersom innhaldet i studieprogramma «idrettsfag» og «helse og oppvekst» kan knytast til forståinga for livsmeistring, er det lærarar innanfor desse fagretningane som skal intervjuast.

I masteroppgåva er fokuset på læreplananalyse, og det tverrfaglege temaet livsmeistring som vert sett i samanheng med fysisk og psykisk helse. Identitetsdanning er sentralt i LK20, og vert sett i samanheng med livsmeistring. I studiet vert identitetsdanning og utvikling av eit positivt sjølvbilete sett på som eit perspektiv for å forstå kva livsmeistring omfattar ut ifrå LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I forståinga av livsmeistring vert «identitetsutvikling» gjeldande, ettersom identitetsdanninga står sentralt for å bygga ein trygg identitet og såleis moglegheit til å meistre livet. Identitetsperspektivet vert sett fokus på i LK20, og er difor aktuelt å gjere til ein del av masteroppgåva, og svara på problemstillinga: *Korleis arbeider lærarar i vidaregåande skule for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa?*

1.2 Bakgrunn for masterprosjektet

For å kunne forstå heilskapen av forskinga, vil det vere nyttig å presentera dei mest sentrale temaa. Temaa som vert presentert er fagfornyinga, læreplanverket, det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, folkehelse og livsmeistring.

1.2.1 Fagfornyinga

Ludvigsen-utvalet vart danna i 2013, som ei arbeidsgruppe som skulle undersøke ulike omsyn i opplæringa i grunnskulen og i vidaregåande skule. Utvalet vart danna etter eit politisk initiativ for å fornya innhaldet i opplæringa slik at den skulle bli meir tilpassa samfunnet. Ludvigsen-utvalet hadde som mål å finna ut korleis innhaldet i skulen kunne sjåast i samanheng med samfunnet. Utvalet publiserte i 2015 ein NOU: «Fremtidens skole- Fornyelser av fag og kompetanse» (NOU:8, 2015). Hensikta med dokumentet er

å presentera Ludvigsen-utvalet sine vurderingar av kva kompetansar som vil vere viktige for eleven framover. Kva endringar som må gjerast i faga for at eleven skal kunne utvikle kompetansane, og kva som krevjast av dei ulike aktørane i grunnopplæringa for at fornying av fag skal kunne vere nyttige for elevane. Utvalet legg fram ei anbefaling av fornying av fag i skulen, og legg fram eit forslag om fire kompetanseområde som skal vektleggast. Skrivet set òg fokus på tiltak som bidreg til å realisere utvalet sine forslag for skulen i framtida. Dei skriv følgjande: «Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial emosjonell læring og utvikling, og at dette reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen» (NOU:8, 2015, s. 9).

«Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (NOU:8, 2015, s. 9).

Året etter kom Stortingsmelding 28 «Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne vidarefører i stor grad det arbeidet Ludvigsen-utvalet (2015) har gjort ettersom hensikta med meldinga var forslag om endring. Innhaldet i Stortingsmeldinga byggjer på at «Et samfunn i endring, krever også en skole som fornyer seg» (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 13). Sitatet dannar grunnlaget for å forstå kvifor endringar i skulen skjer, og grunnen til at læreplanverket vert endra. I Stortingsmeldinga blir det presisert at målet er å fremje eit forslag om å fornya innhaldet i grunnopplæringa innanfor ramma av Kunnskapsløftet. Skulen sitt innhald vert skapt ut ifrå ulike omsyn. Mellom anna omsyn til kunnskap om samfunnsutvikling, skulen si rolle i samfunnet, vitskapsfag og utvikling innan desse områda. Samstundes skal kunnskap om eleven si læring leggjast til grunn (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 13). Arbeidet med dei nye læreplanane byggjer på Stortingsmelding 28: «Fag- fordypning- Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet.»

Det er ikkje berre Ludvigsen-utvalet som skal arbeide med å utvikle innhaldet i skulen. Stortinget har òg vedtatt at det er ynskjeleg at «skulen sine folk» skal ha ei sentral rolle. Utdanningsforbundet publiserte ein artikkel i august 2017, der det vart sett fokus på arbeidet med å fornya faga i skulen. Faga skal fornyast, læreplanverket endrast og vurderingsordningane skal utviklast. «Stortinget har sagt at i denne fornyingsprosessen

skal skulen sine folk ha ei sentral rolle. «Denne rolla er vi i gang med å ruste oss for» (Ryssevick, 2017). Det er difor naudsynt å presentera prosessen der dei tilsette skal kunne uttala sine meiningar i arbeidet med LK20. Utdanningsdirektoratet offentliggjør høyringar der fokuset er på arbeid med utvikling av nye læreplanar. Det har vore ein open prosess der direktoratet tidleg delar skisser og utkast til dei nye læreplanane. Utdanningsdirektoratet ynskjer å involvere alle dei som er interessert i innhaldet i opplæringa, og som ynskjer å kome med innspel undervegs i arbeidet. Høyringar skjer ved at Utdanningsdirektoratet sender utkast av det nye læreplanverket til alle skular. Skulane har omlag tre månadar på å svare (Utdanningsdirektoratet, 2020).

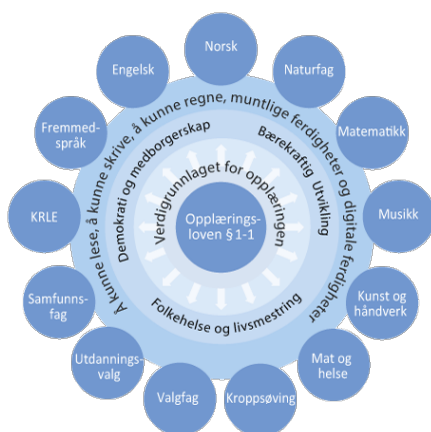
1.2.2 Læreplanverket

Læreplanverket vert sett i eit historisk perspektiv. I etterkrigstida har læreplanane vore nytta som sentralt styringsdokument for å gje elevane likt skuletilbod, uavhengig av geografisk og sosial bakgrunn (Engelsen, 2015, s. 21).

«Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innhaldet i opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Dei ulike delane av LK20 har ulikt innhald, og dei er gjeldande i grunnopplæringa som består av grunnskule og vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Den overordna delen skal erstatta den generelle delen som var gjeldande for LK97 og LK06. Denne utdjupar verdigrunnlaget i opplæringslova sin formålsparagraf, og dei overordna prinsippa for grunnopplæringa. Den overordna delen set òg fokus på og skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa. Den skal òg liggje til grunn for samarbeid mellom heim og skule. Den overordna delen har status som forskrift, og må sjåast i lys av opplæringslova og anna relevant regelverk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Den overordna delen skal nyttast i alle fag, som ei styring for opplæringa. Her finn ein mellom anna dei tverrfaglege temaa, til dømes folkehelse og livsmeistring. Fag- og timefordelinga nyttast for å forma timeplanen og omfang av timar i kvart fag. Ulike fag har ulikt omfang av timar (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Læreplanar inneheld kompetansemål i dei ulike faga. Desse skal verta aktivt nytta av lærarane for å kunna vurdere måloppnåing i faga (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10).

«Læreplaner angår hvert enkelt barn og hver enkelt ungdom. De legger gjennom sitt menneske- og samfunnssyn, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev, samtidig som læreplanene òg fungerer som et samfunnsformende virkemiddel» (Hovdenak, 2009, s. 13). Hovdenak set fokus på læreplanane sin påverknad på den einkilde elev, og som ein viktig påverknad på eleven si identitetsdanning som vert sett på som ein vesentleg del av livsmeistring. Skulen speglar verdiar i samfunnet, som vert sett på som viktige for eleven. «Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanen blir omringet av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling» (Hovdenak, 2009, s. 13).

For å forstå innhaldet i LK20, er det nyttig å presentere ein modell henta frå Stortingsmelding 28, *Grunnskulens fag* (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 47). Opplæringslova § 1-1 er kjernen i alt som føregår i skulen. Lova har som hensikt å setja fokus på føremålet med opplæringa (Opplæringslova, 1998, §1- 1). Sirkelen viser ein oversikt over verdigrunnlaget for opplæring. Sirkelen som utgjer dei tverrfaglege temaa «demokrati og medborgarskap», «berekraftig utvikling» og «folkehelse og livsmeistring», skal vere gjeldande i alle fag (Stortingsmelding 28, 2015- 2016).



Modell: Grunnskulens fag (Stortingsmelding 28, 2015- 2016, s. 47).

Modellen er henta frå stortingsmelding 28 (Stortingsmelding 28, 2015- 2016, s. 47), og er i hovudsak gjeldande i ungdomsskulen. Det vert forstått ut ifrå faga som er presentert i den yste sirkelen. Den overordna delen av læreplanverket er gjeldande i både ungdomsskulen og i vidaregåande skule, og det vil difor vere nyttig å presentere

modellen. Den gjev ei forståing for korleis ein kan forstå læreplanverket som heilskap ut ifrå hensikta.

I den overordna delen LK20 er det nedfelt føremål med faga. Desse føremåla gjeld alle elevar uavhengig av studieval. I den overordna delen er det ulike tema som skal vere med å styra innhaldet for opplæring i vidaregåande skule, og som omhandlar prinsipp for læring, danning og utvikling. Det er definert ulike tverrfaglege tema i LK20 som tek utgangspunkt i aktuelle samfunns-utfordringar som krev engasjement og innsats frå enkeltmenneske og fellesskapet i lokalsamfunnet og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). «Folkehelse og livsmeistring» er, saman med «bærekraftig utvikling» og «demokrati og medborgarskap» tverrfaglege tema i LK20. Dei tverrfaglege temaa i læreplanen er (...) «Ikke egne fag, men samfunnsaktuelle temaer som inngår i læreplanene der det er en sentral del av kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Eitt av prinsippa for læring, utvikling og danning er dei ulike tverrfaglege tema som «folkehelse og livsmeistring» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12).

1.2.3 Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring

Dei seinare åra har det vore mykje fokus på barn og unge si fysiske og psykiske helse. Med ei stadig større forventing til seg sjølve og frå samfunnet, kan ein sjå ei utvikling som krev ny kunnskap om livsmeistring. Grunnleggjande for læring og realisering av utviklingspotensiale er mennesket si helse (Uthus, 2017). Dette kan sjåast i samanheng med fysisk og psykisk helse som vert definert som nokre av hovudområda innan dei tverrfaglege tema folkehelse og livsmeistring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Folkehelse og livsmeistring er eit tverrfagleg tema som skal vere ein del av opplæringa i skulen frå 1. august 2020. Innhaldet i omgrepa folkehelse og livsmeistring skal presenterast for å skapa eit grunnlag for å forstå innhaldet i omgrepa kvar for seg, men òg i samanheng med kvarandre. Det vil gje ei forståing for kvifor dei no vert ein del av opplæringa, og viktigheita av dei. Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring er skrive om i stortingsmelding 28. Med omgrepa «fleirfagleg» eller «tverrfagleg» meinast det at elevane arbeider med problemstillingar eller tema som krev kunnskap og ferdigheiter frå fleire fag (Stortingsmelding 28, s. 37). Hensikta er å auke eleven si forståing av temaet og for dei faga som vert sett fokus på. Målet med dei tverrfaglege temaa er at eleven skal utvikle kunnskap, ferdigheiter og haldningar for å kunne meistre

liva sine. Dei skal læra å delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet (Stortingsmelding 28, s. 38). I den overordna delen av LK20 er dei tverrfagleg temaa utdjupa.

«Skolen skal leggje til rette for læring innanfor dei tre tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap, og berekraftig utvikling. Dei tre tverrfaglege temaa i læreplanverket tek utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringar som krev engasjement og innsats frå enkeltmenneske og fellesskapen i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevane utviklar kompetanse knytt til dei tverrfaglege temaa gjennom arbeid med problemstillingar frå ulike fag. Elevane skal få innsikt i utfordringar og dilemma innanfor temaa. Dei skal forstå korleis vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løysingar, og dei skal lære om samanhengar mellom handlingar og konsekvensar. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løysingar på problem innanfor temaa finst i mange fag, og temaa skal bidra til at elevane oppnår forståing og ser samanhengar på tvers av fag. Måla for kva elevane skal lære innanfor temaa, er uttrykte i kompetansemål for fag der det er relevant» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

1.2.3.1 Folkehelse

Folkehelse vert definert av helsedirektoratet som «befolkningas helsetilstand og korleis helsa vert fordelt i ei befolkning» (Helsedirektoratet, 2018). Folkehelsearbeid dreier seg om samfunnet sin innsats for å påverke faktorar som direkte eller indirekte fremjar befolkninga si helse og trivsel. Forebygging av psykisk og somatisk sjukdom, skade eller lidning, eller som vernar mot helsetruslar, samt arbeid for ei jamnare fordeling av faktorar som direkte eller indirekte påverkar helsa (Helsedirektoratet, 2018). Ulike omsyn som kan påverka folkehelse er mellom anna fattigdom, miljø, livsstil, helsevesenet og kjønnskildadar (Thelle, 2019). I eit skuleperspektiv vil det vere naudsynt å kunne gje elevane opplæring i forståinga for folkehelse, og korleis den einskilde kan betre si eiga og andre si helse.

I den overordna delen av LK20 vert samanhengen mellom folkehelse og livsmeistring sett fokus på. «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Sidan folkehelse og livsmeistring er sett saman som tverrfaglege tema, gjev det grunnlag for å tru at det er nøye samheng mellom desse. Forståinga for omgrepa ut ifrå læreplanverket gjev

grunnlag for å sjå livsmeistring som eit individperspektiv. I motsetnad kan ein sjå folkehelse som summen av livsmeistring i ei befolkning. Forståinga kan sjåast i samanheng med definisjonen av folkehelse, der ein ser det som befolkninga si helsetilstand, og korleis helsa vert fordelt i ei befolkning (Helsedirektoratet, 2018). Helsa i denne samanhengen omfattar fysisk og psykisk helse. Det gjev grunnlag for å setje fokus på livsmeistring i masterprosjektet, og korleis lærarane legg til rette for undervisning i temaet.

Forståinga for samanhengen mellom folkehelse og livsmeistring vert underbygd av folkehelsemeldinga (Stortingsmelding 19). I folkehelsemeldinga frå 2015, *Mestring og muligheter*, kjem det fram at meistring spelar ei avgjerande rolle i nordmenn si folkehelse: «Men god helse er ikke bare fravær av sykdom, det handler også om å mestre livets utfordringer. Mestring og livsglede, mening og overskudd, også når vi rammes av sykdom» (Stortingsmelding 19, 2014- 2015, s. 9).

1.2.3.2 Livsmeistring

Livsmeistring er eit omgrep som ikkje har vore i bruk lenge, då heller ikkje i skulesamanheng. På ei anna side er ikkje fenomenet eller ideen om livsmeistring ny. Når ein søker etter livsmeistring i akademisk ordbok er det omgrep som *livskraftig*, *levedyktig* og *livsdyktig* som vert gjeldane som synonym. Omgrepet «livsdyktighet» har nokre likskapstrekk med forståinga til Johs. Sandven. Sandven, som var leiar ved PFI på 1970-talet, meinte at skulen burde ha som mål å fremje eleven sin «livsdyktighet» (Løvhaug, 2012). Skulen skulle ikkje berre formidle kunnskap, men òg utvikle eleven sin intellektuelle og problemløysande effektivitet, kjenslemessig sikkerheit og sosial innstilling. Sandven sitt program som av Helsvig vert karakterisert som «liberal-progressivt», og ideane, møtte motstand frå fleire hald. Noko av kritikken kom frå dei kristen-konservative og Institutt for Kristen Oppseding. Dei ville at trua skulle gjerast til kjernen i personlegdommen (Løvhaug, 2012). Madsen set fokus på den kristne forståinga av livsutfordringane til generasjon- prestasjon. «Problemene skyldes at deres menneskeverd ikke lengre antas for gitt, men nå betinges av prestasjon» (Madsen, 2020, s. 25). Tanken om den helsefremjande skulen er heller ikkje ny. Tidleg på 1980-talet oppstod ein helsefremjande skulemodell, og med utgangspunkt i «Ottawa Charter for Health Promotion» vart det europeiske nettverket for helsefremjande skular (ENHPS) etablert (Løvhaug, 2012). Sentralt i nettverket er elevane si helse, skuletrivsel og læring.

Det visast att i samanheng mellom eleven si psykiske helse og motivasjon for læring (Uthus, 2017, s. 25).

I LK20 vert innhaldet i omgrepet presentert på følgjande måte:

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 eleven lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

Områda som vert sett på som aktuelle er «psykisk helse, fysisk helse, levevanar, seksualitet og kjønn, rusmidlar, mediebruk og forbruk av personleig økonomi».

Livsmestring i den overordna delen av læreplanverket vert vidare omtalt som «verdivalg, betydning av mening i livet, mellommenneskelige relasjonar, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). Ein definisjon som kan forklare innhaldet i omgrepet, er henta frå Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjonar (LNU).

«Livsmestring er å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Prebensen og Hegstad 2017, s. 3).

1.3 Tidlegare forskning

Utvalet av litteratur tek utgangspunkt i at det skal vere kjelder med kvalitet. Litteraturen som er nytta i masterprosjektet skal i hovudsak vere fagfelleverderte. Noko av litteraturen er anerkjent og mykje nytta. Annan litteratur som er nytta er nyare. Litteraturen omfamnar lovar, forskrifter, stortingsmeldingar, NOU-ar, bøker, tidsskrift, artiklar og forskingsartiklar. I søk etter litteratur er mellom anna Oria mykje nytta. I tillegg INSUM, database for publikasjonar av barn og unge si psykiske helse og velferd. Utdanningsforskning er òg nytta for å finna nyare utgjevne artiklar. Tidsskrift som omhandlar pedagogisk forskning òg nytta, mellom anna utdanningsforskning og pedagogikk og kritikk. Omgrep som er nytta for å finna litteratur er i hovudsak læreplan, fagfornyninga, læreplananalyse, livsmestring, fysisk helse, psykisk helse, identitet og identitetsdanning. Teorien er nytta for å kunna forstå innhaldet i desse temaa, og for å sjå dei i samanheng med funna frå intervju. Det dannar grunnlaget for å

kunna drøfta forskingsmaterialet. Teori og litteratur som omhandlar fagfornyinga, læreplanarbeid, og læreplananalyse, finst det mykje publisert material av.

Forståinga for livsmeistring i skulen er ny, og det finst difor lite forskning som omhandlar temaet. I masteroppgåva er det difor vektlagt litteratur som omhandlar noko av dei mest sentrale områda innan livsmeistring, og som kan knytast til forståinga av livsmeistring. Sentralt i den samanheng er mellom anna fysisk og psykisk helse. Identitet kan sjåast i samanheng med livsmeistring. Det er difor aktuelt å trekkje inn dette perspektivet i masterprosjektet. Det er eit fåtal studiar som tek omsyn til dei andre områda som vektleggjast i læreplanen, til dømes områda *levevanar, seksualitet, kjønn, rusmiddel, mediebruk, forbruk* og *personleg økonomi*. Det er mykje litteratur å finne rundt desse områda òg, men få av dei kan kunne sjåast i skulesamanheng. Ved å setta fokus på identitet som ein del av læreplanperspektivet er det nyttig å trekkje inn teori som omfattar identitetsdanning hjå unge. Ein anerkjent teoretikar som satt fokus på personlegdomsutviklinga, og på den måten identitetsutvikling, er Erik H. Erikson. I teorien er òg publikasjonar av Holte sett fokus på, sidan han knyt identitetsforståing til psykisk helse. Det gjev ei forståing av heilskap i masterprosjektet.

1.4 Struktur og oppbygging

Masteroppgåva inneheld seks hovudkapittel. Dette første kapittelet byggjer i hovudsak på presentasjon av tema som dannar utgangspunktet for masteroppgåva, bakgrunnen for val av tema og å aktualisere tematikken. Vidare er problemstillinga som masteroppgåva byggjer på presentert. Kapittelet har som mål å gje ei forståing for bakgrunn av tematikken livsmeistring i eit læreplanperspektiv. Tidlegare forskning av studie er òg presentert. Kapittel 2 byggjer på teori som skal nyttast i oppgåva. I kapittel 3 er hensikta å forklare og grunnge det metodiske aspektet i studiet. Presentasjon av kva val som er tekne for å kunne svara på problemstillinga er difor sentralt her. Kapittel 4 presenterer forskinga, og kva funn som er sett fokus på i intervju av lærarane i vidaregåande skule. I kapittel 5 vert funna og teorien drøfta for å kunna skapa ei forståing for korleis arbeidet med livsmeistring går føre seg. Det gjev grunnlag for å svara på problemstillinga. I kapittel 6 er hensikta å oppsummere, og visa korleis arbeidet med livsmeistring i vidaregåande går føre seg. I vedleggslista finst samtykkeskjema (vedlegg 1), intervjuguide (vedlegg 2) og supplerande intervju (vedlegg 3).

2. Teori

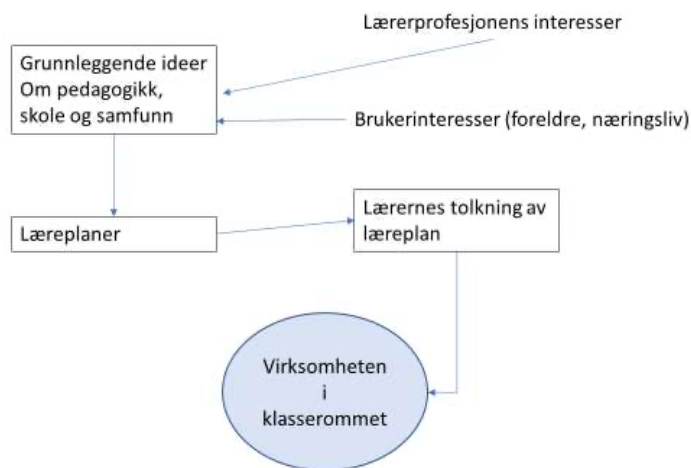
Det teoretiske perspektivet underbygger forståinga for korleis lærarar arbeider med temaet livsmeistring i vidaregåande skule. Teorien som er presentert i oppgåva er læreplanteori som omhandlar læreplanstudiar og ulike forståingar for korleis arbeidet med LK20 blir drive i skulen. Teorien speglar læreplanverket og perspektiv som dannar forståinga for LK20 som styringsdokument for opplæringa. Det kan sjåast utifrå bakgrunnen for fagfornyninga og LK20 som vart presentert i innleiinga. Teorien som vektast i oppgåva er Goodlad sin teori av dei ulike nivåa av læreplanen. Hensikta med Goodlad sin læreplanteori er å presentera dei ulike nivåa av læreplanverket som har samanheng med problemstillingar og tema som er viktige i eit læreplanperspektiv. Teorien omfamnar ulike prosessar av utforming og gjennomføring av læreplanverket, lærarane sin oppfatning, iverksetting og realisering av skulen si undervising og elevane si erfaring av læring i skulen. Ein kan då sjå læreplanverket i samanheng med læreplananalyse. Arbeidet med LK20 skjer på ulike nivå, både nasjonalt og lokalt. Ved å forstå dei ulike nivåa av læreplanteori kan ein forstå korleis lærarane sitt arbeid med læreplanen vert gjeldande.

Teori som omhandlar livsmeistring vert vidare presentert. Utfordringa i arbeidet med livsmeistring er at det er lite teori som omhandlar temaet. Grunnen til det er at livsmeistring er nytt i skulesamanheng. Teori er difor henta frå nokre av dei ulike områda innan livsmeistring som er sett fokus på i LK20, fysisk helse og psykisk helse. Desse temaa dannar grunnlaget for teorien som kan sjåast i samanheng med livsmeistring. For å kunne forstå korleis lærarane arbeider for at elevane skal få opplæring i korleis dei skal mestre livet og dei ulike utfordringane som kvardagen gjev, er det naudsynt å sjå det i samanheng med barn og unge si utvikling. I læreplanen er det lagt vekt på at utviklinga av ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete er særleg avgjerande (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Det ligg til grunn for å belysa relevant teori som omhandlar personlegdomsutvikling, med fokus på identitetsdanning. Erikson sin teori som angår utvikling av identitet, er difor vektlagt. Forståing av sjølvbiletet vert presentert, og korleis det kan forståast i samanheng med livsmeistring.

2.1 Læreplanteori

Studiet har som mål å vinna innsikt i korleis lærarar arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa i vidaregåande skule. Læreplanteori vil difor vere nyttig å setta fokus på ettersom det gjev grunnlag for å forstå kva eit læreplanverk er, samt korleis læreplanprosessen frå politisk initiativ, til den erfarte læreplanen føregår, og kva påverknad læraren har på læreplanverket.

«I nordisk sammenheng er det tradisjon for at staten lager læreplaner, som fungerer som direktiver for skolene og lærerne» (Imsen, 2006, s. 191). Staten legg føringar for kva som skal lærast, ettersom kunnskapen og kompetansen til eleven skal vere samfunnsnyttig. Direktivet syner kva verdiar staten ser på som naudsynte i eit samfunn i samanheng med kva læreplanane inneheld av spesifikke læreplanmål. Imsen nyttar Lawrence Stenhouse sin forklaring på kva ein læreplan generelt er: «En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte» (Stenhouse i Imsen, 2006, s. 192). Dersom Stenhouse sitt resonnement kan overførast til verkelegheita, vil det vere mogleg for ein lærar å tolka innhaldet i læreplanverket og nytta det som ein del av undervisninga i klasserommet. Samstundes set Imsen fokus på at ein læreplan aldri vil kunne bli så konkret at den dekkjer alt som skjer i eit klasserom. Undervisninga er ikkje ei verksemd der elevane er passive og let seg styra av læraren, fordi det stadig er dialog og samspel. Det vil vere element som ikkje kan føreseiast av læraren. Læreplanen vil heller aldri verke direkte på eleven utan at læraren sine tolkingar og utforming påverkar undervisninga. Lærarar vil oppfatte læreplanen ulikt, ettersom det alltid er eit tolkingsrom til stades. Det er òg mange andre styringsfaktorar som til dømes materielle rammer og lokale kulturskilnadar. Med det vert det eit gap mellom læreplanen sin intensjon og skulen sin realitet (Imsen, 2006, s. 194). Det syner att i modellen: *Læreplanen går alltid veien gjennom lærerens tolkinger.*



Figur 1. *Læreplanen går alltid veien gjennom lærerens tolkninger* (Imsen, 2006, s. 194).

Hensikta med læreplanarbeid og læreren si rolle, er i denne samanheng viktig å setta fokus på. Engelsen (2015) presenterer si forståing for lærarane sitt arbeid med læreplanar. «De skal praktisere den læreplanen som myndighetene sender fra seg, tilpasse den til lokale elevforutsetninger og til øvrige lokale rammefaktorer. Samtidig skal de prøve ut hvordan den fungerer på den lokale skolen» (Engelsen, 2015, s. 40). For at ein skal lykkast med å gjere LK20 til ein del av opplæringa vert det stilt krav til læraren. Ein kan difor setta fokuset på at læraren sine føresetnadar er naudsynte i denne samanheng. Det kan sjåast igjen i Stortingsmelding nr 30 *Kultur for læring* (2003-2004). Kompetente, engasjerte og ambisiøse lærarar er ein av føresetnadane for å kunne lykkast med planar om å utvikle og forbetre skulen (Stortingsmelding 30, 2003-2004).

Utdanningsdirektoratet legg vekt på at planleggingsarbeidet som angår eleven si læring skal vere basert på LK20, som er gjeldande. Skulen skal planleggje, gjennomføra, tilpasse og vurdere opplæringa slik at eleven oppnår den kompetansen læreplanane inneheld (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at arbeidet med LK20 skal ha positiv effekt, er det viktig at skulen legg til rette for at profesjonsfellesskapet er prega av aktiv deltaking, delingskultur, endringsvilje og kontinuerleg praksisutvikling, ifølge Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er difor viktig at skulen legg til rette for godt samarbeid mellom skuleledelsen og tillitsvalde, og at elevane får medverke. Utdanningsdirektoratet set òg fokus på at i alt arbeid med LK20 skal eleven si læring og utvikling stå i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utdanningsdirektoratet set fokus på at skulane i arbeidet med fagfornyinga skal arbeide med verdier og prinsipp i LK20, og at dette skal prege praksisen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eitt av prinsippa henta frå LK20 ei dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring. Ettersom masteroppgåva omhandlar forståing av korleis lærarar arbeider med å gjere livsmeistring som ein del av skulekvardagen, er det nyttig å setta fokus på det.

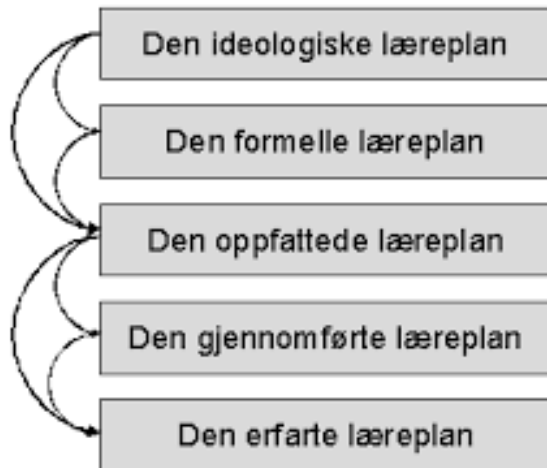
2.1.1 Goodlad sine nivå av læreplanarbeid

Goodlad si forståing for dei ulike sidene ved læreplanverket omfattar *læreplanens substansielle side, den sosio-politiske sida og den teknisk-profesjonelle sida*. Den substansielle sida av læreplanverket er det mest nærliggande ved skulen sine læreplanar, som gjeld fagleg innhald og arbeidsmåtar. Den sosio-politiske sida omfattar dei politiske partia, lokale interessegrupper og forskings- og universitetssystem. Den teknisk-profesjonelle sida er gjennomføringa av læreplanar. Det omfattar opplæring av konsulentar og rettleiarar som har som hensikt å rettleia lærarar om læreplanen. Det kan mellom anna omfatte utviklinga av vurderingssystem som har med gjennomføringa av læreplanen å gjere (Imsen, 2006, s. 193). Den substansielle sida av læreplanen er det som omfattar dei ulike nivåa av planen, slik Goodlad presenterer, og som omfamnar dei ulike nivåa av ein læreplan.

Goodlad (1979) presenterer utviklinga av ein læreplan frå politisk initiativ til læreplanidé, til den verkeleggjorte læreplanen i klasserommet. Goodlad klassifiserer læreplanane inn i fem ulike nivå ut ifrå korleis dei vert framstilt i læreplanssamanheng. Desse fem nivåa nyttast for å forstå læreplanen frå idé til verkeleggjering i opplæringssituasjon.

Goodlad presiserer teorien:

«Læreplanteori tar opp ulike problemstillinger og temaer som blant annet har sammenheng med idegrunnlaget for læreplanen, beslutningsprosesser som har sammenheng med utforming og gjennomføring av læreplan, oppfatninger lærere og andre har av læreplanen, iverksetting eller realisering av læreplanen i skolens undervisning og elevenes egne erfaringer fra læring i skolen» (Goodlad, 1979).



Modell: *De fem sidene ved en læreplan* (Goodlad, 1979).

Ideologiske læreplan: Goodlad forklarer den ideologiske læreplan i *Curriculum Inquiry* (1979).

(...) «Ideal curricula emerge from idealistic planning processes. Although good ideational work anticipates the problems of adaption and use, products usually are designed to serve a varied marketplace of decisions and actions and stop short of the give and take of sociopolitical progress. Except for trial testing implementation is left someone else. Consequently, it is rare for the elements of some ideal curriculum to be carried through to students in their original form»
(Goodlad, 1979).

For å kunne forstå den ideologiske læreplan vil det vere nyttig å visa til tolkingar av Goodlad. Imsen (2006) og Engelsen (2015) har tolka Goodlad sin teori. Ved å presentere deira tolkingar vil det vere mogleg å forstå korleis den ideologiske læreplan kan forståast i lys av læreplan i nyare tid i opplæringssystemet i Noreg. Det øvste nivået av Goodlad si forståing for læreplananalyse er den ideologiske læreplanen. I den ideologiske forståinga ligg det forventningar til kva ein læreplan er, og innhaldet i denne. Det er i følge Imsen vanskeleg å forstå kva ein ideologisk læreplan er, ettersom læreplanen vert publisert etter den er ferdig (Imsen, 2006, s. 195). Ved å presentera Engelsen (2015) si forståing av Goodlad sin læreplananalyse vil forståinga bli supplert. Engelsen legg vekt på den ideologiske læreplan ved å trekkja inn omsyn til debattar om skule, utdanning, undervisning og fag. Desse ideane har opphav i filosofiske og

ideologiske idéstraumar, eller kan fremjast ut ifrå dei omsyna som har med næringsliv og arbeidsmarknaden å gjere. Nokre av desse ideane har noko å seie for innhaldet i, og utforminga av læreplanar, medan andre vert gløynde (Engelsen, 2015, s. 27).

Den ideologiske læreplanen kan ein forstå som initiativet til endring av læreplanverket. Ideen om å skapa eit nytt læreplanverk er mellom anna eit politisk initiativ, som vert sett i verk av kunnskapsdepartementet. Vedtaket om nye læreplanar vart gjort 11. oktober 2016, av Stortinget. Det kan sjåast igjen i stortingsmelding 28 (2015-2016) «Fag – Fordypning – Forståelse» (Stortingsmelding 28, 2015- 2016). Ansvaret for å utvikla eit nytt læreplanverk fekk Sten Ludvigsen, leiar av Ludvigsen-utvalet. Utvalet vart oppnemnt for å vurdere grunnopplæringa sine fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8. 2015, s. 7). Ludvigsen-utvalet publiserte NOU i 2015, «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser.» Innhaldet i skrivet sett fokus på omsyn som har med eleven sin kunnskap og kompetanse å gjere. I tillegg til at skulen skal støtta elevane i deira personlege utvikling og identitetsdanning. Dei skriv òg at enkeltmenneske og samfunnet er stilt ovanfor lokale og globale utfordringar, mellom anna knytt til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling (NOU 2015: 8. 2015, s. 7). Samstundes vert stemma til lærarane vektlagt i utforminga av LK20 (Stortingsmelding 28, 2015- 2016).

Den formelle læreplanen: Den formelle læreplanen vert presentert av Goodlad (1979).

«Formal curricula are those with gain official approval by state and local school boards and adoption, by choice or fiat, by an institution and/or teachers. For such approval to be secured or granted, there must almost necessarily be some sort of written documents: curriculum guides, state or local syllabi, adopted texts, units of study set forth by a curriculum committee, etc. The formal curriculum could be a collection of ideal curricula, simply approved and passed along without adaptation or modification. The important consideration is that it is official; it has been sanctioned» (Goodlad, 1979, s. 61).

For å kunne forstå Goodlad sin teori i kontekst av LK20, som vert implementert, er det nyttig å igjen visa til tolkinga til Imsen og Engelsen. Imsen presenterer at den formelle læreplan er læreplanen som er vedteken og offentleggjort. Imsen nemner at ideane bak læreplanen ofte har ein stor påverknad på den formelle læreplanen. Samtidig er det

mange interesser som vert gjort gjeldande i ein open og demokratisk læreplanprosess. Det er då mange omsyn som skal takast (Imsen, 2006, s. 195). Ein kan då sjå den formelle læreplan som er vedteken, og som inneheld alle fag- og studieplanar som utdanningsinstitusjonane skal arbeide med. Engelsen (2015) forklarar den formelle læreplan som sjølve læreplandokumentet som utgjer ramma for skulen og læraren si verksemd. Til dømes LK06 (Engelsen, 2015, s. 26).

Den formelle læreplan, som ein kan forstå som LK20, var frå 1. august 2020 gjeldande i grunnopplæringa. Dette er den formelle læreplan som vart vedteken og skal vere gjeldande i all opplæring, frå 1. klasse på barneskulen til eleven har fullført vidaregåande utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). I læreplanen er det mellom anna sett fokus på dei tverrfaglege temaa som skal vere gjeldande i skulen.

Den oppfatta læreplanen: «Perceived curricula are curricula of the mind. What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum» (Goodlad, 1979, s. 62).

Den oppfatta læreplan er den læreplan som vert oppfatta av ulike aktørar som lærarar og foreldre. For lærarane i skulen handlar det om korleis dei oppfattar og tolkar læreplanen. Imsen set fokus på at den formelle læreplanen kan inneha kompromiss mellom ulike standpunkt, noko som resulterer i tolkingsrom. Desse tolkingsromma kan inneha ulike perspektiv på læreplanen, avhengig av kven som les dei. Difor kan det vere store skilnadar mellom den einskilde lærar sine erfaringar, kva haldningar dei har, og korleis dei tolkar moglegheitene til å gjennomføra læreplanen i praksis (Imsen, 2006, s. 196). Den formelle læreplanen vert forstått av Engelsen (2015) som at lærarane (og andre) les læreplandokument, og tolkar dei råd og retningslinjer som ligg i planen. Det er tolkinga som vert utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæring (Engelsen, 2015).

Læreplanen som vart vedteken er LK20, som skal gjelde for all undervisning i grunnopplæringa. Korleis den enkelte lærar arbeider med å tolka LK20 og med det kompetansemåla. Tidlegare kunnskapsminister Sanner viser at han har tillit til lærarane:

«Jeg har tillit til at lærerne bruker det handlingsrommet de får gjennom fagfornyelsen, til å gi elevene en god og variert undervisning» (Regjeringa, 2019, 18. november).

Den gjennomførde læreplanen: «What teachers perceive the curriculum of the classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things» (Goodlad, 1979, s. 62). «The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom. The operational, too, is a perceived curriculum; it exists in the eye of a beholder» (Goodlad, 1979, s. 63).

Den gjennomførde læreplanen omhandlar forståinga om skilnaden mellom det læraren planlegg og kva som går føre seg i klasserommet. Det er mange faktorar som påverkar undervisninga. Mellom anna erfaringa av at undervisninga ikkje alltid går som planlagt. Denne erfaringa vert etter kvart ei rutine. Det kan då vere nyttig å skapa ein variasjon og ei fornying. Goodlad hevdar at læraren tidleg tileignar seg eit avgrensa repertoar av undervisningsmetodar. Vidare set han fokus på at den gjennomførde læreplanen også er ein oppfatta læreplan, ettersom den eksisterer som ei tolking eller erfaring av den som har observert undervisninga (Imsen, 2006, s. 196). Ei anna forståing av den gjennomførde læreplanen set Engelsen fokus på som den operasjonaliserte læreplanen. Engelsen viser til gjennomføring av den opplæringa som skjer innan læreplanen sine rammer, slik den vert oppfatta av læraren som skal undervisa (Engelsen, 2015, s. 26).

Den operasjonaliserte læreplanen er forståinga for korleis læraren vel å nytta læreplanane i praksis. Korleis dei vel å gjennomføra undervisninga, og leggje til rette for at eleven skal tileigna seg kunnskap ut ifrå dei rammefaktorane som krevst i ein undervisningssituasjon.

Den erfarte læreplanen: Den erfarte læreplanen forklarar Goodlad (1979).

«Difficult as it is to get some dependable data on the operational curriculum, the one experienced by students is even more slippery. Watching students tell us very little of what is going on in their minds. Asking them raises many questions of validity» (Goodlad, 1979, s. 63).

Den erfarte læreplanen byggjer på forståinga av eleven si erfaring frå klasserommet. Det omhandlar i hovudsak korleis dei oppfattar undervisninga, kva dei lærer ut ifrå læraren

hensikt, og kva dei lærer som ikkje hadde samanheng med læraren sine intensjonar. I følge Imsen finst det like mange svar som det er elevar i ein klasse. Ho skriv vidare at det er avhengig av eleven sin erfaringsbakgrunn og ulike føresetnader. Den erfarte læreplanen kan difor forståast som den formelle læreplanen som er gjennomført (Imsen, 2006, s. 196). Engelsen (2015) forklarar den erfarte læreplanen som dei erfaringane elevane har med seg, og deira oppleving av opplæringa. Fokuset er då eleven si læring og sosialisering. Ein kan òg retta merksemda mot foreldre og føresette si oppleving av læreplanen, eller korleis opplæringa vert opplevd av eit anna samfunnsmedlem (Engelsen, 2015, s. 26). Den erfarte læreplanen omfattar forståinga eleven og læraren har for læreplanverket. Intensjonen med læreplanen kan nokre gonger ha stor avstand til verkelegheita. Verkelegheita vert den enkelte si oppfatning av dei som har erfart den (Imsen, 2006, s. 197). Det speglast i forståing av dei ulike nivåa, og korleis læreplanen vert gjeldande for den enkelte. I masteroppgåva vert fokuset sett på livsmeistring. Frå det politiske initiativet som ein del av den ideologiske læreplanen, til nivået av den erfarte læreplanen, og korleis opplæringa av livsmeistring vert gjeldande i erfaringane til lærarar og elevar. Det vil ut ifrå Goodlad sin presentasjon av læreplanen forståast som ein distanse mellom kva det politiske initiativet av livsmeistring, til kva eleven og læraren erfarer at livsmeistring i skulesamanheng er i praksis. Vidare i oppgåva vert fokuset sett på livsmeistring og kva livsmeistring betyr i skulesamanheng. Det vert gjeldande som ei forståing for korleis lærarane arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa for å kunne svare på problemstillinga.

2.1.2 Kritikk av læreplanverket

I ei pressemelding frå november 2019 presenterte dåverande kunnskapsminister Sanner kva som var positivt med LK06. Han forklarte kva som skal vidareførast til LK20, og kva som har vist seg å ikkje fungera. Kunnskapsløftet for læreplanverket (LK06), som vart gjeldande i 2006, var ein viktig og riktig reform i norsk skule. Kunnskapsløftet auka trykket på dei grunnleggande ferdigheitene. Fokuset vart sett på kva eleven skulle lære og, ikkje kva dei skulle gjere – noko som vert vidareført i fagfornyinga. Sanner sette fokus på at det er einigheit om at læreplanane LK06 er for omfangsrrike, og at det er lite samanheng i og mellom faga (Regjeringa, 2019, 18. november).

I Noreg er dei sentralt utvikla læreplanane viktige for læraren si opplæringsverksemd. Fleire meiner at dei læreplanane som vi kjenner er ved utgangen av si epoke. Dei passar ikkje i ei tid med mange raske endringar. Utviklinga av læreplanar er tidkrevjande, og kan difor verke forelda allereie før dei er publisert (Engelsen, 2015, s. 17). Dette er noko fleire lærarar reagerer på, sidan kompetansemåla er knytt til kunnskap som tidlegare vart sett på som aktuelt, men som i samfunnet vert betrakta som utdatert informasjon.

I Stortingsmelding 28 er det sett fokus på at skulen og samfunnet står i gjensidig forhold til kvarandre (Stortingsmelding 28, 2015- 2016, s. 13). Det dannar forståing for kvifor læreplanverket er endra. Fleire lærarar stiller difor spørsmål som dreier seg om utfordringar knytt LK20. Spørsmåla byggjer på tankar om korleis samfunnet vil sjå ut i år 2034. Vil ein då sjå behovet for folkehelse og livsmeistring? Eller vil det vere andre fokusområde i samfunnet vårt då?

2.2 Livsmeistring

I studie av livsmeistring som ein del av opplæringa i skulen, finst det fleire perspektiv på forståinga av livsmeistring. Ved å studere ulike perspektiv vil ein skapa ei forståing av kva livsmeistring er, og korleis det gjer seg gjeldande i skulen. I masteroppgåva er det sett fokus på livsmeistring som ein sentral del av skulekvardagen, der målet er å vinna kunnskap om korleis lærarane arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa. Arbeidet lærarane gjer ved å tolka LK20 dannar grunnlag for eleven si opplæring av livsmeistring.

2.2.1 Bakgrunn for temaet livsmeistring i skulen

Grunnen til at temaet livsmeistring skal bli ein del av opplæringa til elevane kan forståast ut frå ulike perspektiv. Skulen skal bidra til at kvar enkelt elev kan realisere sitt potensiale og skaffa grunnlag for å mestre sitt eige liv, og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Samfunnet er i stadig endring. Skårderud omtalar vår samtid som «oppbruddssamfunnet» (Skårderud, 2018, 29. juli). «Tradisjonell dannelse av identitet handler mye om en vertikal sosialisering. Vi formes i stor grad av våre foreldre og tradisjon. I oppbruddsamfunnet kan vi ikke i samme grad lene oss mot historien for å bli oss selv» (Skårderud, 2018, 29. juli). Vidare set han fokus på at både foreldre og lærarar

har mista krafta som autoritetar. «I vår urolige kultur blir sosialiseringa mer horisontal. Unge danner og dannes av andre unge» (Skårderud, 2018, 29. juli). Skårderud spør: «Hvordan kan man bli et trygt og modent menneske når gruppen du tilhører, har et langt mer utviklet språk for merkevarer enn for vanskelige følelser?» (Skårderud, 2018, 5. august). Det er lite diskusjon om identitet i tradisjonssterke samfunn. Det er meir eller mindre gjeve. Identitetssnakket kjem med det dynamiske oppbruddssamfunnet. Tidlegare var landbruket ein viktig del av det tradisjonelle samfunnet. Tradisjonane i samfunnet er i stor grad prega av kven ein skal bli, og kva ein skal gjere. «Identitet er i større grad en jobb som må gjøres: Hvem vil du være?» (Skårderud, 2018, 29. juli).

2.2.2 Livsmeistring i skulen

Livsmeistring er frå 1. august 2020 nytt i opplæringa som vert driven i vidaregåande skule. Kva som ligg i omgrepet livsmeistring kan vere utfordrande å svara på. Korleis livsmeistring skal verta ein del av opplæringa som skjer i skulen kan vere desto vanskelegare å svara på. Det er difor interessant å finna ut kva lærarar legg i omgrepet, og korleis dei arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av kvardagen til elevane. I læreplanen er det sett fokus på at folkehelse og livsmeistring skal vere tverrfaglege tema som skal gi elevar kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gjev moglegheit til å ta ansvarlege livsval (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). I den overordna delen er det vidare presentert ulike område som skal sjåast i samheng med livsmeistring. Dei aktuelle områda er fysisk og psykisk helse, levevanar, seksualitet og kjønn, rusmiddel, mediebruk og forbruk og personleg økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Psykisk og fysisk helse er presentert som tema eleven skal få kompetanse i, og er nært knytt til opplevinga av meistring. Ei vidare forståing av livsmeistring byggjer på at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Det er i formålsparagrafen til Opplæringslova §1-1 nedfelt viktigheita av opplæring av livsmeistring. «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. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det kan igjen sjåast i samheng med forklaringa i den overordna delen av LK20.

«Temaet skal bidra til at elevane skal lære å håndtere medgang og motgang, og personlege og praktiske utfordringar på en best mulig måte. Verdivalg og

betydning 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Livsmeistring har fått mykje merksemd i skulen dei siste åra, spesielt då det vart kjend at den nye læreplanen skulle setje fokus på det som ein del av dei tverrfaglege tema. Grunnen til at livsmeistring skal verta ein del av opplæringa kan sjåast i samanheng med Stortingsmelding 28. «For at skolegangen skal bidra til elevenes meistring av livet, som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen legge til rette for at de utvikler en dyp forståelse av det de lærer innenfor fag og på tvers av fag» (Stortingsmelding 28, 2015- 2016).

Meistring kan ifølgje Uthus (2019) forståast på følgjande måte: «Å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskers motivasjon» (Uthus, 2019, s. 160). Ut ifrå perspektivet som ser eleven i skulen, finn ein at elevar som har forventning om å mestre skulearbeidet, opplever verdien av arbeidet meir positivt, er meir engasjerte, investerer meir innsats og er meir uthaldande når dei møter motstand (Uthus, 2019, s. 160). Ein annan måte å kunne forstå meistring på viser til

Det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom og vedvarende stress) (Madsen, 2020, s. 11).

Madsen er kritisk til livsmeistring i skulen, sidan det er uklart korleis dette skal verta ein del av undervisninga. Dette vert presentert i ulike artiklar, og visast igjen i diskusjonen der det er referert til at Madsen si forståing av livsmeistring kan sjåast ut ifrå eit kritisk blikk på diskusjonen. Noko av kritikken til Madsen inneber at ein, med forståinga av livsmeistring slik den vert presentert, flyttar krav og ansvar frå samfunnet over til individet (Skårderud, 2020, 9. oktober). Temaet livsmeistring har både eit individperspektiv og eit samfunnsmessig og sosialt perspektiv.

Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, meistring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og

psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning (Stortingsmelding 28, 2015- 2016, s. 39).

Det er difor nyttig å setta fokus på bakgrunnen for at temaet livsmeistring vert ein del av skulen, og korleis livsmeistring gjer seg gjeldande i opplæringa. «Folkehelse og livsmeistring som tverrfaglige tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Setninga dannar grunnlag for å setta fokus på psykisk og fysisk helse som ein del av livsmeistring. «I skolen som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Det gjev grunnlag til å setta fokus på psykisk og fysisk helse som viktige tema innan forståinga for livsmeistring.

2.2.3. Psykisk helse

Innan forståinga for livsmeistring i læreplanen er «psykisk helse» eit av områda som er sett fokus på ut ifrå den overordna del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er gjennomgåande i masteroppgåva. Det vil difor vere naturleg å studere forståinga av «psykisk helse», og å kunne sjå det i samanheng med eleven sin skulekvardag.

Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av psykisk helse er: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO, 2014). Omsett til norsk vert definisjonen: «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet». Ifølgje WHO gir det god psykisk helse å få realisere sitt eige potensiale, meistre livet og å bidra i samfunnet. Med «normal stress of life» kan ein tolke at WHO legg til grunn at helse ikkje er å leve «det gode liv», men å leve det gode liv *til tross for* stressande eller utfordrande livsbetingingar. Motgang og utfordringar er normalt i mennesket sitt liv (Uthus, 2019, s. 19).

Psykisk helse som tema i læreplanen er ikkje heilt nytt. Elevane sin psykiske helse er vektlag som ein del av opplæringslova frå 2003. Fokuset vert sett på at alle elevar har «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2003, §9 A-2). Ideen om psykisk helse i skulen er difor ikkje ny, men søkelyset på psykisk helse som ein del av opplæringa vert frå 2020 i større grad

gjeldande. Det kan ein forstå ut ifrå samarbeidsprosjektet mellom helsedirektoratet og utdanningsforbundet, «psykisk helse i skolen». Prosjektet varte i perioden 2004 til 2008. Målet med prosjektet var å styrke læring, helse og trivsel hjå elevane i skulen som har psykiske vanskar eller lidingar. Ein ville òg heve kunnskap og kompetanse om psykisk helse hjå lærarane, og andre aktørar i skulen, og vidareføra og styrke skulen sin systematiske kompetanse for å skapa eit læringsmiljø som fremjar psykisk helse hjå alle elevar. I tillegg skulle ein styrke samarbeidet mellom viktige instansar for eleven sitt læringsmiljø og si psykiske helse (Siqueland. J, m.fl. 2018, s. 62).

Madsen skriv at (...) «God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnleggende for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Samtidig bidrar den i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø» (Madsen, 2020, s. 47). Psykisk helse er difor viktig i skulen, og for den enkelte elev. Dette er vektlagt innan livsmeistring og utgjør ei stor oppgåve for lærarane som arbeider i vidaregåande opplæring. Det er difor interessant å sjå nærare på lærarane si forståing for livsmeistring, sjå det i samanheng med psykisk helse, og korleis dei arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av undervisninga. Viktigheita av å gjere psykisk helse til ein del av skulekvardagen er sett fokus på av fleire, ikkje berre utdanningsdirektoratet. Helsedirektoratet løftar òg på viktigheita av å gjere livsmeistring til ein del av skulekvardagen. Målet er å gje elevane ferdigheiter i å meistre utfordringar knytt til identitet, sjølvbilette og samhandling med andre. Helsedirektoratet set fokus på at det er viktig å arbeide systematisk og innlemme psykisk helse som ein del av skulekvardagen, der hensikta er å gje eleven opplæring i psykisk helse (Helsedirektoratet, 2017, 11. juli).

Forståinga for psykisk helse som ein del av livsmeistring vert i stor grad lagt vekt på av Holte (2018). Holte er professor emeritus i helsepsykologi, og tidlegare assisterande direktør i Folkehelseinstituttet. Han meiner at innhaldet i psykisk helse omfattast av fleire punkt. Mellom anna er det viktig å støtta eleven til å kunne regulera kjenslene sine, kunne kjenne dei att, setja namn på dei og uttrykke dei. Vidare set han fokus at det er viktig å kunna tenkja fornuftig, å kunna styra åtferda si, og oppretthalda ein god relasjon til andre (Holte, 2018, 00:01). Denne forståinga kan sjåast igjen i Selebakke sin forståing for livsmeistring i eit relasjonsperspektiv. «Gode relasjoner forutsetter relasjonskompetansen. Denne kompetansen kan trenes opp og utvikles, både for lærere

og elever, og danner grunnlaget for livsmestring» Relasjonskompetanse vert definert som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjonen mellom mennesker» (Sælebakke, 2018, s. 34). Samanhengen mellom livsmeistring og relasjonskompetanse sjåast ut ifrå forståinga for trening og styrking av relasjonen til seg sjølv (Sælebakke, 2018, s. 35). Sælebakke hevdar at det å vere medviten på seg sjølv, og i kontakt med seg sjølv, er ein viktig del av identitetsdanninga (Sælebakke, 2018, s. 84).

For å kunne gjere dette til ein del av skulen må vi i følge Holte (2018, 00:01) gi elevane kunnskap om korleis kjensler, tankar og åtferd heng saman, og drive trening i psykisk helse. Altså å trena den psykiske helsa på same måte som ein i kroppsoving trenar den fysiske helsa. I følge Holte er dei «*sju psykiske helserettighetene*» viktige for å bygge ei god psykisk helse: Identitet og sjølvrespekt, meining i livet, meistring, tilhøyrslø, tryggleik, deltaking og involvering og fellesskap (Holte, 2018, 00:01). Det kan igjen sjåast som ut ifrå ei dobbel forståing, både ut ifrå eget perspektiv, men ein bidreg òg til å skapa god psykisk helse hjå andre når ein gjev andre desse kjensla, i følge Holte (2018, 00:01).

2.2.4 Fysisk helse

Fysisk helse er sett i samanheng med at opplæringa skal leggje til rette for gode val den enkelte tek for helsa si. «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Fysisk helse vert sett i samanheng med livsmeistring, men det kan vere utfordrande å forstå kva som meinast med fysisk helse i eit livsmeistrings-perspektiv. Noko av grunnen til det er at det er mindre forskning på fysisk helse ut ifrå denne forståinga, enn til dømes psykisk helse. Fysisk helse kan i hovudsak forståast som kropp. Det er det kroppslege som vert sett fokus på i forskingsprosjektet. Fysisk helse vert definert slik:

«Fysisk helse er god kroppslig helse som oppnås gjennom balanse mellom regelmessig mosjon, sunn diett og hvile. Psykisk helse henger tett sammen med fysisk helse i den forstand at dårlig psykisk helse kan påvirke den fysiske tilstanden hos en person negativt» (Sosemplan, 2020, 20. oktober).

Ut ifrå definisjonen er det tydeleg at det er ein samanheng mellom fysisk og psykisk helse. Det kan sjåast i samband med Sælebakke sin presentasjon av korleis skulen sitt

psykiske press kan påverke fysisk helse. Sælebakke refererer til Diseth (2017) som seier at skulen kan gjere barn sjuke. Nokre av årsakene til det er stress i forbindelse med krav og testing som ikkje er tilpassa den enkelte sine emne, alder, nivå og kjenslemessige behov. Ein grunn til det er at undervisninga som skjer i skulen gjev belastningar på kropp og sjel (Sælebakke, 2018, s. 31). Vidare vert fokuset sett på at testkulturen og prestasjonspresset skadar barn og unge si fysiske og psykisk helse, både på kort og lang sikt. I følge Diseth er ikkje tidleg innsats kun viktig for faglege basisferdigheiter, men òg fysiske omsyn til barnets kognitive, kroppslege og kjenslemessige utvikling. Då vil ein unngå vedvarande høg spenning i nervesystemet, og høgt nivå av stresshormon (Sælebakke, 2018, s. 31). Fokuset i prosjektet vert difor sett på som eit forsøk på å unngå dette, sidan forståinga for livsmeistring sett fokus på fysisk helse som ein del av det å ha ein fungerande kropp.

Det kan òg forståast ut ifrå undersøkingar gjort av ungdommar si helse og velferd. I ung-data undersøkinga som er blitt gjort, opplyser ungdommar faktorar som grunn til psykiske helseplagar. Faktorane er i hovudsak skulestress, kroppspress og sosiale mediar (Ung-data, 2020, 23.01). Kroppspress vert presentert i ung-data. Ut ifrå statistikken kan ein forstå ein samanheng mellom psykiske helseplagar og misnøye med eige utsjånad, særleg hjå jenter. I eit gruppeintervju kjem det fram at kroppspress er noko dei fleste opplever, men det vert presentert som tabubelagt. Skulepresset vert berre framstilt som negativt. I motsetnad vert aktivitetar som kan føra til kroppspress i større grad sett på som noko som kan ha positiv påverknad på unge sine liv, mellom anna sosiale media og trening. I individuelle intervju er det enklare for ungdommen å snakka om opplevd kroppspress (Ung-data, 2020, 23.01).

2.3 Ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete

I arbeidet med å forstå innhaldet i livsmeistring, er den overordna delen av LK20 studert. Eit perspektiv innan livsmeistring som er interessant å studera er identitet og sjølvbilete. Identitet og sjølvbilete vert omtala i den overordna delen av LK20. «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Koplinga mellom livsmeistring og identitet kjem òg til syne i litteraturen som dannar grunnlaget for å forstå innhaldet i forståinga av livsmeistring. Holte viser til ei direktekopling mellom psykisk helse og identitet. Det gjev grunnlag for å kunne fokusera på identitet som ei forståing for

livsmeistring, sidan psykisk helse er eit sentralt område innan temaet. Viktigheita av å skapa ein trygg identitet kan sjåast igjen i fleire samanhengar. Skårderud si forståing av Erikson sin teori om identitetsutvikling kan mellom anna støtte fokuset i masteroppgåva. Grunnen til det er på bakgrunn av livsmeistring som ein viktig del av opplæringa ettersom det vert stilt som eit krav som ein reaksjon på oppbrotssamfunnet.

Identitet kan definerast på fleire ulike måtar. Den allmenne oppfatninga er definert av Tetzchner (2020). Tetzchner presenterer ei forståing av identitet og personlegdom som skildrar korleis ein person er. Identitet kan òg sjåast i samheng med sjølvbiletet. Innan psykologien nyttast omgrepet «identitet» som den delen av den enkelte personen si sjølvoppfatning som opplevast som særleg sentral, ekte og typisk for vedkommande. «Å finna sin identitet» er å danne eit sjølvbilete ein kan akseptera og kan leva opp til, og å kunna etablera ein livsstil som svarar til dette biletet. I motsetnad kan ein sjå ein usikker sjølvidentitet i samheng med personlegdomsforstyrningar (Tetzchner, 2020).

Forståinga av identitet er ei todelt oppfatning. Den eine oppfatninga er personleg identitet, medan den andre er ein sosial eller kollektiv identitet. Desse to kan sjåast igjen i den overordna delen av LK20. På den eine sida er identitet noko som vert sett på som personleg utvikling, samtidig som identitet vert sett i eit sosialt perspektiv som kan sjåast i samheng med kulturelt mangfald (Utdanningsdirektoratet, 2020). Personleg identitet er dei eigenskapane som definerer eit individ som person, og kven ein meiner at ein er. Ein sosial identitet handlar om korleis ein identifiserer seg med grupper ein tilhøyrar. Å vere ein del av fleire grupper omhandlar kjensler av fleire identitetar, og desse kan nokre gonger vere motstridande (Tetzchner, 2019, s. 373). Dette kan på mange måtar sjåast som ein del av ungdommen si utvikling av identitet i skulen. Ungdommar kan høyre til ulike grupper. Ein del av livsmeistring omhandlar å vere medviten om kven ein er, og kva rolle ein har i ulike grupper. Ungdommar søker samheng og mening med livet. Eit kjenneteikn hjå ungdom er at dei prøver å finne tilhøyrsløse og sin eigen plass som eit vaksen individ i samfunnet. For ungdom vert sosiale mediar ein moglegheit for å prøve ulike roller (Tetzchner, 2019, s. 373).

Viktigheita av identitetsskapinga og eleven si oppfatning av livsmeistring er gjennomgåande i den overordna delen av LK20. «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdningar blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i

undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

I den overordna delen av LK20 vert omgrepa «identitet» og «sjølvbilete» ofte nytta i samanheng. I følge Svartdal (2020) vert sjølvbilete forstått ut ifrå den generelle oppfatninga ein person har om seg sjølv. I forståinga av sjølvbilete viser det ulike sider av det å vere menneske, til dømes fysiske kjenneteikn, personlege trekk, sosiale omsyn og særtrekk knytt til tru og grunnleggande livssyn (til dømes religiøs tilhøyrsl). Ein person sitt sjølvbilete gjev eit heilskapleg syn på kva ein person meiner om seg sjølv, *sjølvkunnskap*. Sjølvbilete har òg ei sosial side, som kan sjåast på som *sosiale sjølv*. Med det meinast korleis ein person framstår, eller ynskjer å stå fram ovanfor andre, til dømes gjennom medlemskap i klubbar, politisk parti og liknande. Ei tredje side ved ein person sitt sjølvbilete er kva personen faktisk gjer, ut ifrå sjølvkunnskapen og det sosiale sjølvbiletet ein har (Svartdal, 2020). For å kunne forstå kva som påverkar ein person sin identitet og sjølvbilete, kan ein sjå det i samanheng med utviklinga og dei ulike påverknadsfaktorane. Svartdal held fram med å setja fokus på samanheng mellom identitet og sjølvbilete. Ein person sin identitet og sjølvbilete vert forma frå personen sin barndom til vaksen alder, men kan også endrast. Sjølvbilete vert ofte forma av dei sosiale omsyna som skapar og endrar personen sitt sjølvbilete – til dømes foreldre, vener og folk ein omgår seg med. Det skjer gjennom sosial samanlikning, ved å integrere andre sine reaksjonar og åtferd ovanfor det vi gjer og seier (sjølvpersepsjon), med meir. Motsett av slike sosiale mekanismar er ei oppfatning om at personen sjølv er den beste til å «forstå seg sjølv», ofte gjennom introspeksjon. Forsking viser betydelege avgrensingar i slik introspektiv kunnskap (Svartdal, 2020).

Dyregrov (2019) si forståing gjev ein klar presentasjon av sjølvbilete, og korleis det heng saman med omgrep som til dømes sjølvtilitt og sjølvkjensle. Sjølvbilete kan forståast som det mentale biletet vi har av oss sjølve, og korleis andre oppfattar oss. Låg sjølvkjensle kan til dømes føre til negativt sjølvbilete, og låg tiltru til eigne evner (låg sjølvtilitt). Sjølvbilete er samansett av korleis ein person oppfattar seg sjølv, korleis ein person trur at han/ho vert oppfatta av andre, og korleis personen ynskjer å verte oppfatta. Når ein person over tid ikkje handlar i tråd med eigne overtydingar, spådomar og ynskjer vil det skapa ein avstand mellom eiga oppfatning av ein sjølv, og den personen ein ynskjer å vere. Dette gjev oftast utfordringar for den det gjeld, og vil

påverke sjølvkjensla negativt (Dyregrov, 2019). I arbeidet med å støtte barn og unge i utviklinga av ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete er det nyttig å sjå omgrepa «sjølvkjensle» og «sjølvtilitt» i samanheng. Det dannar grunnlaget for å kunna arbeide med å styrkje dei ulike områda av eleven sin personlegdom. Svartdal set fokus på dei ulike omgrepa og presenterer dei. Sjølvkjensle handlar ikkje om prestasjonar, i motsetnad til sjølvtilitt, men er ei vurdering utan vilkår av eigen verdi. Ein kan prestere dårleg, men likevel kjenne på at ein som person har grunnleggande verdi. Du aksepterer deg for den du er, sjølv med manglar og feil, slik som alle andre. Sjølvkjensla er erfaringsbasert – den vert lært gjennom interaksjonar med menneske som er viktige for deg, gjerne familie og vener – ofte frå tidleg alder. Dersom behova vert møtt, og ein blir sett, forstått og elska for den ein er, er sjansen stor for at sjølvkjensla òg er god. I tilfelle der den som skal visa omsorg og ta vare på ein, ikkje har vore til stades vil sannsynet vere større for utvikling av låg sjølvkjensle (Dyregrov, 2019). Ein kan difor sjå omgrepet sjølvoppfatning i samanheng med sjølvbilete, ettersom sjølvbiletet vert presentert som ei tredelt forståing for kven ein er.

Vidare set Svartdal (2020) fokus på omgrepet sjølvtilitt, som omhandlar vurdering av eigne prestasjonar. Ein som har høg sjølvtilitt tenkjer generelt godt om eiga evne til å meistre oppgåver ein står ovanfor, og tenkjer at ein presterar godt. Det motsette kjenneteiknar låg sjølvtilitt. Sjølvtilitten til ein person står alltid i forhold til noko. Personar som måler eigenverdien ut ifrå eigne prestasjonar vert ofte sårbare når han/ho får kjensler av å kjenne seg utilstrekkeleg. Deira eigenverd er ustabil og avhenger av påverknad utan ifrå. Samstundes er det ikkje mogleg å alltid prestere godt. Ein har då høgare forventningar og strengare krav til seg sjølv, enn det ein har til andre (Dyregrov, 2019). Ut ifrå forståinga til Svartdal kan ein sjå sjølvtilitt i samanheng med meistring. Det kan forståast som at ein som meistrar vil ha tiltru til seg sjølv og sine prestasjonar. Det kan igjen vere positivt i møte med ulike utfordringar.

Meistringstru er ein sentral del av sjølvvurderinga. Det kan forståast som å ha ei oppleving av å vere ein som handlar og har kontroll over eige liv. Barn med låg meistringstru vil ha ei kjensle av manglande kontroll, og at ytre faktorarar styrer dei. Skulen er avgjerande i barn og unge si meistringstru (Tetzchner, 2019, s. 371). Dette kan igjen sjåast på som livsmeistring. Dette fordi ein ser meistringsperspektivet ut ifrå

noko som omfamnar heile livet. Samstundes kan ein sjå samanheng mellom omgrepa sjølvvurdering og sjølvkjensle.

Holte er professor emeritus i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo, og tidlegare assisterande direktør i Folkehelseinstituttet. Holte fokuserer på viktigheita av psykisk helse, som kan nyttast til å førebygge depresjon. Han var også ein av dei fremste forkjemparane for å nytta skulen som førebyggingsarena for psykisk helse. Holte nytta Geoffery Rose (1926-1993) som inspirasjonskjelde. Rose meinte at når sjukdomsrisikoen er utbreidd, vil verkemiddel som reduserer risikoen for ei heil befolkning vere meir effektiv enn tiltak retta mot enkeltmenneske. «Grunnen er at andelen individer med forhøyet risiko utgjør et tallmessig mindretall, mens antall individer med lav eller middels risiko kan være svært høyt» (Madsen, 2020, s. 35). På den måten meiner han at «universelle forebyggingstiltak retta mot alle, samlet sett bidra til en større reduksjon av den totale sykdomsbyrden» (Madsen, 2020, s. 36). Dette sitatet dannar grunnlaget for å forstå kvifor psykisk helse er noko alle elevane skal få opplæring i. Det kan igjen sjåast som grunnen til at psykisk helse no er vorte ein del av skulen, og som eit område innan livsmeistring.

Holte forklarar psykisk helse slik: «Vår evne til å regulere følelser, tenke fornuftig, styre adferd og evne til å møte sosiale utfordringer» (Arne Holte, 2018, 11. mai). Holte har utvikla ein teori han kallar «de syv psykiske helserettighetene». Hensikta med dei sju helserettighetene er å presentere dei viktigaste kjeldene til god psykisk helse. Dei sju helserettighetene har som mål å førebygge depresjon. Dei ulike områda av helserettighetene er identitet og sjølvrespekt, meining i livet, meistring, tilhøyrslø, tryggleik, deltaking og involvering og til slutt fellesskap (Arne Holte, 2018, 11. mai). Holte vektlegg identitet og sjølvrespekt som ein viktig del av den psykiske helsa fordi at det styrkjer forståinga for utvikling av ein trygg identitet. Holte set fokus på identitet ved å forklare omgrepet. Han meiner den mest kritiske fasen er ungdomsalderen. Då skal ein jobba med å finna ut kven ein er, og kven ein vil vere. Ungdom prøver ut ulike roller, men dei er framleis dei same. Ein naturleg del av ungdomstida inneber at ein kjem i opposisjon. Det er då viktig å normalisera kjensler. Ungdommar skaffar seg då eit breiare erfaringsgrunnlag av å danne og utvikle seg sjølve. Det vil igjen gje kjensla av å ha ein verdi. Holte meiner det er viktig at ungdommar skal kjenne seg gode nok som den dei er, det gjev kjensla av å vere verdifull (Arne Holte, 2018, 11. mai).

2.3.1 Erikson sin forståing av identitetsdanning

Teoretikaren Erik H. Erikson (1902-1994) er ein tysk-amerikansk barneanalytikar og psykolog. Erikson er kjent for sine teoriar om individet sin personlegdom innan ulike kulturomsyn, med hovudfokus på identitetsutviklinga i ungdomsåra. Særleg kjent er Erikson for si inndeling av mennesket si utvikling frå fødsel til alderdom. Desse har åtte ulike stadium, med kvar sine karakteristiske konfliktar og konfliktløysingar – også kalla «kriser» (Rzadkowska, 2020). Erikson sin teori kan på ein måte sjåast i samanheng med Freud sin teori som omhandlar fasar der personlegdommen vert bestemt ut ifrå måten kvar fase vert gjennomlevd (Tetzchner, 2019, s. 315).

Erikson forklarar dei åtte ulike fasane som biologisk bestemte fasar der erfaring formar personlegdommen. Dei ulike fasane omhandlar sosiale relasjonar og sosiale kriser. Dei fem første krisane vil bli presentert ettersom dette dannar grunnlaget for utvikling av identitet. Det ulike krisene byggjer på spedbarnsperioden, tidleg barndom, barndom, skulealder og ungdomstid (Tetzchner, 2019, s. 316). Kjenneteikn ved krisene er nyttige å setta fokus på, sidan det dannar grunnlaget for utviklinga av ein trygg identitet i ungdomsåra. Spedbarnsperioden kjenneteiknast av krisa der utfalla er kjensla av tillit eller mistillit, i følge Erikson (Erikson, 1992, s. 91). Krisa som vert omtalt som tidleg barndom kjenneteiknast med utfall av sjølvstende, eller tvil og skam (Erikson, 1992, s. 103). Krisa som vert gjennomlevd og omtalt som barndom kjenneteiknast ved initiativ eller skuldkjensle (Erikson, 1992, s. 111). Krisa som omhandlar skulealder kjenneteiknast med konstruktiv foretagsomhed, som kan forståast som arbeidsevne eller kjensla av mindreverd (Erikson, 1992, s. 117). Krisa som må gjennomlevast i ungdomstida har utfalla identitet eller rolleforvirring (Erikson, 1992, s. 125). Erikson sin teori høyrer til ego-psykologien. Denne tek utgangspunkt i egoet sin regulerings- og tilpassingsfunksjon, utvikling av sosiale relasjonar, identitet, autonomi, sjølvregulering og meistring av den sosiale verda (Tetzchner, 2019, s. 315).

Utvikling av identitet og meistring av den sosiale verda kan sjåast i samanheng med livsmeistring i vidaregåande skule.

«Livsmeistring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

2.3.2 Ungdom og identitetsdanning

I arbeidet med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa i vidaregåande vert identitetsdanning gjeldande. Fokuset vert sett på lærarane som arbeider i vidaregåande, og korleis dei arbeider med identitetsutvikling som ein del av forståinga av livsmeistring. Elevane i vidaregåande som følgjer eit ordinært løp er ungdommar. Teorien som omhandlar denne aldersgruppa er difor sett søkelys på her.

Erikson skriv i verket «identitet, ungdom og kriser»: «Ungdomsårene utvikler, hvad der kræves i henseende til fysiologisk vækst, åndelig modenhed og socialt ansvar for at opleve og gennemgå identitetskrisen. Vi kan faktisk tale om identitetskrise som det psykologiske aspekt ved at blive voksen» (Erikson, 1992, s. 87). «Dette stadie kan heller ikke passeres, uden at identiteten finder en form, som på afgørende måde bestemmer dets senere livsforsættelse» (Erikson, 1992, s. 87). Erikson skriv vidare om sjølvbilete:

Vi fastslog også identitetsbevidsthed som et af elementerne i den identitetsforvirringen og så dermed bort fra en speciel form for smertelig bevidsthed om sig selv, som knytter sig til den bristende overensstemmelse mellem ens egen selvvurdering, det opforstørrende billede man har af sig selv som en selvstendig person, og andres opfattelse af en (Erikson, 1992, s. 175).

Samstundes seier Erikson at «identitetsfølelsen bliver mere nødvendig (og vanskeligere å opnå) når perspektivet åbnes mod en række mulige identiteter» (Erikson, 1992, s. 238). Erikson sin teori dreier seg om ungdommen si identitetsdanning. Dei to utfalla av krisa som ungdommar står i er *identitet* eller *rolleforvirring* (Tetzchner, 2019, s. 315). Ei positiv gjennomleving av stadiet som omfamnar ungdom er identitet, i motsetnad til rolleforvirring. Det positive kjenneteiknast med lojalitet og tilhøyrslø med andre. Ein trygg identitet handlar om å vere heime i eigen kropp, og ha vissheit om å vite kva som ventar. Ein indre sikkerheit om at ein vert anerkjent av dei som betyr noko i eins liv (Tetzchner, 2019, s. 373). Det visast ei klar kopling til identitet. Skårderud skriv om Erikson si forståing for identitet: «Identitet er for Erikson et «tredobbelt bokholderi». Dels har du en kropp. Dels har du et «jeg». Også lever du i et samfunn. Identitet er for Erikson en møteplass mellom alt dette. Han tenker psykososialt» (Skårderud, 2018, 29. juli). Det tredoble «bokholderiet» kan sjåast i nær samanheng med det som vert vekta i

den overordna delen av LK20, og som dannar utgangspunktet for å forstå teorigrunnlaget. Kroppen kan sjåast i nær samheng med den fysiske helsa. Fysisk helse omhandlar kropp. «Eg-et» kan forståast som psykisk helse. Samfunnet kan forståast som eleven si tilhøyrse til miljøet. Her er både familie, vener, fritidsaktivitetar og skulen ein viktig del av eleven sin kvardag, og desse påverkar eleven i stor grad. Det gjev grunnlag for å forstå identitet som ei forståinga for korleis denne vert forma. I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2016) står overordna mål om å utdanne barn og unge til å bli «integreerte menneske»: «Opplæringa skal medverke til ei karakterutdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnet og omsorg til livsmiljøet» (Uthus, 2019, s. 27).

2.3.3 Kritikk av Erik H. Erikson sin teori

Erikson (1902-1994) er ein kjent teoretikar som stadig vert vist til innan fleire fagfelt. Særleg i fagmiljøa pedagogikk og psykologi. Teorien hans er ikkje utan kritikk. Erikson sin teori vert omtalt som gammaldags, og avspeglar ikkje nyare utvikling i utdanning og arbeidsliv. Fleire omgrep i ego-psykologien viser til fleire moderne forståingar av sjølvregulering, men det finst framleis lite forskning som viser samheng mellom hendingar i dei ulike fasane og eigenskapar knytt til personlegdom i vaksen alder (Tetzchner 2019, s. 316).

Trass kritikken er det ynskjeleg å nytta teorien til Erikson, då den set fokus på påverknaden mellom kropp, sinn og samfunn – som i stor grad kan sjåast igjen i forståinga for livsmeistring som ein ser i vidaregåande opplæring. I forståinga av livsmeistring i læreplanen er det sett fokus på at «skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Psykisk helse gjer seg gjeldande i denne samanhengen, og kan sjåast ut ifrå Erikson si forståing av «sinn». Fysisk helse gjer seg gjeldande som «kropp». Både fysisk og psykisk helse gjer seg gjeldande i forståinga av sjølvbilete, skal ein tru Skårderud si forståing av Erikson (Skårderud, 2018, 29. juli). Samfunnet i denne samheng gjer seg gjeldande som både skulen sin påverknad på eleven – men òg foreldre, vener og sosiale mediar kan sjåast på som ein del av samfunnet. Ein annan grunn til å nytta Erikson sin teori er utgangspunktet i ego-psykologien, som omhandlar fokuset på å gjere individet sjølvstendig og kunna meistre den sosiale verda. Forståinga kan sjåast i samheng med livsmeistring.

3. Forskingsmetode

Det metodiske rammeverket for masteroppgåva gjev ei innføring i korleis forskaren tilnærma seg forskingsfeltet, og korleis ein driv forskning med kvalitet.

Forskningsarbeidet er ein prosess der val må takast, og grunngeving for desse må bli presenterte. Forskingsmetode påverkar difor masterstudiet i stor grad. Framstillinga av det metodiske rammeverket skapast ut ifrå problemstillinga som gjev grunnlag for å forska, sidan målet med oppgåva er å svara på denne. Problemstillinga for masteroppgåva er: *Korleis arbeider lærarar i vidaregåande skule for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa?*

Metodekapittelet skal ifølge Ringdal (2013) «Dokumentere datamaterialet som brukes i et vitenskapelig arbeid. Dette omfatter beskrivelser av utvalg, design, operasjonaliseringer og analyseteknikker» (Ringdal, 2013, s. 496). Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er forskingsmetode: «En systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 356). I metodedelen vert difor prosessen frå planlegging til gjennomføring, og vurdering av forskinga presentert, samt dei ulike omsyna ein må ta når ein driv forskning.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

I arbeidet med masterprosjektet og forskinga som skal gjerast, står forskaren ovanfor mange ulike val. Eit viktig val som må takast i byrjinga av prosjektet er valet mellom ein kvalitativ eller kvantitativ forskingsstrategi. Ringdal (2013) skriv om val av metode: «Valget mellom en kvalitativ og en kvantitativ forskningsstrategi kan sees som et pragmatisk valg eller som et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt» (Ringdal, 2013, s. 103). Det vert utdjupa av Aase og Fossåskaret: «Kvalitative metoder gjelder framgangsmåter forskere bruker for å samle inn kvalitative data. Kvalitative metoder går gjerne i dybden, mens de kvantitative søker i bredden» (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 11). Dette er blitt teke omsyn til i prosjektet, der målet er å undersøkje korleis lærarane arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa til eleven. Det er ynskjeleg å gå i djupna for å finna ut av dette. Ringdal meiner at den kvalitative forskingsstrategien som vert bygd på at den sosiale verda, blir konstruert gjennom individet sine handlingar. Sosiale fenomen varierer etter konteksten dei opptrer i. Dei er ikkje stabile, men i stadig endring (Ringdal, 2013). Dette kan igjen sjåast i samanheng

med det vitenskapsteoretiske perspektivet som er nytta for å skapa ei forståing for korleis forskaren forklarar ulike omsyn i forskingsprosjektet – nemleg sosial konstruktivistisk perspektiv. Ifølge Ringdal er undersøkingar av ei sosial konstruert verd klassifisert innan den kvalitative forskingsmetoden (Ringdal, 2013, s. 104). Ringdal vektlegg at den kvalitative metoden legg vekt på nærleik og observasjon av eit fåtal studiar i sine naturlege omgjevnader (Ringdal, 2013, s. 105).

I masterstudiet er det naturleg å velje ei kvalitativ metodisk tilnærming. Grunnlaget for val av kvalitativ forskingsmetode tek utgangspunkt i problemstillinga. Ved å nytta ei slik tilnærming vil ein kunna skapa ei forståing for korleis lærarar arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa som føregår i vidaregåande skule. Studiet byggjer på den enkelte lærar sitt arbeid. Ved å nytta kvalitativ metode vil det vere mogleg å få svar på spørsmåla som legg grunnlaget for å kunne forstå korleis lærarar i vidaregåande skule arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa. Undersøkingane byggjer på ei sosial konstruert verd, som er nært knytt til den kvalitative metoden.

3.2 Forskingsdesign

Då problemstillinga var utforma og valet av forskingsstrategi ver teken, vart fokuset sett på val av forskingsdesign. «En design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse» (Ringdal, 2014, s. 105). Innan den kvalitative forskingsmetoden fins det ulike forskingsdesign som gjev grunnlag for å henta informasjon. Mellom anna intervju og observasjon. Grunnen til at det ikkje er valt å gjennomføre observasjonar, er med grunnlag i tidsbruk. Det ville vore utfordrande å skulle observere desse lærarane, sidan det er tidkrevjande. I tillegg vil det vere utfordrande å vita korleis lærarane arbeider ettersom ein då vert ein passiv deltakar. Det er òg med omsyn til smittevern at det ikkje er mogleg å vere til stades i eit klasserom. Formuleringa av problemstillinga som skal svarast på i masteroppgåva legg føringar for å kunna forska i djupna, og å kunne velje intervju som forskingsdesign innan den kvalitative tilnærminga til forskingsfeltet. Ettersom målet med masteroppgåva er å skapa ei forståing for korleis lærarane i vidaregåande arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa, kan ein konstruere ei verkelegheit ut ifrå det lærarane fortel. Det vert på den måten læraren si stemme som vert høyrte. Design som er valt for å kunne henta informasjon, og kunna svara problemstillinga er strukturert intervju. Kvale og

Brinkmann skriv: «et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i hverdagen» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 22).

Grunnlaget for å velje intervju for å vinna innsyn i informantane si livsverd er fleire. Kvale og Brinkmann (2017) skriv «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 18). Med dette sitatet gjev Kvale og Brinkmann (2017) grunn til å drive intervju i forskingsfeltet. Ringdal (2013) støttar arbeid med intervju på følgjande måte: «Kvalitative anvendelser er gjerne basert på samtaleintervjuer med et lite antall informanter. Alle målinger eller intervjuer skjer i et avgrenset tidsrom, hensikten er først og fremst å beskrive forhold i nåtid» (Ringdal, 2013, s. 107). Dette er grunnlaget for val av design i masterprosjektet. Ut ifrå problemstillinga, og val av metode gav føringar for å velje intervju som design. Hensikta er å skapa ei forståing for korleis den enkelte lærar opplever arbeidet med iverksetting av ny læreplan, og korleis opplæringa av livsmeistring vert gjeldande i praksis. Ved å intervju informantane vil det vere mogleg å skapa ei forståing for korleis lærarane opplever arbeidet med læreplanverket, og korleis opplæringa av livsmeistring går føre seg. Ein annan moglegheit for å forstå dette, kan vere å observere dei i ein undervisningssituasjon. Men ettersom livsmeistring er så mykje meir enn det som skjer i undervisinga, er det truleg at arbeidet kan sjåast i ei vidare forståing av dette.

I følge Kvale og Brinkmann er omsyn til kvaliteten av intervjuet òg viktig å vere medviten om. «Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifisering og rapporteringen av intervjuet» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 193). Det må ein som forskar ta omsyn til i intervjua. Det er difor viktig å førebu intervjuguiden på ein slik måte at ein har grunnlag for å sikra kvaliteten av intervjua. Intervjuguiden som er nytta i masterprosjektet er strukturert. Ved å nytta eit strukturert djupneintervju, vil ein kunne skapa ei forståing for informantane si oppleving av fenomenet. Spørsmåla er nedskrivne og definerte, og det sikrar at dei same spørsmåla vert spurt til dei som skal intervjuast, i tillegg til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Alle spørsmåla er difor bestemt på førehand. Ein av fordelane med å gjere intervjua strukturerte er samanlikningsgrunnlaget som vert mogleg å vurdera ut ifrå svara til informantane, sidan dei har svart på dei same spørsmåla. Ein av

ulempene ved å nytta seg av eit strukturert intervju er at det for både forskaren og informanten kan opplevast som upersonleg, og det kan bli lite dynamikk i samtalen. Samstundes gjev eit strukturert djupneintervju moglegheita til å gå i djupna av forståinga av livsmeistring-omgrepet, og korleis dette vert ein del av opplæringa.

Både fenomenologi og hermeneutikk er omgrep som er gjeldande i det kvalitative forskingsfeltet som ei forståing for å nytte seg av intervju som framgangsmåte. Hermeneutikk tyder fortolkingslære. Når ein fortolkar prøver ein å finna mening i noko eller forklara noko som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2017). Fenomenologi tyder læra om fenomena. Eit fenomen er ei framtoning, det som visast eller kjem til syne. I fenomenologiske undersøkingar er merksemda retta mot verda slik den blir opplevd og erfart (Dalland, 2017). Dette kan vere opplevingane og erfaringane frå til dømes lærarane som vert intervjuet. I ei fenomenologisk tilnærming er ein oppteken av å finne ut av korleis fleire individ opplever ein type fenomen. Fenomenologien legg forståing til sides, for å kasta lys over eit fenomen (Ringdal, 2014). I forskingsarbeid er det viktig at forskaren legg vekk forståing og personlege oppfatningar av tematikken som er sentral i oppgåva. Dette gjeld både i møte med informantar, men òg i analyseringa av materialet. Det vert vurdert at ein fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming vil være reell i møte med informantar og under analyse av innhenta datamateriale. «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesket opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning og mening» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 33). Ved å nytta ei fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, har ein som forskar eit syn på mennesket som eit tenkande og handlande vesen. Både informantar og intervjuar vil ha ei forståing som påverkar funna som vert samla. I intervjuet vil det vere eit mål for forskaren å forstå den fenomenologiske tilnærminga, ettersom det er informantane sitt arbeid og erfaringar som er i sentrum. Målet i prosjektet er å belysa lærarar sitt arbeid med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa i vidaregåande skule. Dette vitenskapssynet ser på menneske som sjølvtolkande og må bli forstått ut ifrå si historie, kultur og kontekst (Kvale og Brinkmann, 2017).

Intervju som metode er forankra i det sosial konstruktivistiske perspektivet. I metoden ligg ei tru om at ein ikkje kan passivt registrere ei ferdig verd, men at verda og funna er noko som vert til i samtalen. Ved å nytte intervju impliserer ein eit perspektiv, nemleg at kunnskap kan forståast som eit sosialt fenomen og forståast ut ifrå det som vert

konstruert gjennom språk. Det vitenskapsteoretiske perspektivet masteroppgåva bygger på er sosial konstruktivisme. For å forstå korleis lærarane arbeider vert dei spurt korleis dei opplever arbeidet med å gjere livsmeistring til ein del av skulekvardagen. Det kan sjåast i samanheng med kjerna i sosial konstruktivisme, som er at «den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handling og interaksjon mellom mennesker» (Ringdal, 2013, s. 43). «Det sosial konstruktivistiske perspektivet kan virke frigjørende ved at det påpekes at ideer eller forhold i samfunnet som vi tar for gitt, egentlig er skapt av oss, og kan forandres (til det bedre)» (Ringdal, 2013, s. 43). Det sosial konstruktivistiske perspektivet kan difor bli forstått som eit perspektiv som kan gjere det mogleg å forstå korleis dei konstruerer den verkelegheita. Ifølge Ringdal (2013) er sosial konstruktivisme «først og fremst et kunnskapssyn (epistemologi). Det viktige er ikke nødvendigvis hvordan verden virkelig er, men hvordan vi oppfatter den» (Ringdal, 2013, s. 43). Det er «formulert i Thomas-teoremet: «situasjoner som oppfattes som virkelige, blir virkelige i sine konsekvenser»» (Ringdal, 2013, s. 44).

3.3 Det kvalitative forskingsintervjuet og forskarrolla

Kvaliteten på intervjuet er avhengig av fleire ulike faktorar. Kvale og Brinkmann meiner at «Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på det senere analyseringen, verifisering og rapporteringen av intervjuet» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 193). Forskarrolla er sentral i arbeidet med masteroppgåva som kan forståast som eit forskingsprosjekt. Creswell (2014) meiner at forskaren har ei heilt sentral rolle i arbeidet med kvalitative metodar. Det er difor viktig at forskaren er medviten om si eiga rolle. Eit slikt rollemedvit kan innebere både refleksjon og å gjere eksplisitt på kva måtar forskaren sin eigen bakgrunn, føreforståing, kunnskap og haldningar kan påverke innsamling, tolkingar og analyse av data (Creswell, 2014).

I masterprosjektet er forskaren sentral. Kvale og Brinkmann meiner at «intervjueren er selv forskningsinstrumentet» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 195). Dei har definert nokre av kvalifikasjonskriteria for intervjuaren. Desse kvalifikasjonskriteria er at intervjuaren må vere kunnskapsrik og strukturerande. Ein må vere klar og venleg. Samstundes som det er viktig at intervjuaren er følsam og open. Intervjuaren bør vere styrkande, men òg kritisk. Ein bør òg ha godt minne, og vere noko tolkande (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 196). Altså, tolkande med omsyn til interaksjonen med læraren, men ikkje i sjølve analyseringa av intervjuet.

3.4 Utval og presentasjon av informantar

I lys av problemstillinga var det ynskjeleg å henta informasjon frå lærarar som arbeider i vidaregåande skule. Ettersom fagfornyinga vart gjeldande frå august 2020, er temaet livsmeistring framleis nytt for dei fleste lærarane i skulen. Det er difor ynskjeleg å intervjuja lærarar som har noko bakgrunnskunnskap kring forståinga for livsmeistring. Forståinga for livsmeistring er knytt til mellom anna fysisk og psykisk helse, og fokuset i masteroppgåva er retta mot desse områda. Det vil difor vere naturleg å invitera lærarar som allereie har ei forståing for desse omgrepa. Det var ynskjeleg å intervjuja åtte lærar. Det er for å skaffe eit utval lærarar som gjev grunnlag for å få eit fyldig nok materiale, slik at det er mogleg å generaliser svara deira. Samstundes blir det ikkje for snevert med tanke på at tal informanter ikkje bør vere større enn at det er mogleg å gjennomføra eit djupneintervju av kvalitet. Det er ynskjeleg at lærarane skal vere frå to ulike studieretningar; ei studieførebuande og ei yrkesfagleg studieretning. Det vil då vere naturleg å invitera lærarar for idrettsfag og helse- og oppvekstfag. Utvalet informantar er difor fire lærarar som arbeider på studieførebuande retning, og underviser i programfag som er knytt til «idrettsfag». Programfaga er «treningslære», «idrett og samfunn», «aktivitetslære» og valfaga «breiddeidrett» eller «toppidrett». Dei andre fire lærarane underviser innan ei yrkesførebuande retning i programfag innan «helse og oppvekstfag». Faga som vert definert som programfag er «helsefremjande arbeid», «kommunikasjon og samhandling», «yrkesliv» og «yrkesfagleg fordjuping». Grunnen til at det er ynskjeleg å intervjuja lærarar knytt til desse studieretningane er forståinga for temaet livsmeistring, og fokusområda innan livsmeistring som er fysisk og psykisk helse. Lærarar som underviser innan idrettsfag har utdanning innan idrettsfag som kan knytast nært til forståinga av fysisk helse. Psykisk helse er òg gjeldande i idrett, ettersom mental trening er ein del av idrettsfaget, ut ifrå kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2020, 01. august). Lærarar som underviser innan helse- og oppvekstfag har utdanning innan fag som kan knytast nært til forståinga for helse, då både fysisk og psykisk helse. Fokusområda fysisk og psykisk helse innan livsmeistring vert difor sett som ei sentral forståing i samanheng med temaet livsmeistring i skulen. Ein kan difor sjå faga deira i nær samanheng med temaet livsmeistring, og som ei fornying av faga som danna læreplanen i LK06. Det er òg eit krav om at informantane skal ha arbeidd med LK06.

Eit anna kriterium for utval av informantar er at lærarane skal undervise i fag som er ein del av vg1. Grunnen til det er at læreplanane for vg2 ikkje er klare før hausten 2021. Samstundes varierer dei ulike vg2-nivåa innan «helse og oppvekst» på vektlegginga av fysisk og psykisk helse i undervisninga. Det vert òg tilfelle innan idrettsfag. Det skal ikkje påverke vektlegging av dei tverrfaglege temaa i læreplanen, men det er tenkjeleg at det i noko grad vil skje ettersom ein veit at det er ulike omsyn å ta. Det same aspektet vil òg vere gjeldande innan idrettsfag andre året. Avhengig av valfag vil det variera i kva grad eleven får opplæring i fysisk og psykisk helse.

Det er ynskjeleg å intervjuja lærar frå to ulike vidaregåande skular, der det er to lærarar som undervisar på «helse og oppvekst», og to lærarar som undervisar på idrettsfag frå kvar av skulane. Noko av utfordringa ved dette er at det innan eit fylke er eit fåtal av skulane som tilbyr både studieretninga «helse og oppvekst» og «idrettsfag» ved same skule. Det vil derfor vere nyttig å vurdere om ein bør intervjuja lærarar frå ulike skular innan ulike fylkeskommunar. Grunnen til at det er ynskjeleg å intervjuja lærarar frå same fylke er med grunnlag i covid-19-pandemien og ulikheitene i kor hardt dei ulike fylka er råka. Ein ser i nyheitsbiletet at det er ulikt kva skular som er stengt. Dette gjev ei naturleg utfordring for arbeidet med læreplanar. Noko av utfordringa vil då vere knytt til covid-19-pandemien, ettersom det er ulikt kor langt dei ulike skulane er komne i utviklingsarbeidet med å implementera livsmeistring i skulekvardagen.

3.5 Utforming av intervjuguide

Med utgangspunkt i problemstillinga er det valt ein kvalitativ forskingsstrategi, og forskingsdesignet som er valt er intervju. Intervjuforma er eit strukturert intervju, der lærarane svarar på spørsmål som er utforma i førekant av intervjuet. Dei sama spørsmåla vert stilt til alle informantane som deltek. Det er difor avgjerande å forma ein intervjuguide som inneheld spørsmål som kan svara på problemstillinga. Spørsmåla vert difor stilt alle lærarane, uavhengig av kva studieretning den einskilde underviser i – anten innan idrettsfag eller helse og oppvekstfag.

I intervjuja er det avgjerande å stilla opne spørsmål som gjev lærarane moglegheit til å reflektera. Det gjev då ein presentasjon av forståing for livsmeistring som tema, og den einskilde lærar sitt arbeid med temaet. Språket som er valt å nytta er praksisnært og

tydeleg, noko som gjev grunnlag for å få eit vidt innblikk i arbeidet lærarane driv. I utforminga av intervjuguiden vil det vere viktig å formulera spørsmåla etter det som er ynskjeleg å vinna innsikt i, og i denne samanheng å svara på problemstillinga. Intervjuguiden gjev grunnlag for å spørje lærarane om aspekt som byggjer på forståing for fornyinga av læreplanverket og den overordna delen, som inkluderer dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring. Ut ifrå spørsmåla er det ynskjeleg å finna svar på om livsmeistring verkeleg er naudsynt å læra, og opnar då for refleksjon frå lærarane. Det var ynskjeleg å få reflekterte svar frå informantane. Difor fekk lærarane på førehand innblikk i spørsmåla, slik at dei hadde moglegheit for å førebu seg på intervjuet og svara på spørsmåla ut ifrå deira oppfatning av livsmeistring.

3.6 Ethiske vurderingar

For å gjere masteroppgåva til eit prosjekt som skulle realiserast vart det registrert i systemet RETTE, i tråd med UiB sine retningslinjer før oppstart. Ein forskar skal kunne forstå retningslinjene som skal takast omsyn til i masterprosjektet. Ettersom masteroppgåva inkluderer personopplysingar er det naudsynt å registrera prosjektet. For å få kontakt med informantane i førekant av intervjuet, vart det sendt ut eit skriv til rektorane ved dei ulike skulane. Før intervjuet måtte informantane signera ei samtykkeerklæring (vedlegg 1).

I følge Ringdal skal «De som forskes på, informanter og respondenter, informeres om prosjektet. Dette omfatter prosjektets formål og metoder, samt eventuelle mulige negative konsekvenser ved deltagelse» (Ringdal, 2013, s. 456). Han meiner òg at «informasjonen skal gis på en nøytral måte, og det skal opplyses at det er frivillig å delta» (Ringdal, 2013, s. 256). Det er difor lagt til grunne at intervjuet som skal gjennomførast skal vere frivillige. Informasjon om informantane sine rettar og behandling av informasjonen vart gitt. Det vert òg presentert av Kvale og Brinkmann som viktige prinsipp. Bruk av informert samtykke, sikre konfidensielle omsyn for informantane, og at informantane ikkje skal oppleve ulempe med deltaking i studien er difor viktige prinsipp i denne studien. Informantane kan difor trekkje seg når som helst. Dei treng heller ikkje å svara på alle spørsmåla, og kan trekkje intervjuet i etterkant. (Kvale & Brinkmann, 2017). I studiet er det lagt vekt på at informantane kan føla seg trygge på at dei kan seie det dei meiner, utan at det skal ha nokre negative

konsekvensar. Datamaterialet i studien er oppbevart på ein sikker stad der uvedkommande ikkje har tilgang. Materialet vert sletta etter at prosjektet er levert. Forskingsetiske vurderingar er viktig i et masterprosjekt, i følge Ringdal. «Forskingsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis» (Ringdal, 2013, s. 451). Det er viktig å ta omsyn til når ein driv forskingsarbeid. Ifølge Aase og Fossåskaret (2014) er viktigheita av ivaretaking av personvern nedfelt som ei lov. «Personvernlova §19 sier således at forskeren skal fortelle informanten om formålet med å samle inn data og at det er frivillig som hun vil gi fra seg opplysninger» (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 28). Aase og Fossåskaret nemner at i tillegg til lover, er ei rekkje retningslinjer for korleis forskingsarbeidet skal gå føre seg.

Det å gjere informantane anonyme er òg viktig. Aase og Fossåskaret (2014) skriv følgjande: «anonymisering er svar på mye av de etiske utfordringene også kvalitativt orientert forskning møter» (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 212). Det er difor viktig å sikre anonymitet, slik at det ikkje er mogleg å kjenne att ein person ut ifrå ein situasjon eller arbeidsplass. Lærarane som er intervjuar er difor anonymisert med andre namn enn deira egne. Personane som byrjar med *i*, underviser innan idrett. Personane som byrjar med *h* undervisar innan helse og oppvekstsfag.

«Respekten for privatlivets fred tar sikte på å beskytte personer mot uønskede inngrep og innsyn. Dette gjelder all type sensitiv informasjon» (Ringdal, 2013, s. 459). «Det er viktig å være klar over at hva som blir vurdert som sensitiv informasjon, kan variere fra person til person» (Ringdal, 2013, s. 459). Ringdal seier difor følgjande: «Et hovedprinsipp er at alle opplysninger som samles inn i et forskningsprosjekt, skal behandles *konfidensielt*» (Ringdal, 2013, s. 459). Det er prinsippet som vert sett fokus på som grunnlag for å kunne drive masterarbeidet.

3.7 Kontakt med informantane og gjennomføring av intervju

Då det var klart kven det var ynskjeleg å invitera til intervju, byrja arbeidet med utforminga av førespurnaden om deltaking i masterprosjektet. Førespurnaden vart sendt til eit utval vidaregåande skular innan eit område som oppfylte krava som var sett til deltaking. Informasjonsbrevet vart sendt til rektorane ved dei skulane det var ynskjeleg å gjennomføra intervju. Grunnen til at informasjonsbrevet vart sendt til rektorane er at

det var ynskjeleg at deira leiar godkjenner deltakinga til lærarane. Det var ynskjeleg at leiaren skulle vidareformidle informasjonen til lærarane innan målgruppa, slik at det var tydeleg at læraren oppfyller kriteria for deltaking.

Førespurnaden vart sendt til dei utvalte skulane i august 2020. Noko av utfordringa ved å sende invitasjon på dette tidspunktet er med omsyn som må takast i forhold til byrjinga av nytt skuleår. Å skulle planleggje og gjennomføre intervju blant ei yrkesgruppe med høgt arbeidstrykk i periodar, kan gjere det utfordrande å få informantar til å delta. Det var difor tenkeleg at det skulle vere utfordrande å nå lærarane som ville stilla til intervju. Det var altså ikkje tilfelle. Det var fleire lærarar som ynskte å delta, enn det det var behov for. Det er tydeleg at tematikken er interessant for mange lærarar. Samstundes er det tenkjeleg at lærarane som valte å delta har ei djupare forståing for livsmeistring, og eit ynskje om å vere med å påverke elevane til utvikling av livsmeistring. Det kan sjåast ut ifrå tilbakemeldinga frå lærarane. Tilbakemeldinga frå lærarane var at dei tykte det var viktig å bli høyrd i arbeidet med korleis dei arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av skulen. Samstundes var det fleire som tok kontakt fordi dei ynskja å henta informasjon frå arbeidet med masteren, mellom anna ein kommune. Det gjev grunnlag til å tru at temaet er interessant og viktig.

Før gjennomføringa av intervjua byrja, vart det gjennomført eit prøveintervju med ein lærar. Vedkommande var ikkje i målgruppa for prosjektet ettersom læraren har andre undervisningsfag i sin fagkrets. Likevel var det aktuelt å intervjuet læraren ettersom læreplananalyse og livsmeistring er fokusområde og er gjeldande for alle som underviser i skulen frå 1. klasse grunnskule, til og med 3. klasse vidaregåande skule. Prøveintervjuet varte i omlag éin time, og dette var estimert tid som vart skrive i informasjonsbrevet til lærarane. Erfaring frå intervjuet er at det tok noko meir tid enn det som var oppsett.

I forkant av intervjuet vart det kravd underskrift av samtykke i deltakinga i forskingsprosjektet. Datainnsamlinga og intervjuet i masterprosjektet vart gjennomførte i september 2020. Dei utfordringane som var i samfunnet med tanke på smittevern ut ifrå omsyn som må takast til pandemien, legg føringar for korleis intervjuet vart gjennomført. Informantane vart kontakta og avtala tid for gjennomføring av intervjuet virtuelt. Intervjuet vart tekne opp av lydopptakar som var informert om til informantane i

invitasjonen til deltaking. Det er fleire fordelar ved å nytta lydopptakar i intervju. Mellom anna vil ein som forskar kunne sikra seg alt som vert sagt i intervju, utan å miste noko om ein skriv direkte ned det informantane seier. Det er òg nokre ulemper ved å nytta lydopptakar. Ein av dei kan vere at informanten tykkjer det kan opplevast skummelt å skulle gi informasjon som lagrast i form av lydfil. Dei kan i nokre tilfelle hindra informanten å skulle fortelle noko som kan verta sett på som sensitiv informasjon.

Lærarane vart intervjua individuelt. Det var fleire grunnar til det. Den eine er at det var lærarar frå ulike skular og ulike området som deltok. Det var difor naturleg å skulle møte den enkelte og få reflekterte, gode svar på korleis dei arbeider med livsmeistring. Ein annan grunn er at det er utfordrande å skulle samla fleire lærarar til intervju, ettersom lærarkvardagen er samansett med ulike timeplanar og møtetid i skulane. Ettersom reglane for smittevern sette grenser for å møtast, vart intervju gjennomført digitalt med kamera og lyd.

I intervju var det fleire lærarar som sette fokus på at utviklinga av identitet var sentral som ein del av forståinga for livsmeistring. Det var difor nyttig å gjennomføra eit intervju som sette eit større fokus på kva rolle «identitet» har i forståinga av livsmeistring. Det vart såleis gjort eit supplerande intervju der spørsmåla omhandla identitetsdanning som ein del av livsmeistring. Spørsmåla vart difor sendt til informantane via e-post, slik at dei hadde moglegheit til å tenka gjennom, og supplere forståinga for identitetsdanning i skulen.

3.8 Transkripsjon av intervju

Då intervju av lærarane var gjennomførte, byrja arbeidet med å transkribere opptaka. Ettersom det var nytta lydopptakar, følgde det difor eit arbeid med å transkribere intervju. «Transkripsjoner er å oversette fra talespråk til skriftspråk, og rundt den prosessen er det flere refleksjoner og vurderinger som må gjøres og beslutninger som må tas» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). Prosessen som omhandlar transkripsjon av intervju skal difor presenterast, samt omsyn og val som må takast i arbeidet med transkripsjon for å førebu analyse av materialet.

I arbeidet med å transkribere intervjua er det fleire faktorar som må takast omsyn til. Mellom anna gjeld dette transkripsjonen sin reliabilitet og etikk. Transkripsjonen sin reliabilitet omhandlar stabiliteten i målingane av intervjuet. For å unngå feil i transkripsjonen kan ein ifølge Kvale og Brinkmann «Ved å lytte til båndet en gang til oppdager man kanskje at noen av ulikhetene skyldes dårlig kvalitet på opptaket og at man har hørt feil» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 211). Difor vart alle intervjua lytta til to gonger, og supplert av dei elementa som eventuelt mangla. Det var i nokre av intervjua utfordrande å transkribere med omsyn til forstyrringar og støy i bakgrunn. Ei annan utfordring var å transkribere nokre av intervjua, ettersom informantane hadde ulike dialektar. Det var difor nyttig å transkribere ein gong, for så å høyre gjennom ein gong til og transkribere det som eventuelt ikkje vart med den første transkripsjonen. Etikken kring transkripsjonen er òg viktig å ta omsyn til. Etikk vert sentralt med tanke på personvern. Det er viktig å beskytte konfidensielle opplysningar om intervjuobjektet, og til personane og institusjonane som blir nemnt i intervjuet. I tilfelle der namnet til lærarane og kollegaer vart nemnt var det viktig å sikra anonymitet og fiktive namn. Det gjaldt òg dei situasjonane der dei nemnte namnet på skulen og kommunen dei arbeider i. Ein annan faktor som vart teke omsyn til var dialekta til informantane. Alle transkripsjonane vart omgjort til nynorsk for å sikra at det ikkje skal vere mogleg å finne ut kven som deltok. Det kan sjåast i samanheng med etikk som i transkripsjonane er viktig å ta omsyn til.

Då transkripsjonen var nøye gjennomgått vart lydopptaka sletta. Det er òg i tråd med omsyn til personvern og informasjon informantane fekk før dei godtok deltakinga i prosjektet. Ettersom nokre lærarar nemnte sitt eige namn, buplass og arbeidsplass, vart det anonymisert i transkripsjonen. Då alle intervjua var ferdig skrivne var fokuset på å setje saman svara, og forstå dei i samanheng med teori som var relevant. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 206). Vidare i studiet var fokuset på analyseprosessen og omsyn som må takast når intervju skal analyserast.

3.9 Analyseprosessen

I følge Hatch (2002) er det naudsynt å analysere datamaterialet. Å analysere er å organisere, og å stilla spørsmål til materialet, slik at det er mogleg for forskaren å sjå mønster, identifisere tema og oppdaga relasjonar. I tillegg er det naudsynt å utvikla forklaringar, reise kritikk og generere teoriar (Hatch, 2002, s. 148). Å analysere materialet er ein sentral del av masterstudiet. For å kunne analysere intervju må ein ha kunnskap om korleis ein skal handtera materialet. Ifølge Kvale og Brinkmann vil det vere enklare å analysere, og analyseringa av intervju vert tryggare, dersom ein i førekant av intervju gjer seg opp ei meining om korleis ein skal gjere dette. Kvale og Brinkmann forklarar kva analyse tyder: «Å analysere betyr å dele opp noe i mindre element» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 219). Det finst fleire ulike metodar for analysering. For å analysere intervju i masterprosjektet er Giorgi (1975) sin metode nytta. Den vert omtalt som «descriptive phenomenological method». Analysemodellen vert presentert av Kvale og Brinkmann som «fenomenologisk basert meningsfortetting» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). Giorgi henta inspirasjon og modifiserer Edmund Husserl sin analysemodell. Seinare vart metoden nytta, systematisert og gjennomtenkt av Giorgi og kollegaene hans. Ifølge Giorgi er fenomenologi «studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for» (referert Giorgi, Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45). Meiningsfortetting som ein del av analysering omhandlar å gjere funna frå intervju, som er lange setningar, om til komprimerte ord. Kvale og Brinkmann viser til ei systematisk tilnærming til dette arbeidet, og den trinnvise modellen Giorgi utforma. I analyseprosessen av materialet, som er grunnlaget for masteroppgåva, er det gjort ei meningsfortetting av svara til lærarane. Dette for å skapa eit oversyn over innhaldet i intervju. Modellen som omfamnar fem trinn vart følgd som utgangspunkt for å analysere desse.

Den første trinnet omhandlar å lese gjennom intervjuet som heilskap for å få ei forståing for heilskapen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). Ved å lesa intervju fleire gonger etter at det var transkribert, vil ein få oversikt over heilskapen. Intervju vart lesne og lytta til fleire gonger for å sikra at det var nøye samanheng mellom opptaka av intervju og transkripsjonen som vart gjort.

Det andre trinnet omhandlar å bestemme dei naturlege meiningseinigheitane slik dei vert uttrykt av informantane (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). I arbeidet med å identifisera dei naturlege meingseinheitane vart dei meiningseinheitane som omhandlar dei ulike sida av prosjektet markert. Dette vart gjort manuelt, ettersom det var enklare å halde oversikt over innhaldet, i motsetnad til å setta dei inn i eit dataanalysesystem. Materialet vart kategorisert av dei ulike temaa, og satt inn i ein meningstettheit. Til dømes sitat som uttrykte ein positiv haldning til livsmeistring vart sett i ein kategori i motsetnad til sitat som hadde ein mindre positiv haldning til livsmeistring. For å forstå informantane vart intervjuet analysert tett opp til den opprinnelege teksten som mogleg.

Det tredje trinnet omhandlar å forstå dei naturlege meningsenhetene så enkelt og klar som mogleg. Det omhandlar at forskaren les intervjupersonenes svar på ein fordomsfri måte som mogleg, og tematisera svara frå informanten sin synsvinkel- slik forskaren tolkar det (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232).

Det fjerde trinnet av analysen vert meningenhetene undersøkt i lys av forskingsprosjektets spesifikke formål (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). Det var difor naturleg å først velje dei sitata som svara direkte på problemstillinga, for så å gjennomgå dei sitata som kan sjåast i samanheng med teori for å forklara dei.

Det femte trinnet vert dei viktigaste emna i intervjuet bunden saman i eit deskriptivt utsegn. (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). Dette vart utgangspunktet for funna slik det er presentert i oppgåva.

3.10 Forskinga sin kvalitet og avgrensingar

«Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 272). Sett i lys av forståinga vil det styrkja forskninga sin kvalitet ved å presentera dei tre indikatorane: reliabilitet, validitet og i kva grad ein kan generalisere, og sjå dei i samanheng med forskingsprosjektet.

3.10.1 Reliabilitet

«Reliabilitet har med forskingsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Reliabilitet kan ofte sjåast i samheng med pålitelegheit. Det er nyttig å diskutera prosjektet sin reliabilitet ettersom det er gjennomgåande i heile oppgåva. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2017) kan reliabilitet forklarast som om funna i eit intervjustudie ville vore like om ein annan forskar hadde gjennomført studien (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Om ein annan forskar ville komme fram til dei same resultatane som i dette prosjektet er reliabiliteten høg. Ved å presentera det metodiske rammeverket, og med den framgangsmåten, vil ein kunne vurdere forskinga sin reliabilitet. Ein av grunnane til det, er at ein annan forskar skal kunne gjennomføra ein tilsvarende studie med så lik framgangsmåte som mogleg. Ein annan grunn er at lesaren skal kunne skapa ein meining om studien er gjennomført på ein måte som svarar til det den er meint å gjere. Det er då viktig at også styrkjer og svakheiter kjem tydeleg fram. Samstundes som det er ynskjeleg med ein høg reliabilitet for resultatane, er det viktig at ein ikkje skal verta i overkant fokusert på reliabiliteten. Ein vil då kunna redusere forskaren sin kreativitet og spelerom, og såleis stå i fare for å mista noko av spenninga i uttalanane, og ny informasjon for å finna innsikt i kunnskapane (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 279). I intervjuet er det difor ynskjeleg at samtalen mellom to personar ikkje vert ei utspørjing. Det avhenger i stor grad av forskaren sine personlege eigenskapar. Det kan vere ei av utfordringane ved å drive kvalitativ forskning. Det kan òg vere ei styrkje at forskaren let si forståing av menneskeleg interaksjon sleppe til. På den måten kan ein vere med på å skapa ny og relevant kunnskap som i tilfelle ikkje ville vore oppdaga om ein skulle følgd eit ferdig oppsett. Det er difor viktig at forskaren gjer ein så god jobb som mogleg med å dokumentera vala (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 278). Dynamikken, som Kvale og Brinkmann (2017) skriv om, er noko som har vore fokus også i dette masterprosjektet. Tidlegare i metodekapittelet er gjennomføringa av intervjuet presentert. Ettersom intervjuet er strukturerte, kan ein tenkje at noko av dynamikken forsvinn. Valet om å gjennomføra strukturerte intervju vart likevel teke ettersom det var ynskjeleg å finna svar på dei gjevne spørsmåla innan dei ulike temaa. Grunnen til det er at tematikken er ny innan skulen, og i liten grad styrt gjennom leiinga ved iverksetting av temaet. Dei fleste lærarar har difor lite kunnskap om tematikken, men kan i sine uttalar svare for korleis dei arbeider med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa. Ettersom valet vart eit strukturert intervju, var fokuset på å spørje konkrete spørsmål som kunne bringe fram svar frå informantane for såleis å kunne svare

på problemstillinga. Samstundes var fokuset på å stilla så opne spørsmål som mogeleg, for å henta fram informasjonen som lærarane ville gje.

3.10.2 Validitet

Validitet vert definert som sanning, riktigheit og styrkje. Validiteten i ein studie vert bestemt ut ifrå kva grad resultata og slutningane som vert presentert er korrekte, og på den måten også gyldige. Kvale og Brinkmann presenterer tre former for validitet: handverksmessig validitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277).

Handverksmessig kvalitet i eit studie omhandlar viktigheita av at forskaren gjer eit fagleg godt arbeid med metoddelen, slik at resultata frå ein studie kan sjåast å vere valide (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277). Med det vert viktigheita av framstilling av val og avgjersler tydeleg i teksten. På den måten kan lesaren forstå korleis ein har vunne innsyn i resultata, og at dei vala som er tekne blir argumenterte for på ein opplysende måte. Om dei vala som er tekne gjennom arbeidet med studien ikkje kjem fram på ein tydeleg måte, vert det vanskeleg å forstå korleis forskaren har kome fram til resultatet. Kvale og Brinkmann (2017) skriv at valideringa av ein studie er ein kontinuerleg prosess gjennom heile arbeidet, og at det krev at forskaren tenkjer nøye gjennom kva som skal til for at resultata skal kunne bli sett på som valide. Ein potensiell svakheit ved gjennomføringa av studiet og som kan svekke validiteten i resultata kan sjåast i samanheng med det supplerande intervjuet, der berre fem av lærarane svara. Det ville vore fordelaktig å skulle stilla dei same spørsmåla til lærarane under intervjuet. Utfordringa var då at prosjektet tok ei litt anna vending, ettersom det ikkje var gjeve på førehand at forståinga for ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete vart ein vesentleg del av forståinga for livsmeistring.

Kommunikativ validitet handlar i hovudsak om at lesaren vert overtydd. Dette gjeld både at resultata og konklusjonane i studien er fornuftige og haldbare, utifrå at framgangsmåten som er nytta vert kommunisert på ein tydeleg måte (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 282). Målet med masteroppgåva er å vidareformidla informasjon som skal vere nyttig for å skapa ein diskusjon rundt temaet, og setta fokus på at det manglar retningslinjer for korleis livsmeistring skal verta ein del av opplæringa. Målet i masterprosjektet har difor vore å sette fokus på lærarane og lærarane sine stemmer. Det

er ynskjeleg å presentere korleis dei arbeider med livsmeistring på ein tydeleg måte gjennom ei logisk oppbygging. Ein annan måte ein kan sikra validiteten av studiet på, er at ein eller fleire personar innan fagfeltet les studiet og anerkjenner at gjennomføringa er valid (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 282). Dialogen med rettleiar har vore styrkjande gjennom heile prosessen, og har vore nyttig ved å kritisk reflektera over vala som er tekne.

Pragmatisk validitet tyder at funna i ein studie kan nyttast til noko i praksis (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 285). Det gjer pragmatisk validitet til noko politisk og moralsk, der ein ynskjer å bruke resultata til å endre og betre noko i samfunnet og skulen – sett i lys av forskingsprosjektet. I denne samanheng vil det bli å setja fokus på livsmeistring som ein viktig del av arbeidet lærarane gjer. Samstundes er det ynskjeleg at det skal vere felles retningslinjer for korleis livsmeistring skal presenterast og arbeidast med i skulen. Det kan sjåast i samanheng med pragmatisk validitet, som styrkjer sanninga i studiet. Det er ynskjeleg at resultata i studien skal kunne nyttast til å setje fokus på viktigheita av utforminga av ei felles forståing for korleis livsmeistring skal presenterast, og korleis det skal formidlast til lærarane. Den pragmatiske validiteten i studien vil difor ikkje kunna seiast noko om på dette tidspunktet, sidan det ikkje er implementert i praksis (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 285). Om resultata vert nytta til framtidig arbeid, vil det kunna styrkje eller svekke validiteten i studiet.

3.10.3 Generalisering

Det å kunne generalisere tyder at resultata i ein situasjon kan overførast til andre situasjonar (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289). I situasjonar der resultata av intervjuundersøkinga vert vurdert som pålitelege og gyldige, vert spørsmål som stillast om resultata er av lokal interesse eller om dei kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar. Ein innvending mot intervjuforskning er at det ofte er for få intervjupersonar til at resultatet kan generaliserast (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289). Generalisering kan sjåast ut ifrå ulike forståingar for generalisering: naturalistisk, statisk og analytisk generalisering.

Naturalistisk generalisering byggjer på personlege erfaringar. Det kan sjåast som taus kunnskap, og gjev forventningar, heller enn formelle føresetnader. Det kan òg uttrykkjast i ord, og går frå å vere taus kunnskap til å verte eksplisitt, konkret kunnskap

(Kvale og Brinkmann, 2017, s. 290). Statistisk generalisering er både formell og eksplisitt (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 290). Det vert basert på representative intervjupersonar som er tilfeldig valde frå ei befolkning. Analytisk generalisering kan sjåast i samanheng med ei vurdering av i kva grad funn frå ein studie kan nyttast som rettleiing for kva som kan kome til å skje i ein annan situasjon. Det vert tatt utgangspunkt i ei analyse av likskap og skilnadar mellom dei to situasjonane. I motsetnad til ei spontan, naturalistisk generalisering, baserar forskaren sine generaliseringspåstandar på ein assertorisk logikk. Ei analytisk generalisering er når ein vurderer omsyna i samband med studiet, og gjer ei vurdering av om resultatata frå ein studie vil kunne overførast til å beskrive ein annan situasjon. Ein skil difor mellom ei forskarbasert og ei lesarbasert analytisk generalisering. Ein forskarbasert analytisk generalisering omhandlar at forskaren gjev det Kvale og Brinkmann (2017) omtalar som ei «tjukk beskriving», der detaljane i studien er grundig skildra. Denne «tykke beskrivinga» er gjeven gjennom skildringa av det metodiske rammeverket. På same måte vil lesaren kunne sjå skildringa av forskingsprosjektet og argumenta, og vil difor kunne ha tilstrekkeleg informasjon til å vurdere om resultatata kan overførast til andre situasjonar (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 291).

Alle forskingsprosjekt har avgrensingar og feilkjelder. Det er òg tilfelle i denne oppgåva. Eitt omsyn som kan presenterast som feilkjelde er med utgangspunkt i intervju som gjekk føre seg digitalt. Det er mykje informasjon ein kan henta i svara som vert gjeve i intervju. Samstundes vil ein kunne henta mykje informasjon frå den non-verbale kommunikasjonen til informantane, som ein kanskje mistar ved eit digitalt intervju. Med non-verbal kommunikasjon meinast kroppsspråk og gestar (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 126). Det kan vere utfordrande å få heile innblikket av korleis informantane uttrykkjer seg gjennom videosamtale. Det kan òg vere utfordrande å skapa ein god relasjon gjennom digital kommunikasjon. Etersom relasjonen til informantane på førehand ikkje var til stades, var det utfordrande å skapa ein relasjon gjennom videomøte. Informantane vil truleg ha den same opplevinga av gjennomføringa av intervju. Samstundes er det fordelar med digitale intervju. Mellom anna vil det vere mogleg å gjennomføre intervju i eit større område, med tanke på geografisk avstand (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 178). Det kan for nokre informantar vere enklare å svara på spørsmål ettersom intervjuet ikkje vert like personleg.

4. Presentasjon av funn

Funna er kunnskap frå forsking, innhenta ved hjelp av intervju. Informasjonen som er henta frå informantane er tolka, i lys av studiet si problemstilling og relevant teori og forsking. På den måten vil kunnskapen knytt til problemstillinga verte systematisk presentert. Slik vil lesaren får tilgang til funna. Kunnskapen som er henta frå lærarane i intervjuar svarar på spørsmål som er stilt ut ifrå intervjuguiden, som igjen byggjer på problemstillinga. Strukturen i funn-kapittelet er forma etter intervjuguiden for å tydeleggjere det lærarane vert spurt om (i rekkjefølge). Det vil igjen sjåast i samanheng med teorien som i neste kapittel vert drøfta. Såleis vil intervjuguiden og funna samsvara, og på den måten svara på problemstillinga. For å sikre deltakarane sin anonymitet har dei fiktive namn, og andre etiske omsyn er blitt ivaretekne. Informantane frå «helse og oppvekstfag» er kalla Hallvard, Hanne, Hedda og Haldis. Informantane frå «idrettsfag» er kalla Iver, Ingrid, Isak og Ingar.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

I byrjinga av intervjuar vert fokuset sett på bakgrunnsinformasjon om informantane. Spørsmåla i dette avsnittet handlar i hovudsak om informasjon om informanten. Til dømes kvifor dei einskilde informantane valde å arbeide i skulen. Det kjem fram kva utdanning han/ho har, kva fag den einskilde underviser/ har undervist i og om han/ho er kontaktlærer og/eller faglærer i dei ulike faga. Hensikta er å forstå den enkelte lærar sin bakgrunn, og arbeidet deira med livsmeistring som ein del av fagfornyninga. Nokre av lærarane jobba i skulen då LK06 vart implementert. Dei har difor eit samanlikningsgrunnlag mellom LK06 og LK20. Utdannings- og yrkesbakgrunnen til lærarane er varierende. Nokre har jobba i skulen i mange år, andre har kortare tid i skulesystemet. Felles er at alle har jobba i perioden LK06 styrte innhaldet i opplæringa. Informantane frå helse og oppvekstfag har helsefagleg utdanning og pedagogikk. Lærarane som jobbar på idrettsfag har idrett i si utdanning, samt pedagogikk. Nokre av informantane er kontaktlærarar, medan andre er faglærarar. Felles for dei er at dei ser samanheng i opplæringa og skulen som heilskap, ikkje berre det enkelte fag.

4.2 Syn på folkehelse og livsmeistring

Dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring er forklart i den overordna delen av LK20. Desse temaa kan i nokre tilfelle vere utfordrande å skilje frå kvarandre, sidan dei

begge kan sjåast i eit helseperspektiv. Grunnen til at det vert stilt spørsmål om folkehelse er for å sjå heilskapen i temaet, og ikkje ekskludere temaet for tidleg i prosjektet. Fokuset vil likevel vere på livsmeistring, ettersom det dannar grunnlaget for å svara på problemstillinga.

I intervju drøfta lærarane tematikken folkehelse og livsmeistring som ein del av LK20. På spørsmål om lærarane har tru på at LK20 vil vere nyttig i møte med dei unge, og då særleg fokus på livsmeistring var lærarane relativt samstemde. Dei svara:

«Eg trur det, og håpar det. Dei som har laga til dette er kanskje litt klokare enn oss som arbeider ute i feltet. Eg har ein positiv tanke rundt den nye læreplanen om at det skal vere meir framtidsretta enn den gamle.» (Hallvard).

«Ja, eller det er vanskeleg å vita ettersom den er ny. Eg tykkjer den nye er betre enn den førre, ettersom den er lettare å forstå. Korleis den verkar veit vi ikkje.» (Isak).

«Ja, det kan hende. Eg tykkjer det er viktig at livsmeistring er kome inn, sidan ungdom i dag har større utfordringar enn tidlegare. Samstundes trur eg elevane tenkjer lite over læreplanen. Då vert det opp til oss lærarane å få den til å bli aktuell.» (Hanne).

«Fokuset i den nye læreplanen er meir på bevegelse og mindre på idrettsaktivitet. Det eg håpar er at vi får til eit meir tverrfagleg samarbeid. Det vert då ein heilskapleg kompetanse for både oss og elevane. Det blir berre viktigare og viktigare. Kropp og hovud heng saman. Vi har alltid snakka om viktigheita av trening.» (Ingrid).

Sitata viser at lærarane tykkjer det er nyttig med eit nytt læreplanverk i skulen. Dei har særleg fokus på viktigheita av folkehelse og livsmeistring i LK20. Ein grunn til at lærarane er positive til å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa, er at det lenge har vore eit ynskje om å trekkja livsmeistring inn i skulen. Det at informantane valde å delta i masteprojektet som omhandlar livsmeistring, kan vere eit anna signal om at dei er positive. Det er ein moglegheit for at lærarane som valde å ikkje delta, vil ha eit kritisk blick på dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring.

Lærarane drøfta kor vidt LK20 legg til rette for utvikling av livsmeistring for dagens unge. Dei diskuterte kva fokus dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring har i det nye læreplanverket. Dei fleste var einige om at dei var nøgde med det nye LK20, samstundes som dei var interessert i kva LK20 har å seie for den enkelte elev. Det var difor interessant å finne ut kva lærarane eigentleg sette fokus på når dei skulle trekkje inn temaa i undervisninga, og kva dei meinte var innhaldet i omgrepa folkehelse og livsmeistring som tverrfaglege tema. Då svara lærarane som arbeider på helse og oppvekst:

«Folkehelse er eit stort tema. Akkurat no, i pandemien som omfattar store delar av samfunnet, covid- 19, er mellom anna smittevernstiltaka ein stor del av folkehelsa. Utanom det tenkjer eg at folkehelse er mellom anna dei miljøretta helsetiltaka i samfunnet, som mellom anna reint vatn, rein luft, tilgang til mat, renovasjon, men òg vern av individet mot kriminalitet.» (Haldis).

«Folkehelse tenkjer eg er knytt til eit nasjonalt nivå. Til dømes seier Folkehelseinstituttet (FHI) noko om helsa til ei befolkning. Eg er usikker på korleis eg kan leggje vekt på det i utdanningssamanheng i skulen.» (Hanne).

Funnet indikerer at lærarane forstår omgrepet «folkehelse» ut ifrå eit nasjonalt nivå som seier noko om helsa i ei befolkning – i motsetnad til omgrepet «livsmeistring», som nyttast på individnivå. Den oppfatninga kan forståast ut ifrå definisjonen av folkehelse. Lærarane som arbeider på helse og oppvekstfag seier dei er mest opptekne av å trekkje inn folkehelseomgrepet sett ut ifrå eit nasjonalt nivå. Perspektivet deira er retta mot pandemi, helse, og miljøretta helsetiltak. Lærarane på idrettsfag har ei litt annan forståing av definisjonen av folkehelse. Dei svara:

«Folkehelse er ikkje berre aktivitet. Det er kosthald, søvn og gode vanar. Mediebruk kan ein òg knyta til folkehelse.» (Isak).

«Då eg tenkjer på folkehelse, tenkjer eg på helsedefinisjonen, og å kunne gjere den gjeldande for folk. Mellom anna det å ha det bra fysisk og mentalt, og ha overskot.» (Iver).

Då lærarane vart spurde om kva dei la i omgrepet livsmeistring, var det skilnad mellom svara til dei ulike lærarane. Svara dei gav var mellom anna:

«Livsmeistring handlar om dei utfordringane ein står i. Samfunnet er resultatorientert og individorientert. Ein treng verktøy for å takle utfordringar som er ein naturleg del av livet. Til dømes når det gjeld sosiale mediar, og presset som er på ungdommen om å vere perfekt.» (Hedda).

«Livsmeistring er å kunne takla livet og ta vare på seg sjølv gjennom eigenomsorg, til dømes søvn, mat, mosjon og venskap. Det er viktig at skulen er med å leggje til rette for at eleven skal kunne setja grenser for seg sjølv og i møte med andre, og styrka sjølvtilit og sjølvkjensle.» (Haldis).

Det kan vere utfordrande å definera livsmeistring, sidan det ikkje har vore i bruk så lenge. Det finst fleire definisjonar, og det kan difor forståast på ulike måtar. Sett i samanheng med funna kan ein skapa ei forståing, og sjå det i samanheng med LUN (2017) sin definisjon.

Ettersom utvalet informantar underviser i fag på helse- og oppvekst og idrett, og kompetansemåla frå LK06 legg vekt på fysisk og psykisk helse, er det naturleg å spørje om dei allereie har lagt vekt på dette i undervisninga, og korleis dei vektlegg livsmeistring ut ifrå den nye læreplanen. Då svara dei:

«I den gamle læreplanen var det fokus på å utdanne eit godt allmenndanna menneske som skal fungere i samfunnet. Det har ein overføringsverdi til det vi no kallar «livsmeistring». Tiltaka og oppmodinga finst allereie, og det er ikkje avhengig av nytt læreplanverk.» (Hallvard).

«Ja, det gjer eg. Kompetansemål frå læreplanen LK06 legg vekt på arbeid med temaa som er knytt til folkehelse og livsmeistring, mellom anna fysisk og psykisk helse. Eg koplur særleg livsmeistring til faget toppidrett. Der er mykje av fokuset på levemåten ein toppidrettsutøvar må ha for å lukkast.» (Ingar).

«Eg trur det er relevant å jobba med det som tverrfagleg tema, men det passar ikkje inn i alle fag, til dømes matematikk, fysikk og kjemi.» (Haldis).

«Det er ein grunn til at det kjem inn meir og meir. Det er openbart eit behov som ikkje lengre ligg på eit enkelt fag, men som gjennomsyrrer alle fag. Eg tenkjer det er bortimot naudsynt at det vert eit tema i skulen. Det er kanskje den arenaen

som er viktigast og lettast å formidle det på. Då tenkjer eg at tema heng saman med samfunnet, både vener, familie, foreldre og andre instansar som jobbar med dette. Skulen har heilt klart den viktigaste rolla.» (Ingar).

I spørsmål som går på «livsmeistring på timeplanen», som eit eige program med avsett tid og tema er haldningane til lærarane ulike. Lærarane som arbeider på helse- og oppvekstfag viser gjennom svara at dei er meir positive til bruk av ulike program som støtte til opplæring av livsmeistring enn det lærarane på idrettsfag gav uttrykk for.

«Det tykkjer eg er veldig bra. Ein jobbar med å styrkje ressursane til elevane og kjenslene deira. Eg har nytta nokre program (mellom anna «friends»), både i skulen og i tidlegare arbeid eg har hatt. Det er eit godt verktøy.» (Hedda).

«Vi har nytta eit program (VIP). Det er ikkje alltid det har vore så nyttig, ettersom fokuset blir på programmet i ein periode. Fokuset forsvinn når programmet er ferdig.» (Ingrid).

Eit spørsmål som er spesielt interessant å få svar på er korleis dei vil fokusere på temaa folkehelse og livsmeistring med tanke på den nye læreplanen. Svaret til Isak kan sjåast i samanheng med svaret Ingar gav på spørsmålet som spør informantane om dei allereie har vektlagt arbeidet med fysisk og psykisk helse i undervisninga.

«Det er lett å implementera i idrettsfaga, ettersom eg har arbeidd med dette før omgrepet livsmeistring var ein del av undervisninga. For å lukkast som idrettsutøvar er det naudsynt å trene, ete, sove og ha eit godt nettverk. Det kostar ikkje tid å arbeide med livsmeistring, ettersom eg har arbeid med det tidlegare. Det er veldig naturleg å nytta omgrepet. I kroppsøving er det òg naturleg å setta fokus på folkehelse og livsmeistring, ettersom det gjev moglegheit for å støtta eleven si utvikling» (Isak).

Då lærarane vart spurde om dei tykkjer dei har nødvendig kunnskap og kompetanse for å arbeide med folkehelse og livsmeistring, og å kunna støtta eleven i opplæring, svara dei: «Eg veit ikkje. Eg har erfaring frå livet og har møtt mange ungdommar gjennom åra som lærar. Det har ført til erfaring.» (Ingar)

«Du kan aldri få nok kunnskap og kompetanse. Det er det som er negativt med skulen. Det kjem stadig noko nytt som vi skal jobbe med, og det kan opplevast som at det vert tredd ned over hovuda våre.» (Isak).

«Ein skal vere veldig forsiktig når ein snakkar om livsmeistring. Livsmeistring er jo ikkje noko eg har mykje kunnskap om. Som lærar treng ein alltid påfyll av ny kunnskap. Eg tykkjer det er nyttig å lære meir om temaa.» (Ingrid).

Lærarane som underviser på helse- og oppvekstfag er einige med lærarane som underviser på idrett i at dei aldri kan få nok kunnskap og kompetanse, men at deira utdanningsbakgrunn støttar opp om forståinga for omgrepet, og korleis dei skal knyta det inn i undervisinga. Samstundes ynskjer dei meir opplæring i korleis dei kan jobba vidare med temaet. Dei svarar: *«Ja, men eg vil lære meir om det. Det er eit veldig interessant tema og viktig fokus å ha. Om eg hadde fått ei vidareutdanning eller kurs så hadde det vore fint.» (Hedda).*

Lærarane vart spurde kva dei trur skal til for at skulen skal leggje til rette og fremja god folkehelse, og gje alle elevar moglegheit til å meistre eigne liv. Dei svara:

«Det som har skjedd no med tanke på læreplanen er eit stort steg. Det at vi lærarar er pliktige til å forholde oss til det er kanskje det viktigaste. Vidare er det viktig at leiinga gjev tid til å arbeide med LK20.» (Ingar).

«Skulen eg arbeider på har laga ein plan på ulike tiltak som skal gjennomførast i løpet av tre år (estimert tid på gjennomføring av vidaregåande opplæring). Då er det fokus på grenser, grensesetjing, nærleik og intimgrenser. Dette skjer gjennom samtalar med elevane, seminar og informasjon. Då får vi støtte frå ulike instansar: helsesjukepleiar, pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) og helsevesen. Samstundes trur eg det er viktig å setje fokus på det daglege i møte med elevane, og å sjå den enkelte elev.» (Hanne).

Ein lærar på helse- og oppvekstfag set fokus på at arbeidet ikkje treng å vere så omfattande, men at det i stor grad kan sjåast i samanheng med korleis lærarane formar skulekvardagen.

«Det er eit stort press på elevane. Korleis kan ein ta vekk presset? Kanskje det går an å seie til elevane at dei skal gi litt meir F? Dei kan seie at elevane skal senke skuldrane og at det viktigaste er at dei har det bra, og at karakterar ikkje er alt. Vi må leggje til rette for at det ikkje treng å vere tre prøvar på ei veke.» (Hedda).

Dei forklarar utfordringane ved gjere livsmeistring til ein del av opplæringa i skulen. Det som er gjennomgåande i svaret er to viktige element: tid og pengar. Eit anna svar som vart gjeve av ein lærar som underviser på idrettsfag var:

«Eg trur den største utfordringa er at det ikkje er målbart. At det ikkje er med i vurderinga, gjer at det kan verta nedprioritert som eit arbeidsmål i skulen. Ein stiller seg ofte blindt til kompetansemåla og det som skal lærast. Det trur eg vil ta vekk noko av fokuset på arbeid som er direkte knytt til folkehelse og livsmeistring. Eg håpar eg tek feil.» (Ingar).

Noko av utfordringa med å gjere livsmeistring til ein del av skulekvardagen er at effekten av arbeidet med dette vil vere i fare for å verta nedprioritert ettersom det ikkje er målbart. Det er ikkje mogleg å måla effekten av undervisning i livsmeistring, verken av elevane si forståing for livsmeistring, eller læraren sitt arbeid.

4.2.1 Folkehelse

Svara frå lærarane på spørsmåla som omhandlar folkehelse og livsmeistring var noko utfordrande å skilje frå kvarande, ettersom folkehelse og livsmeistring i LK20 i stor grad heng saman. Det var difor nyttig å spørje meir om temaet folkehelse, for å skilje dei tverrfaglege temaa. På spørsmåla som var retta mot arbeidet med folkehelse som ein del av skulekvardagen og som ein del av skulefaga, svara dei:

«I kroppsøvingsfaget jobbar vi med å leggje gode vanar og planar for at elevane skal kunne trenast sjølv. Eg tykkjer det er viktig å kunne drive med trening utanom dei to timane i veka. Eg gjev dei tips angående trening. Til dømes oppmoda om å gå på tur, prøve å gje dei råd om korleis dei kan få ei god helse og halde seg i aktivitet. Ete sunt og ha eit ok forhold til rus er også viktig. Eg trekk ofte fram fokuset på at om ein er i god fysisk form, unngår ein å verte sjukemeldt.

Samstundes vil det å kunne halde seg i god fysisk form gje ei positiv effekt på kvardagen.» (Isak).

«Eg ynskjer å jobba for at folkehelse skal verta ein del av skulekvardagen ved å setje fokus på levevanar som angår søvn, mat, sosial kontakt og rytme. Det tykkjer eg er viktig, og skal liggje i botn for god læring. I byrjinga av skuleåret sette eg fokus på at elevane sjølve skulle finna punkt knytt til folkehelse for å gjere omgrepet handterleg for seg sjølve. Då nemnte elevane mellom anna å ete frukost før skulen, og leggje seg til rett tid. Målet er at det skal verte konkret for eleven.» (Iver).

4.2.2 Livsmeistring

Hensikta med oppgåva er å svara på problemstillinga. Det er difor naudsynt å setje eit stort fokus på livsmeistring, og spørje lærarane korleis dei arbeider for at livsmeistring skal implementerast i skulen. I tillegg er det relevant kva dei legg vekt på i arbeidet med livsmeistring som ein del av kvardagen. Spørsmålet som vart stilt omhandla korleis informantane arbeider for at livsmeistring skal verta ein del av skulekvardagen. På spørsmåla svara lærarane:

«Psykisk helse er vanskeleg, tykkjer eg. Om ein skal ta det opp i ein klasse, så veit ein at det er elevar som har foreldre som er skilde eller kanskje har døydd. Nokre av ungdommane er knytt til barnevernet. Vi veit òg at det kan vere rusproblem i heimen. Det er difor viktig å vere forsiktig når ein pratar om livsmeistring, og å trekkje fram temaet på ein måte som gjer temaet ufarleg. Det er viktig å heile tida referera til kjelder, og ikkje gjere temaet personleg for nokon.» (Isak).

«Psykisk helse er viktig å setja fokus på, og prata om kjensler, angst og depresjon, og andre psykiske lidingar. Samstundes er det viktig å gje innføring i kva behandling som finst. Fysisk aktivitet har mykje å seie for psykisk helse. Det er viktig at ungdommane lærer seg å ta vare på kroppen, vere i aktivitet og finne ting dei likar.» (Hedda).

Ut ifrå svara verkar det som at både lærarane som arbeider på studieretninga idrettsfag og innan helse- og oppvekstfag set fokus på at psykisk helse er ein sentral del av

arbeidet med opplæring av livsmeistring. Psykisk helse som ein del av livsmeistring i skulesamanheng er gjennomgåande i svara frå lærarane. Samstundes viser det eit klart skilje i svara til lærarane om korleis ein skal trekkje livsmeistring inn i undervisninga, og då også fokuset på psykisk helse.

Dei tverrfaglege temaa som er nemnt i den overordna delen av LK20 er psykisk helse, fysisk helse, levevanar, seksualitet, kjønn, rusmidlar, medievanar, økonomi og personleg forbruk. Desse temaa er lite forska på i eit livsmeistringsperspektiv i skulesamanheng. Samstundes vert temaa omfattande om ein opnar for å nytta litteratur som angår temaa i samfunnet. Fokuset er difor på temaa psykisk helse og fysisk helse. Spørsmål som vert stilt til lærarane er difor om dei kan definera psykisk helse, og kva dei set fokus på når dei trekkjer temaet inn i undervisninga. Då svarar lærarane:

«Psykisk helse handlar om tankar og kjensler, og om korleis ein har det med seg sjølv og med andre. Eg legg vekt på normalitet. At alle har ei psykisk helse, og at alle kjensler er normale. Fokuset er difor på det friske mennesket og å kunne sjå det i samanheng med psykisk lidning. Det er viktig å setje fokus på at det er vanleg å ha ein dårleg dag, men om det går over lang tid vil det definerast som psykisk lidning. Om ein ikkje veit korleis ein skal møte desse kjenslene, må ein få rettleiing. Ein kan markere psykisk helse-dagen (10.september). Det er òg viktig å prate om normaliteten av sjølvordstankar utan fare eller risiko. Det er viktig å få fram normaliteten og vite kva tid ein skal søkje hjelp.» (Hedda).

«Psykisk helse handlar om å ha det godt med seg sjølv, og ha færrast mogleg store problem. Ein vil alltid ha motgang, men ein greier å takla dei. I ein så enkel situasjon som at det å vinne eller tape kan gje problem. Til dømes i idrett: om ein tapar vil ein ta med seg det, men ein har ei heilt anna oppleving om ein vinn. Eg nyttar ein del psykisk helse i undervisninga, men er veldig forsiktig. Innan idrett set eg fokus på overføringsverdien frå mental trening. Mental trening innan idrett handlar om å kunne lukkast, og korleis ein skal takle situasjonar der ein ikkje lukkast. Til dømes vil eg nemna Petter Northug, og korleis det vert framstilt i media at han taklar å vere toppidrettsutøvar. Han er ein perifer figur som ein kan prata om, sjølv om han som person sikkert har det vanskeleg.» (Isak).

Ut ifrå svara verkar det til at lærarane som arbeider på helse- og oppvekstfag tykkjer det er lettare å ta opp temaet psykisk helse enn dei lærarane som arbeider på idrettsfag.

Det andre temaet som i denne oppgåva har blitt vektlagt er fysisk helse. Difor stillast spørsmålet om lærarane kan definera fysisk helse, samt kva dei set fokus på når dei trekkjer inn fysisk helse i undervisninga. Då gav dei desse svara:

«Fysisk helse, eller somatisk helse, har med kroppen å gjere. Til dømes godt immunforsvar. Ein kan vere forkjøla, men likevel ha ei god fysisk helse. Det er eit kontinuum av helse. Det er subjektivt korleis ein opplever god helse. Fokuset må vere å få eleven til å reflektere over kva dei legg i omgrepet helse. Fokuset bør òg vere på føringane til helsedirektoratet og folkehelseinstituttet. Til dømes for å førebyggje livsstilssjukdommar. Eleven har valt ei yrkesretning der dei skal hjelpe andre menneske, og dei må ha ei forståing av dei ulike faktorane og korleis dei heng saman. Elevane skal råde og motivere brukaren til å kunne få ei betre helse. Ein må då setje fokus på det heilskaplege mennesket.» (Hedda).

«Fysisk helse handlar om å gjennomføre oppgåvene på ein god måte, utan at det kroppslege ikkje er til hindring. Eg tenkjer det er viktig å jobbe for at den enkelte skal meistre kvardagen. I eigentreningsperioden kjem det ofte til uttrykk når eleven får påverke og jobba ut ifrå sine føresetnadar.» (Ingar).

4.3 Er livsmeistring naudsynt å læra?

Lærarane som vart intervjuva var einige, og svara at det er naudsynt å læra om livsmeistring. Dei meiner at det er viktig, og på tide, at det no er kome inn i skulen som ein del av LK20. Likevel er det nokre av lærarane som er noko kritiske til korleis opplæringa i livsmeistring skal skje. På spørsmålet om lærarane tenkjer at livsmeistring er naudsynt å læra svarar dei:

«I utgangspunktet nei, fordi alle lever liva sine. Samstundes ja, fordi mange har behov for kunnskap om kvifor liva deira er som dei er, eller måtar å leve liva sine på. Og i nokre tilfelle å akseptere liva sine slik dei er. Eg vil trekkje fram media, og deira ynskje om å vise unge korleis dei skal leve liva sine. Vi får mykje informasjon om korleis vi skal leve. Utfordringa for oss lærarar er då å hjelpe og støtte eleven til å sortere den informasjonen. Samstundes skal me gje dei

kunnskap i korleis dei skal leve. Det er avgjerande med gode lærarar som underviser.» (Hanne).

«Bade ja og nei. Ja, ettersom det er ein del av tida vår og samfunnet vi lever i. Elevane treng difor å læra å handtere liva sine. Elevar som ikkje har overskot, eller er i situasjonar som krev mykje fokus, vert faga vanskelege å fokusera på. Det er då viktig å tenkje større, og det gjer skulen heldigvis. Men ein må òg vere medviten om kva skulen sin jobb er, kva er samfunnet si, og kva er heimen si oppgåve? Det kan vere utfordrande å plassere dei ulike utfordringane, og det er då spesielt naudsynt med eit samarbeid. Mi oppfatning er at om det er utfordringar i samfunnet er det ofte skulen som får hovudansvaret. Dette er eg ueinig i. Skulen kan ha ein del ansvar, men fokuset bør vere på at samfunnet og heimen må ta eit større ansvar.» (Iver)

Nokre av lærarane som vert intervjuva svara at på skulen har dei ressursar tilgjengelege, som til dømes helsesjukepleiar. Lærarane opplyser òg at om det er utfordringar hjå elevane som læraren ikkje greier å hjelpe til med, og som dei difor sender til helsesjukepleiar.

«Livsmeistring er naudsynt å læra, ettersom det ikkje er alle som har gode rollemodellar heime. Heimen skal ta mykje av ansvaret, men om det ikkje verkar er det skulen som skal ta ansvaret.» (Hallvard).

«Ja, ettersom samfunnet har blitt som det har blitt. Det er viktig at skulen har fokus på livsmeistring som ein del av læreplanen, ettersom det ikkje er alle som lærer det heime. Samfunnet og tida vi lever i, og at ein veks opp i ulike heimmar med ulike føresetnadar og ulike ressursar.» (Hedda).

«Ja, men ikkje berre på det nivået vi jobbar, men også på eit nivå frå dei er små. Til dømes i barnehage og grunnskule. Det bør følgjast opp gjennom heile løpet.» (Isak).

Svara til informantane indikerer at dei er positive til livsmeistring, men nokre av dei er kritiske til korleis det skal implementerast. På spørsmålet som stillast om det kan vere noko ulempe for eleven å læra om livsmeistring svarar dei:

«Einaste ulempa kan vere at elevane ikkje meistrar livet, og må difor arbeide med det. Om ein ikkje meistrar livet bør eleven få hjelp frå andre instansar, til dømes frå ein psykolog.» (Hallvard).

«Noko av utfordringa trur eg kan vere at livsmeistring er eit så vanskeleg tema at ikkje alle lærarar klarer å handtere det.» (Haldis).

«Ulempa med å skulle lære om livsmeistring er at det ikkje skal mykje til før ein trakkar feil. Om ein er redd for å trække feil, kan ein bli uklar.» (Hanne)

«Eg er bekymra for at elevane tenkjer dei skal få karakter og vurdering på dette. Det stillast difor eit stort krav til oss lærarar korleis vi legg det fram, og korleis vi jobbar med det. Det kan kanskje òg vere utfordrande å vere konkret nok. Samtidig som det er opp til den enkelte lærar som skal utføre oppgåva.» (Iver).

«Det kan bli litt for personleg for nokon. Det kan for nokon vere utfordrande å dele kjenslene med lærarane. Det er viktig å skape tryggleik og identitet.» (Ingrid).

Dette svaret kan sjåast i samanheng med sitatet til Ingar som vart nemnt tidlegare. Ingar uttrykte ei utfordring om at omsyna til livsmeistring ikkje er målbart, og at det då kan vere utfordrande å gjere det til ei prioritering som eit arbeidsmål i skulen. Han meiner lærarar stiller seg blindt på kompetansemåla. At livsmeistring ikkje vert ein del av vurderinga kan gjere at det vert nedprioritert.

4.4 Ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete

Identitet er eit omgrep som er gjennomgåande i den overordna delen av LK20, og som nemnast i samanheng med livsmeistring. Det er difor nyttig å finna ut korleis lærarane arbeider for å støtta eleven i utvikling av ein trygg identitet. Då svara dei:

«Identitet forstår eg som noko som ligg fast, og er felles for alle. Djupast sett ligg mennesket sin verdi i det å vere menneske, det å vere til (eksistera). Verdien er upåverka av kvar i verda ein bur, hudfarge, kjønn, inntekt. Alle menneske treng å høyre dette, og få hjelp til å tru det, og leve etter det. Om ikkje står ein i fare for å stadig vere på leiting etter «sin identitet». Samstundes er identiteten

noko som er i endring. I eit fellesskap med andre utøver vi påverknad på andre, samstundes som vi vert påverka sjølve. Denne påverknaden er med å forma vår identitet. Alle har eit ansvar for korleis ein påverkar andre, og kva påverknad ein let seg forma av.» (Iver).

«Identitet er eit omgrep eg ser i samanheng med korleis eg opplever meg sjølv, det eg trur på, det eg meiner, verdier, opplevingar som er ein del av meg, og gjer meg til den eg er. Identitet er eit omgrep som vert knytt til fleire ulike delar av livet -kjønnsidentitet, nasjonal identitet, identitet knytt til tru. I skulesamanheng og i undervisning er identitet enkelte gonger knytt til det å ha ein usikker identitet, og det er jo noko som er ekstra aktuelt for den gruppa elevar eg jobbar med – tenåringar som er i utvikling. Difor er jo dette viktig i vår undervisning – hjelpe dei å finna seg sjølve.» (Hanne).

Innan den overordna del av læreplan er òg omgrepet «sjølvbilete» nemnt fleire gonger. Til dagleg kan det i undervisninga vere utfordrande å skilje mellom dei ulike omgrepa «sjølvbilete», «sjølvtilitt», «sjølvkjensle» og «sjølvoppfatning». Det er difor nyttig å spør lærarane korleis dei forstår omgrepa. Dei svara:

«Identiteten er sjølve grunnmuren, og ligg i botnen for forståinga av sjølvkjensle, sjølvbilete og sjølvtilitt. Grensene mellom desse tre omgrepa bør ikkje vere for «strengje». Sjølvkjensle forstår eg som korleis eg kjenner meg. Til dømes om eg opplever at nokon ser meg, om eg kjenner meg verdifull og om eg er glad i meg sjølv eller ikkje. Sjølvbilete kan vere korleis eg ser på meg sjølv og korleis eg trur andre ser på meg. Kva ord eg tek i bruk når andre spør meg om kven eg (eigentleg) er. Eit sunt og godt sjølvbilete tek lang tid å bygge opp, men kan rivast ned på kort tid. Sjølvtilitt er ofte knytt til oppgåver vi skal løyse, roller vi har eller ulike situasjonar vi møter. Som lærar kan eg ha god sjølvtilitt i eit fag eg meistrar og kjenner godt til, og mindre av i eit fag eg aldri har hatt før.» (Iver).

«Sjølvkjensle er den kjensla du har av deg sjølv til ei kvar tid, ha sjølvinnsikt som til dømes vite kva ein kan og kva ein ikkje kan, utan at dette går utover identiteten din. Sjølvbilete er det biletet du har av deg sjølv. Dette er ofte eit bilete som du har fått av deg sjølv frå omgjevnadene dine i til dømes oppveksten.

Då vil gode tilbakemeldingar som oftast gje eit godt sjølvbilete, medan dårlege vil gje dårleg sjølvbilete. Sjølvtilitt er noko som kan variere. Ein person kan ha god sjølvtilitt på å synge, men ha dårleg sjølvtilitt når det gjeld å løyse matematikkoppgåver. Altså tillit på at du kan, eller ikkje ha tillit på noko.» (Haldis).

I intervjuet er det nyttig å finna ut om lærarane ser samanheng mellom identitet og livsmeistring. På spørsmålet svarte dei:

«Å vere trygg på eigen identitet er eit viktig «grunnlag» i møte med det som skjer i livet. Til dømes er det for mange ein stor overgang å gå frå ungdomsskule og over på VGS. Å møte det «ukjende» er oftast lettare for ein elev som er trygg på sin eigen identitet. Eg trur ikkje det er eit mål i seg sjølv å måle grad av livsmeistring for elevane, men eg trur på same tid at elevar som opplever mykje meistring (eller høg grad av livsmeistring, om det er lov å seie) utviklar ein tryggare identitet.» (Iver).

Ved å spørje lærarane kva klasseroms-aktivitetar eller undervisningsopplegg dei nyttar for å styrkje elevanes sin identitetsutvikling vil ein få ein djupare forståing for korleis utviklinga av identiteten skjer i praksis. Vidare vart lærarane spurde om korleis dei legg til rette for undervisning i identitetsutvikling. Då svarte dei:

«Elevane jobbar jo ein del med å finne ut av kven ein er, sterke sider/svake sider. Det har vi mellom anna jobba med ved at dei sjølv har skrive ned det dei er gode/ flinke til, det dei har utfordringar med og tykkjer er vanskeleg. Dei har skrive ned korleis dei vil reagere i ulike samanhengar, og dei har òg skrive gode ord om kvarandre. På den måten kan dei få høyre kva andre tenkjer, og lære seg å mestre å få gode tilbakemeldingar - det er det mange som strevar med.» (Hanne).

I læreplanen står det skrive «trygg identitet er særleg avgjerande» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Lærarane vart spurde kva dei trur grunnen til det er. Dei svarte:

«Det trur eg i verda i dag er ekstra viktig med tanke på alt dei unge blir eksponert for, både frå sosiale media, vener og familie av krav og press i ulike

variantar. Ein trygg identitet gjev deg noko å lene deg på, noko som gjer at du kan gå på ein smell/møte motstand utan at alt raknar.» (Hanne).

«Å vere trygg i seg sjølv, vite kven ein er, kva ein kan, kva ein kan lære, kva eg trur på, kven er mine vener, korleis eg blir påverka av omgivnadane mine, vere medviten. Dette må vere svært viktig, og noko som også kan vere lurt å diskutere i klassesamanheng. Tenåringar vil oftast være lik jamaldra vener, kven er eg då saman med og korleis påverkar dette meg? Har ein sett ord på dette, så er det også lettare å stå mot noko som vil vere destruktivt for ein.» (Haldis).

Ved å knyte kompetansemåla til identitetsutviklinga vil elevane kunne arbeide direkte med dette. Lærarane vart spurde om dei knyt identitet til nokre av kompetansemåla i faga. Lærarane på idrettsfag seier at dei ikkje knyt identitet til kompetansemåla frå idrett. Ein lærar som underviser på helse og oppvekst svarar:

«Identitet er knytt indirekte til fleire av kompetansemåla i kommunikasjon og samhandling på helse og oppvekst.» (Hanne).

Læraren si rolle er sentral i møte med ungdom, òg i ungdommens identitetsutvikling. Det er difor interessant å spørja læraren kva medvit dei har om rolla si, og korleis dei påverkar ungdommen i identitetsutviklinga. Då svara dei:

«Det er viktig å vere ein trygg vaksen i møte med elevane. Eg bør vere medviten om at eg er eit førebilde for elevane. Det er viktig at eg arbeider med å skapa trygge rammar i klasserommet for at elevane kan vere den dei er. I klasserommet skal det vere rom for alle kjensler, glad, full av krefter, sliten og lei, usikker og så vidare.» (Iver).

«Ramma som ungdom får må vere trygge og føreseielege. Det å prøve og feile er ein del av det å utvikle seg, men det er gjerne nokre feil som rammene vil hindre ungdommen i å oppleve. Forklaringar blir ikkje alltid aksepterte med det første, men forhåpentlegvis vil dei i seinare tid kunne reflektere over korleis det var og gjerne sjå på kvifor grunngevingane vart gjort. Læraren går også føre som eit godt førebilete i det daglege, og prøver med dette å vere eit førebilete for elevane i tillegg til at ein god dialog med kvar enkelt elev blir viktig for å få gode relasjonar.» (Hallvard).

4.5 Iverksetting av nytt læreplanverk

Då lærarane vart spurde om korleis dei arbeider med læreplanar var det fleire som svara at dei tykkjer det er utfordrande. I intervju svara lærarane:

«Eg forstår det som dei føringane som vert gjevne frå Utdanningsdirektoratet. Samt verdigrunnlaget og korleis det er i samfunnet. Det må vere ein raud tråd mellom samfunnet og kompetansemåla. Delar av læreplanen er gjort på eit høgare nivå, politisk nivå, samfunnsnivå. Alle parti har fokus på skulen. Fornyng er ikkje berre noko skulen eller lærarane ynskjer. Eg trur arbeidet vårt med læreplanen og påverkinga vår har ein verdi. Det er ikkje eit ferdig dokument, men vi har moglegheit til å spele inn til dømes høyringsutkast. Personleg opplever eg at dei tverrfaglege temaa integrerast best om nokon bestemmer over oss lærarar. Vi har stor fridom og vil gjerne ha fridom, men samstundes vert det veldig tilfeldig kven som søker samarbeid på tvers av fag.»
(Iver).

«Arbeid med læreplan er i større grad sett fokus på no enn tidlegare. Tidlegare var det enkelt å gjennomføre, fordi det var mindre fokus på arbeidet vårt. Det vert stilt fleire krav. Til dømes å komme gjennom pensum. Forklare elevane kva som vert vurdert. Planleggingsdagane vert nytta til kursing, det burde vore meir fokus på arbeid med læreplan» (Ingrid).

Ein viktig føresetnad for å lukkast i arbeidet med LK20, er lærarane sin motivasjon, og forståinga for viktigheita av å arbeide med læreplanar. Det har òg samanheng med om lærarane opplever at arbeidet deira vert verdsett. Det er difor interessant å finne ut om lærarane er motiverte for å bidra i arbeidet med iverksetjing av læreplanen, og om dei kan svara for om kollegane er motivert. Og om det påverkar dei i noko grad. Det vil også vere interessant å finne ut om lærarane opplever at arbeidet vert verdsett. Alle lærarane som vart intervju svara at dei opplever at arbeidet deira vert verdsett av leiinga ved skulane deira.

4.6 Leiinga si tilrettelegging av arbeid med læreplan

For at iverksettinga av LK20 skal lukkast, er lærarane avgjerande i følge Stortingsmelding 28 (2014-2015). For at lærarane skal lukkast i arbeidet med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa, er også leiinga sitt arbeid med å leia lærarane viktig. Informantane vart spurde korleis lærarane opplever at leiinga arbeider for at læreplanen skal settast i verk. Svara frå lærarane ved dei ulike skulane var veldig ulike. Nokre sette fokus på at leiinga ikkje arbeidde på nokon god måte, samstundes som andre var veldig nøgde.

«Eg opplever at bestillinga frå leiinga vert for vanskeleg, eller at det er vår forståing som er for låg. Vi sakna at leiinga var tilstades i prosessen, og gav oss instruksar. Vi har sidan før sommarferien jobba med noko vi ikkje forstår, og det har skapt frustrasjon.» (Hallvard)

«Leiinga skyv arbeidet over til oss. Dei seier «dette skal de jobbe med, sett i gang!». Eg kunne ynskje at arbeidet var meir styrt av leiing. Eg tykkjer vi vert endå meir pressa på tid no enn tidlegare. Opplevinga er at det er kortfatta informasjon, og det er heller ikkje klart korleis vi skal jobbe med det.» (Isak).

«Eg tykkjer vi jobbar godt med iverksetting av LK20. Leiing har aktualisert at vi skal arbeide med det, men vi får ofte kontrabeskjed. Dei skulle hatt ein tydelegare bestilling på kva dei vil ha, og korleis vi skal jobbe.» (Hedda).

«Dei to siste skuleåra har me jobbe med noko som kallas «pedagogisk utviklingstid». Ein kollega har ansvar for å følge med på kva som skjer med omsyn til oppdatering av fag, høyringar og å følge med på det som kjem frå utdanningsdirektoratet.» (Iver).

«Skulen har laga eit årshjul over tre år, med til dømes ulike seminar. Nokre seminarhaldarar kjem att kvart år, andre kjem kvart tredje år. Hensikta er å gje elevane informasjon som dei kan dra nytte av dei tre åra (det er estimert at dei går på skulen) og seinare i livet. I tillegg er det nyttig å ha helsesjukepleiar tilgjengeleg, god oppfølging. I tillegg vert det sett fokus på læraren sine plikter, til dømes aktivitetsplikta. Som kontaktlærar har ein eit spesielt ansvar for å følgje opp elevane ein har ansvar for. Til dømes gjennom elevsamtaler. I mange

tilfelle nyttar ein ikkje omgrepet livsmeistring eller folkehelse, men gjennom desse handlingane sikrar ein ivaretaking av område innan folkehelse og livsmeistring.» (Hanne).

Lærarane hadde mange innvendingar om kva som ikkje fungerer i ein slik prosess. Då var det naudsynt å setja fokus på korleis prosessen kan verta styrt på ein best mogleg måte. Lærarane vart spurde om korleis dei ville styra iverksettinga. Svaret var då: *«Eg tenkjer at oppdraget skal vere klarare. Pedagogisk leiar skal vere meir synleg.»* (Hedda).

Hensikta med å spørje lærarane korleis dei vil organisere arbeidet er på bakgrunn av deira ynskje for korleis prosessen skal styrast, og korleis dei vil leggje til rette for at lærarane skal forstå oppgåva. Fleire av lærarane nemner at dei forstår at leiinga òg kan vere usikre, ettersom bestillinga er gitt av Utdanningsdirektoratet.

4.7 Avsluttande kommentarar

Intervjua vart avrunda, og spørsmål om det er noko informantane vil leggja til vert stilt. Tilbakemeldinga frå lærarane var at dei har vore positive til å delta i forskingsprosjektet, ettersom dei har reflektert rundt korleis dei arbeider for at folkehelse og livsmeistring skal verte ein del av skulekvardagen. Fleire av lærarane sa dei sette pris på å bli høyrd. Dei sentrale funna som skal drøftast vidare er om opplæringa av livsmeistring er godt nok gjennomtenkt. Livsmeistring er sett i kontekst av ein politisk idé, og tematikken i opplæringa vert sprikande ettersom det ikkje er sett føringar for korleis livsmeistring skal implementerast. Det andre funnet som vil vere nyttig å diskutera vidare er at livsmeistring ikkje er målbart, og difor står i fare for å verta nedprioritert. Det tredje funnet rettar fokuset mot læraren sin kompetanse i å undervisa i psykisk helse, og at psykologen sine oppgåver vert lagt over på lærarane. Det fjerde funnet byggjer på viktigheita av utvikling av ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete som ein viktig del av forståinga om livsmeistring.

5. Drøfting

Føremålet med masterprosjektet er å skapa ei forståing for korleis lærarar i vidaregåande skule arbeider for å integrere livsmeistring i opplæringa som ein del av LK20. Hensikta er å svara på problemstillinga: *Korleis arbeider lærarar i vidaregåande skule for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa?* Det teoretiske rammeverket som er sett fokus på i masteroppgåva er i hovudsak Goodlad si forståing for læreplananalyse, og ulike aspekt innan livsmeistring som omhandlar psykisk helse, fysisk helse og Erikson sitt perspektiv på identitetsdanning. Goodlad si forståing for læreplananalyse og presentasjon av dei ulike nivåa dannar ei forståing for korleis livsmeistring vert presentert som eit politisk initiativ sett ut ifrå den ideologiske læreplan. Livsmeistring er vedteken som ein del av LK20, og kan difor sjåast i samband med den formelle læreplan. Den oppfatta læreplan omfamnar læraren si forståing for læreplanen, og korleis den gjer læreplanen gjeldande. Den gjennomførde læreplan omhandlar korleis lærarane forstår livsmeistring. Den erfarte læreplanen omhandlar kva den enkelte erfarer i opplæringa. Etersom det i LK20 er sett fokus på ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilet, er Erikson si forståing for identitetsdanning vekta som ein sentral del av teorien. Skårderud si tolking av teorien til Erikson kan sjåast i samband med identitetsdanninga som skjer blant unge. For å forstå samband mellom identitet og psykisk helse er teorien til Holte presentert. Etersom det i LK20 er skriva at eit positivt sjølvbilet er naudsynt, vert Svartdal si forståing presentert.

5.1 Opplæringa i livsmeistring er ikkje godt nok gjennomtenkt

For samfunnet er det naudsynt at barn og unge skal læra om livsmeistring for å verte integrerte menneske. Det kan ein forstå ut ifrå at livsmeistring no er vorten ein del av LK20. I intervju svara lærarane at dei er positive til integrering av livsmeistring i skulen, og ser det som eit tydeleg behov. Spørsmål om lærarane har tru på at LK20 vil støtta eleven i utvikling av livsmeistring svara Hallvard:

«Eg trur det, og håpar det. Dei som har laga til dette er kanskje litt klokare enn oss som arbeidar ute i feltet. Eg har ein positiv tanke rundt den nye læreplanen om at det skal vere meir framtidsretta enn den gamle.» Når Hallvard seier *«dei som har laga til dette...»*, meiner han politikarane.

Det politiske initiativet som Goodlad omtalar som den ideologiske læreplan er difor nyttig å presentera, ettersom livsmeistring kan sjåast på som eit politisk initiativ. I følge Sanner er det ei sjølvfølge at elevane skal lære om kjensler og psykisk helse. Han meiner at elevane skal lære å meistre sosiale og kjenslemessige utfordringar, og understrekar det med følgjande sitat: «Elevane skal kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. De skal lære å uttrykke egne meninger og si fra på andres vegne» (Sanner, 2019, 19. mai). Vidare set han fokus på at det ikkje skal vere ein del av kompetansemåla, men som ein del av den overordna delen av LK20. Kompetansemåla skal vurdere kva kompetanse eleven har. Elevane skal ikkje vurderast i å meistre livet (Sanner, 2019, 19. mai). Livsmeistring kan difor forståast som eit politisk initiativ som er ein del av den formelle læreplan, slik Sanner presenterer kva som er naudsynt at elevane lærer. I masterprosjektet er det studert korleis lærarane gjer dette til verkelegheit gjennom undervisninga i livsmeistring. Det vil difor vere fokus på lærarane sitt arbeid med å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa etter den vedtekne læreplanen, som kan sjåast på som den formelle læreplanen Goodlad presenterer.

I intervjuet opplyser lærarane at dei forstår innhaldet i livsmeisting, men at det kan vere utfordrande å vita korleis temaet skal setjast i verk, ettersom det ikkje er gitt klare føringer. I tolkinga av svarea til lærarane er det tydeleg at opplæringa i livsmeistring ikkje er godt nok gjennomtenkt. Det vert difor gjeve ein del kritikk til det politiske hald av mellom anna Madsen: «Fagfornyningen har blitt kritisert for ikke å gi gode nok føringer for hvordan de tverrfaglige emnene skal innføres og livs- meistring stiller store krav til læraranes kompetanse» (Ludvigsen, 2019; Narvesen, 2019; RVTS Sør, 2017 i Madsen, 2020, s. 17). På den måten kan «holdningen synes å være at hvis bare politikere blir mer lydhøre overfor psykologisk forskning, løsninger og teknikker, vil barn og unge bli bedre ivaretatt» (Halvorsen, 2020, 3. august). Sitatet underbyggjer forståinga om at lærarane har fått for lite opplæring i korleis livsmeistring skal verte ein del av skulen. Ein av grunnane til at forståinga for livsmeistring kan vere utfordrande er ut ifrå korleis omgrepet vert nytta i politikken. Sanner viser ei forståing, medan noverande kunnskap- og integreringsminister Guri Melby viser ei annan forståing. I følge Melby skal skulen vere ein viktig arena for å rusta elevane til å møte både medgang og motgang, samt personlege og praktiske utfordringar. Det omfattar dei sidene av livet ingen kan kome unna, ei heller ungane våre. Melby seier at det verken er ullent eller mystisk, men praktisk og konkret. Døme frå samfunnsfag kan vere å diskutera grenser

knytt til kjensler, kropp, kjønn og seksualitet, og kva ein kan gjere om nokon går over denne grensa. Ein god skulegang er det viktigaste samfunnet kan gi barna, meiner ho. Skulen skal bidra til at alle får like moglegheiter, uavhengig av bakgrunn. Skulen er arenaen som når alle. Dei får fagleg kunnskap dei treng for å ha det bra, få jobb og delta i samfunnet. Skulen skal òg hjelpe eleven til å utvikle seg til heile menneske som forstår seg sjølve, andre og samfunnet. Slik at dei kan ta gode val i livet. Melby legg til at skulen skal bidra til at barn og unge har det bra her og no, og leggje eit godt grunnlag for eit godt vaksenliv. I følge Melby gjer livsmeistring seg gjeldande som ein viktig del av faga der ein skal lære å sjå samheng mellom faget og samfunnet. Livsmeistring vert ein del av faga der det er relevant (Melby, 2020, 15. oktober).

Melby understrekar at det er naturleg å trekkja inn livsmeistring i dei faga det er relevant. Intensjonen er god med å gjere livsmeistring gjeldande i alle fag, vert det sagt av fleire av lærarane under intervjuet. På den andre sida vert det utfordrande for læraren, ettersom det ikkje er gjeve konkrete føringar for korleis livsmeistring skal settast fokus på. Ettersom det er gjeve føringar for å trekka inn livsmeistring som eit overordna tema, kan det tenkast at det er læreplanmåla i kvart enkelt fag som skulle vore endra. Om kompetansemåla i det enkelte faget inneheld fokus på livsmeistring er det truleg meir handterleg for læraren å driva undervisning, men då gjev det igjen utfordringar knytt til vurdering av kompetansemåla der livsmeistring ikkje skal vere gjeldande.

Å diskutere om livsmeistring er det rette omgrepet er nyttig, ettersom det er uklare føringar for kva som ligg i omgrepet. Det kan vere enklare å forstå kva som ligg i omgrepet om det vert brote ned til mindre delar, til dømes områda som er nemnt som viktige under livsmeistring i læreplanen. Fysisk og psykisk helse, levevanar, seksualitet og kjønn, rusmiddel, mediebruk og forbruk og personlig økonomi. Det vil då vere fordelaktig å direkte knytte temaa til kompetansemåla i det enkelte faget. Læreplanane (kompetansemåla) for faga er styrande for innhaldet i opplæringa og er relevant med tanke på kva elevane skal lære. Kanskje det kan vere naudsynt å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa ved å framheve dette som eige overordna mål. Ifølge Madsen er grunnen til det at det er fleire tydelege kompetansemål som hjelper skulane å forvalte folkehelse og livsmeistring og å prioritere psykisk helse. Det er difor ikkje overraskande at det er usikkert korleis livsmeistring skal verta ein del av skulane i Noreg (Madsen, 2020, s. 17).

Ved å sjå det i eit større perspektiv vil ein kunne kritisera skulestrukturen, og stilla spørsmål ved kvifor ikkje skulekvardagen endrast. Madsen kritiserer valet ved å gjera livsmeistring til eit overordna tema i skulen. «Jeg opplever at det er det siste man har valgt å gjøre, isteden for å gjøre endringer i en skolehverdag som ser ut til å stresse mange barn og unge (Dæhlen, 2021, 18. Januar). Til dømes kan ein driva mindre testing, ettersom det vert oppgitt som noko av grunnen til at livsmeistring no skal inn i skulen (Ungdata, 2020, 23.01). I intervjuet er det fleire lærarar som seier at ein bør leggje til rette for mindre testing i skulen. Samstundes vil det vere utfordrande å drive mindre testing, ettersom testinga dannar grunnlaget for å gje karakter i det enkelte fag. Diskusjonen for korleis ein driv testing bør difor løftast til eit politisk nivå. Det vil då vere mogleg å forma retningslinjer for korleis ein kan setja karakter med grunnlag i eleven sin kunnskap på ein annan måte enn det vert gjort i dag.

Ein konsekvens av utydelegheita rundt livsmeistring kan vere at det vert opp til den enkelte lærar korleis dette skal føregå. I intervjuet svarar Haldis: «*Noko av utfordringa trur eg, kan vere at livsmeistring er eit så vanskeleg tema at ikkje alle lærarar klarer å handtere det.*»

I svara til lærarane er det store skilnadar på korleis dei ulike skulane arbeider for å integrera livsmeistring. På ein skule er det systematisk lagt opp med ein plan på tre år (estimert tid for gjennomføring av vidaregåande skule), med ulike tiltak, mellom anna føredrag for elevane. Ein annan lærar nemner at livsmeistring vert sett i fokus i dei daglege møta med elevane, og at det difor er tilfeldig kva som skjer. Samstundes vert kanskje nettopp desse møta viktige for eleven, ettersom det vert individuelt tilpassa og forma etter livssituasjonane til elevane. Intervjuet er gjennomført innan den same fylkeskommunen, og innan dei same fagforumsnettverka: idrett i det eine nettverket og helse og oppvekst i det andre nettverket. Det kan difor tenkast at det vert endå større skilnader mellom dei ulike fagforumsnettverka, mellom anna innan språk og realfag. Det vil òg truleg verte endå større skilnader om ein studerer tilnærminga til livsmeistring i andre fylkeskommunar og dei ulike fagforumsnettverka i dei andre fylkeskommunane.

Livsmeistring skal gjere seg gjeldande i alle fag, og det vil difor vere nyttig å sjå nærare på korleis lærarane på dei ulike studieretningane gjer det tverrfaglege temaet konkret i

deira undervisning – både av det enkelte fag og i opplæringa som heilheit. I intervjuet kjem det fram at livsmeistring kan knytast til enkelte fag innan idrettsfag. Til dømes faget toppidrett, og det nemner to lærarar som underviser i idrettsfag ved to ulike skular. Faget sitt innhald vert presentert, med utgangspunkt i kompetansemåla. I intervjuet svarar Ingar på korleis han vektlegg dette i undervisninga: *«Eg koplar særleg livsmeistring til faget toppidrett. Der er mykje av fokuset på levemåten ein toppidrettsutøvar må ha for å lukkast.»* (Ingar).

Levemåten ein toppidrettsutøvar må ha for å lukkast, vert i stor grad lagt vekt på. Psykisk helse innan toppidrett handlar om å ha det godt med seg sjølv – og, i den grad det er mogleg, unngå store problem. Ein vil alltid møte motgang, men måten ein taklar dei på vert avgjerande. Til dømes i situasjonar der ein anten vinn eller tapar, og opplevinga av dei ulike kjenslene. Noko av fokuset vert difor sett på korleis ein skal takla situasjonar der ein ikkje lukkast i konkurranse eller trening. Lærarane seier at dei nyttar psykisk helse i undervisninga, men at dei gjer det på ein forsiktig måte. I idrett vert «mental trening» vektlagt.

«Eg nyttar ein del psykisk helse i undervisninga, men er veldig forsiktig. Innan idrett sett eg fokus på overføringsverdien frå mental trening. Mental trening innan idrett handlar om å kunne lukkast, og korleis ein skal takle situasjonar der ein ikkje lukkast.» (Isak).

På den måten kan ein sjå at den formelle læreplanen vert gjeldande som den oppfatta læreplanen. Det resulterer i den gjennomførte læreplan, som igjen resulterer i den erfarte læreplan informantane presenterer i intervjuet. Det dannar ei forståing for korleis lærarane arbeider med livsmeistring i praksis.

I helse og oppvekstfag vert livsmeistring vektlagt mellom anna innan faget helsefremjande arbeid. I faget vert det sett fokus på kompetansemål som kan sjåast i samanheng med folkehelse og livsmeistring. Eit kompetansemål frå faget helsefremjande arbeidet er: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne drøfte og gi døme på kva den enkelte og samfunnet kan gjere for å betre si eiga helse og folkehelsa.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, 01. august). Innhaldet i faget vert mellom anna basert på folkehelse. Folkehelse sett i eit historisk perspektiv, og korleis den enkelte yrkesutøvar kan arbeide for å betre folkehelsa, mellom anna ved å skaffa kunnskap om livsstilsfaktorar som påverkar den enkelte – til dømes søvn, fysisk aktivitet og kosthald.

Livsmeistring vert sett i samanheng med utvikling av eige og andre sitt sjølvbilete og emosjonstrening (øving på å sette ord på, og kjenne att kjensler). Det skapar ei forståing for korleis lærarane arbeider med livsmeistring i praksis. Det kan igjen sjåast som eit svar til problemstillinga for masteroppgåva.

Ut ifrå korleis lærarane viser at dei arbeider praktisk med å inkludere livsmeistring i dei ulike studieområda idrettsfag og helse- og oppvekstfag, vil det truleg vere store skilnadar i kva som vert vekta som innhald i opplæringa av livsmeistring. Ikkje berre på bakgrunn av læreplanmåla, men òg på måten læreverket vert nytta i undervisninga. Nokre av skilnadane vil truleg variera ut ifrå utdanninga til lærarane. Kanskje vil ein lærar som underviser i idrett ha meir fokus på den fysiske helsa, enn ein lærar som underviser i helse- og oppvekstfag – som vil ha fokus på psykisk helse. Opplæringa i livsmeistring vil difor variere i stor grad om ein elev vel studieretninga idrettsfag eller helse- og oppvekstfag. Ettersom livsmeistring er ein del av den overordna delen vil ein tru det skal vere gjeldande for alle elevar i skulen. Men ettersom livsmeistring skal vere gjeldande i alle fag vil det skapa store variasjonar mellom dei ulike retningane, då den oppfatta læreplan i stor grad varierer hjå den einskilde lærar. Ut ifrå Erikson si forståing for identitet som vert presentert av Skårderud som det tredelte «bokholderiet» (Skårderud, 2018, 29. juli), vil ein elev som studerer idrettsfag truleg få opplæring i aspektet som omhandlar kropp. I motsetnad til ein elev i helse og oppvekstfag som vil få opplæring i aspektet som omhandlar sinn. Det vert forstått ut ifrå korleis lærarane innan dei ulike studieretningane svarar på korleis dei trekkjer inn fysisk og psykisk helse i undervisninga.

Ettersom lærarane svarar at dei er usikre på korleis livsmeistring skal verta ein del av opplæringa, er det mogleg å tenkje at også elevane tykkjer forståinga av livsmeistring kan vere uklar. Konsekvensen av at det ikkje er tydeleg nok korleis livsmeistring skal implementerast kan vere fleire. Sett ut ifrå Erikson sin teori, som omhandlar identitetsdanning, kan det vere utfordrande å skulle setja fokus på å skapa ein trygg identitet som ein del av faget, ettersom det ikkje er gjeve konkrete føringar for korleis det gjer seg gjeldande. Det kan difor truleg verta eit større press på eleven, og sannsynet for at eleven opplever rolleforvirring kan difor tenkast å bli høgare. Ein annan konsekvens er at elevane opplever at livsmeistring er noko dei sjølv må handtere. I samtale med Skårderud uttrykker Madsen «frykt for at psykiske utfordringar som bør

løses politisk, blir noe barna selv må håndtere med psykologiske teknikker» (Halvorsen, 2020, 3. august). Ifølge Erikson må kvar utviklingskrise løysast av individet, og han skildrar identitetskrise som ein del av det å bli vaksen, og eit sjølvstendig individ. Det vil òg ha ein påverknad for dei neste utviklingskrisane individet skal gjennomgå. Det vil truleg verte ei utfordring for individet å skulle løyse livskrisa med positivt utfall, ettersom det psykologiske aspektet utgjer éin del av identitetsforståinga. Det kan tenkast at dette vert ei større belastning for samfunnet, enn det det var før livsmeistring vart ein del av skulen. Skårderud set fokus på at identitetsdanning er ein større jobb i oppbrotssamfunnet enn i det tradisjonelle samfunnet (Skårderud, 2018, 29. juli). Det vil då truleg bli meir utfordrande for individet å skulle utvikla ein trygg identitet, ettersom dei sjølv må handtere psykologiske utfordringar. Det kan sjåast igjen i lærarane sine uttrykk av at dei i nokre situasjonar ikkje veit kva dei skal gjere for å støtta eleven.

5.2 Det som ikkje er målbart er i fare for å verta nedprioritert

I intervjuet svara lærarane på fordelar ved å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa, samstundes som dei presenterte ulike utfordringar. Ei utfordring er i følge fleire av lærarane at livsmeistring ikkje er målbart, og difor står i fare for å verta nedprioritert både av lærarar, men òg av skuleleiinga.

«Eg trur den største utfordringa er at det ikkje er målbart. At det ikkje er med i vurderinga, gjer at det kan verta nedprioritert som eit arbeidsmål i skulen. Ein stiller seg ofte blindt til kompetansemåla og det som skal lærast. Det trur eg vil ta vekk noko av fokuset på arbeid som er direkte knytt til folkehelse og livsmeistring. Eg håpar eg tek feil.» (Ingar).

Ein av grunnane til at livsmeistring truleg vert nedprioritert som arbeidsmål i skulen kan vere at lærarane berre legg vekt på kompetansemåla i undervisninga. Det er grunn til å tru ut ifrå det Ingar seier i intervjuet. Dei seier at dei driv undervisning ut ifrå innhaldet i desse, og i mindre grad integrerer den overordna delen i opplæringa. Ettersom livsmeistring ikkje er ein del av kompetansemåla, vert ikkje eleven si livsmeistring vurdert. Forståinga for at livsmeistring ikkje er målbart kan sjåast i samanheng med at temaet vert for lite konkret samanlikna med kompetansemåla. Ettersom livsmeistring er sett som eit tverrfagleg tema i den overordna delen av LK20, vert det utfordrande å gjere livsmeistring til ein del av undervisninga. Det er viktig å setja fokus på

livsmeistring som ein del av faget sin relevans. Samstundes kan det gje andre utfordringar som kjem til syne når ein vel å setja direkte fokus på livsmeistring som ein del av opplæringa, men ikkje ein del av vurderinga i det enkelte fag.

«Får vi karakter på dette?» er eit spørsmål som truleg kan hentast frå dei fleste klasserom, i dei fleste fag, og i dei fleste undervisningsgrupper. For mange elevar verkar det til at innsatsen for arbeidsoppgåvene skjer på bakgrunn av om det vil bli gjeve karakter på arbeidet eller ikkje. Ein av lærarane uttrykkjer bekymring for at elevane skal tru at livsmeistring er noko dei skal få karakter og vurdering på.

«Eg er bekymra for at elevane tenkjer dei skal få karakter og vurdering på dette. Det stillast difor eit stort krav til oss lærarar korleis vi legg det fram, og korleis vi jobbar med det. Det kan kanskje også vere utfordrande å vere konkret nok. Samtidig som det er opp til den enkelte lærar som skal utføre oppgåva.» (Iver).

Iver meiner det stillast store krav til lærarane om korleis ein legg det fram, og korleis ein jobbar med det. Det kan vere utfordrande å vere konkrete nok, samstundes som ein skal vere forsiktig med tanke på sårbare tema og sårbare unge. Ifølge Madsen vert fokuset sett på utfordringa ved ein allereie stressa og pressa ungdomskultur. Madsen uttrykkjer uro for livsmeistring som noko elevane trur dei skal få karakter og vurdering på. Det vil føre til endå ein arena der ungdommen opplever nederlag (Halvorsen, 2020, 3. august). Det kan igjen sjåast i samanheng med resultatet av ungdata undersøkinga (Ungdata, 2020, 23.01). Noko av utfordringa kan sjåast i forståinga av å trekkje livsmeistring inn i undervisninga som ein del av den overordna del av LK20, men samstundes ekskludera temaet i vurderinga. For læraren vert arbeidet då å skulle gjere den formelle læreplan med temaet livsmeistring som ein del av den oppfatta læreplan. Det kan vere utfordrande for læraren å drive dette arbeidet. Samstundes er det tenkjeleg at eleven si oppfatning av den erfarte læreplan, og der eleven si tolking av livsmeistring kan vere utfordrande å forstå.

Samstundes vil det målbare skapa stress. Det vil det truleg vere fokus på, ettersom det vert skapt eit stress både hjå læraren og hjå eleven. I Stortingsmelding 28 står det: «Skolen skal bidra til å ruste eleven til et samfunn hvor mange unge opplever forskjellige typer press» (Stortingsmelding 28, 2015- 2016, s. 13). Det er eit viktig samfunnsansvar som vert lagt på skulen. «Paradokset er imidlertid at det er nettopp

skolen selv som oppgis som den fremste faktoren til stress og press» (Madsen, 2020, s 104). I «ungdata»-undersøkinga er det skulerelatert stress, krav og press knytt til kropp og utsjånad som er grunnen til at unge opplever psykiske helseplager (Ungdata, 2020, 23. januar). I forskning som omhandlar stress og press hjå ungdom vert unge sine skulesituasjon sett på som noko av det som tettast knytast til unge sine psykiske helseplagar (Bakken, Eriksen, Sletten, og von Soest 2017). Når ungdommar pratar om stress og press i samband med skule, handlar det i stor grad om vedvarande prestasjonspress, oppleving av å aldri få fri frå krav, og uro for framtidig utdannings- og karrieremoglegheiter. Det vil òg vere naudsynt å undersøke korleis slike faktorar påverkar unge si psykiske helse i ei tid der sosiale medier spelar ei viktig rolle i mange unge sitt kvardagsliv (Ungdata, 2020, 23. januar).

«Det er eit stort press på elevane. Korleis kan ein ta vekk presset? Kanskje det går an å seie til elevane at dei skal gi litt meir F? Dei kan seie at elevane skal senke skuldrane og at det viktigaste er at dei har det bra, og karakterar ikkje er alt. Vi må leggje til rette for at det ikkje treng å vere tre prøver på ei veke.»
(Hedda).

Ein lærar understreker at det er eit stort press på elevane i skulen, og stiller spørsmålet om korleis ein som lærar kan ta vekk noko av presset. Løysinga kan vere å fortelje elevane at dei må senke krava til seg sjølve. Det vert då eit paradoks i krava som vert stilt. Lærarane stiller krav til elevane og fortel dei korleis dei skal arbeide og tileigna seg kunnskap for å nå ei høg måloppnåing, samstundes som dei fortel elevane at dei skal senka krava til seg sjølv. Det kan forståast som eit tvetydig signal frå lærarane. Det kan tenkast at det er tilbakemeldingane frå lærarane som vert sett på som viktige i denne samanhengen. Korleis ein lærar skal gje tilbakemelding, kan difor vere noko av det som skal lærast i lærarutdanninga. Ettersom læraryrket er komplekst, og mange krav vert stilte til lærarane, vil det truleg verte endå meir utfordrande å gjere jobben som lærar på ein god måte.

Ut ifrå forståinga om at livsmeistring skal verte ein del av undervisninga, men ikkje ein del av vurderingane, kan det difor vere utfordrande for både lærarar og elevar å skilje mellom kompetansemåla som skal vurderast og livsmeistring som er nyttig for eleven å kunna. Ei løysing på dette kan vere å leggje opplæringa av livsmeistring til eigne timar, til dømes «klassens time». Då vil eleven si forståing for livsmeistring verte isolert frå

fag. Det kan vere ei løysing, samstundes som det byr på nye utfordringar. Mellom anna kan det vere utfordringar som byggjer på kva som skal undervisast i desse timane, ettersom livsmeistring skal vere eit tema som vert gjeldande i alle fag. I arbeidet med å gjere livsmeistring til ein del av skulekvardagen, og regjeringa sitt diffuse uttrykk av korleis det skal settast i gang, er det mange ulike program som skal vere til hjelp for læraren.

Ved å undersøke korleis opplæring av livsmeistring skjer i den vidaregåande skulen, eller i skulen generelt, vil ein få innblikk i ulike program som skal gje eleven opplæring i livsmeistring. Til dømes: link, tankevirus, UPS!,... Desse programma vert nytta av fleire lærarar. *«Vi har nytta eit program (VIP). Det er ikkje alltid det har vore så nyttig, ettersom fokuset blir på programmet i ein periode. Fokuset forsvinn når programmet er ferdig.»* (Ingrid).

Programma kan vere gode i sin samanheng, men har samstundes fått kritikk. Ein av kritikarane, Madsen, hevdar at programma kan gjere skade om dei vert nytta. Ein av grunnane til det er at fleire av dei liknar på gruppeterapi som psykologar gjennomfører med menneske som sjølv har meldt seg på. Det krev kunnskap for å kunna leia ei slik form for gruppeterapi. «Psykologer advarer om livsmestrings-opplegg i skolen ettersom de minner om gruppeterapi» skriv Holtermann (Holtermann, 2020, 16. mars). Jørgen Flor seier han er skeptisk til at barn skal utsetjast for tiltak som liknar på psykologisk behandling eller terapi. Han seier òg at han er oppteken av at både det lærarar og psykologar gjer kan ha utilsikta negative effektar. Sjølv enkle lågterskel-tilbod er ikkje risikofrie, meiner Flor. Åtvaringa kom i forbindelse med fagfornyinga som sette fokus på folkehelse og livsmeistring. Madsen, ved det psykologiske institutt ved Universitetet i Oslo, seier seg einig i det Flor hevdar. Madsen tykkjer det er for mykje å forlange at barn og unge skal overvake sine egne tanke- og læringsprosessar. Madsen set fokus på at skulen skal lære barn å mestre livet, og meiner at skulen alltid har gjort det, men på ein meir indirekte måte. Han seier òg at det er mykje ein skal og bør kunne for å leve i et samfunn (Holtermann, 2020, 16. mars). Noko av utfordringa med desse programma kan sjåast på som isolerte opplegg, og vert på den måten ikkje tverrfaglege tema som skal vere gjeldande i alle fag. Igjen kan ein spørja kven som skal undervisa i desse opplegga, når lærarane har for lite kunnskap og kompetanse i psykisk helse. Ettersom det ikkje finst nokre klare føringar for korleis livsmeistring skal gjerast til ein del av

skulen, gjev det utfordringar til læraren. Madsen meiner at mykje av undervisinga innan livsmeistring vert overlata til tilfeldigheitene. Undervisinga vert fylt med ulikt innhald. «Fra noen doser mindfulness, røde og grønne tanker og positiv psykologi til innslag av lett tilgjengelige teknikker fra populærpsykologien og selvhjelps litteraturen» (Skårderud, 2020, 9. oktober). Vidare set Madsen fokus på dei ulike programma som skal styrkje eleven si opplæring i livsmeistring. «Her åpner det seg et meget attraktivt marked for mange som vil selge sine tjenester til skolen» (Andersen, M. Fjørtoft, B. Østrem, S. 2020, 28. oktober).

På den andre sida er det utfordrande å vita kva som vert vekta i opplæringa. Det vil ifølge han ta vekk noko av fokuset på arbeidet som er direkte knytt til livsmeistring. Ulike grunnar til det, kan mellom anna vere det stadig aukande presset på lærarane. Lærarane får fleire oppgåver og større arbeidsmengd, nemner han i intervjuet. Fokuset på den overordna delen av LK20 kan difor i mindre grad bli vektlagt. Vidare kan ein sjå utfordringar ved at livsmeistring ikkje er eit eige fag. Det er ikkje mogleg å måla effekten av undervisning i livsmeistring, verken av elevane si forståing for livsmeistring, eller læraren sitt arbeid. Den erfarte læreplan gjev ei forståing for at det ikkje er målbart å vita kva eleven si oppleving av undervisinga vil vere.

5.3 Vert psykologen sine oppgåver lagt over på læraren?

I intervjuet vart lærarane spurde om dei tykkjer dei har naudsynt kunnskap og kompetanse for å kunna arbeide med livsmeistring. Svara til lærarane indikerer at gjennom erfaringa frå livet og i møte med ungdom gjennom fleire år har dei tileigna seg kunnskap og kompetanse til å møta ungdom. Det kan sjåast att i den erfarte læreplan ut ifrå kva læraren erfarer frå klasserommet. Erfaringane læraren har med seg frå klasserommet, og møta med elevane, vil dei seinare nytta i arbeidet med å møta andre elevar ut ifrå tolkinga av svara til lærarane og Goodlad sin teori som angår læreplanen. Samstundes svarar dei at ein aldri kan få nok kunnskap og kompetanse. Fleire av lærarane seier dei ynskjer meir opplæring i temaet livsmeistring. Hedda svarar på spørsmålet om ho har nok kunnskap og kompetanse i å undervisa i livsmeistring: «Ja, men eg vil lære meir om det. Det er eit veldig interessant tema og viktig fokus å ha. Om eg hadde fått ei vidareutdanning eller kurs så hadde det vore fint.» (Hedda).

I intervjuet opplyser nokre av lærarane at dei kan oppleve å ikkje strekke til. Dei seier samstundes at dei kan gje eleven informasjon om hjelp og støtte frå til dømes helsesjukepleiar som dei kan oppsøka. Det er difor naturleg å tenkje at helsesjukepleiar eller psykologar òg kan vere ei støtte i undervisninga som eit pro-aktivt tiltak – ettersom dei møter ungdom i skulen, og har kunnskap og kompetanse i arbeid med livsmeistring og spesielt fokuset psykisk helse. Dei kan då vere ein støtte for læraren som ikkje har mykje kunnskap om psykisk helse. Samstundes kan det vere utfordrande at det er helsesjukepleiarar eller psykologar som skal undervise, ettersom dei ikkje kjenner elevane.

Lærarar ynskjer meir kompetanse i psykisk helse (Utdanningsforskning, 2016, 24. august). Svare til lærarane gav òg inntrykk av at livsmeistring er noko dei ynskjer å lære meir om. I intervjuet ytrar fleire lærarar ynskje om opplæring i temaet livsmeistring i form av studie og kurs. Utdanningsdirektoratet kan vere til hjelp om det er naudsynt. «Skolen må sammen med skoleeier vurdere behovet for kompetanseutvikling ved innføring av nye læreplaner og velge nødvendige utviklingstiltak som involverer hele skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, 02. juli). Det gjev grunn til å tru at lærarar kan søke hjelp og støtte til å kunne forstå korleis dei skal arbeide med livsmeistring i skulen. Samstundes vil det vere utfordrande å vita kva denne hjelpa og støtta inneber, ettersom den ideologiske læreplan visast å vere sprikande i uttrykket av innhaldet i tematikken. Den formelle læreplanen i form av LK20 gjev heller ikkje klare føringar for korleis livsmeistring skal integrerast. Holte og Halstensen uttrykkjer at psykisk helse vert ein form for symbolpolitikk i skulen, og at det vert opp til den enkelte lærar eller rektor sine kunnskapar, haldningar og ferdigheiter, ettersom det ikkje finnst noko verktøy eller tilpassa læremiddel (Halstensen & Holte, 2020, 16. september).

I arbeidet med å integrera psykisk helse som ein del av livsmeistrings-perspektivet som skal integrerast i skulen, er det viktig å minna om Læreprofesjonen sin etiske plattform. Der står det: «Profesjonen fremjar godt samarbeid, utan at vi tek på oss oppgåver som høyrer til faga og kompetanse- feltet til andre profesjonar» (Lærer profesjonens etiske plattform). Det er viktig at læraren ikkje vert freista til, eller let seg presse til å «leike psykologar». (jf. Aldenmyr, 2014a). Ulvestad skriv: «Det er ikke lærerens oppgave å være hobbypsykologer for hele klasser» (Andersen, m. fl. 2020, 28. oktober). Det skriv han ettersom det er kome reaksjonar på at elevane vert pressa til å dele erfaringar og

private omsyn, der klassen vert eit delingsfellesskap og barn vert pålagt teieplikt. Det vert difor sett fokus på at det er vesentlege skilnader mellom lærarprofesjonen og terapeutisk retta profesjonar. Lærarprofesjonen sitt samfunnsmandat omfattar plikta til å ta barn på alvor og vere lydhøyre ovanfor barna, det det fortel, og melde bekymring for barn som ikkje har det bra. Det er ikkje det same som å skapa ein openheitskultur der barn og unge vert pressa til å dele meir enn det dei er komfortable med (Andersen, m. fl. 2020, 28. oktober).

Willy-Tore Mørch, professor emeritus i Psykologi skreiv eit innlegg i Nettavisen.no 30. september 2020. Han opplyser om at han og fleire som satt i råd og utval i Utdanningsdirektoratet, hadde ynskje om eit større fokus og kunnskap om psykisk helse i skulen. Bakgrunnen for engasjementet blir grunngeve med at psykiske helseplagar som kan sjåast i skulesamanheng, må løysast i skulen. Dei skal ikkje «lastast» over på psykisk helsevern og foreldre slik at lærarane berre skal konsentrera seg om fag (Mørch, 2020, 30. september). Sitatet til Ingar viser samsvar med det Mørch meiner.

«Det er ein grunn til at det kjem inn meir og meir. Det er openbart eit behov som ikkje lengre ligg på eit enkelt fag, men som gjennomsyrrer alle fag. Eg tenkjer det er bortimot naudsynt at det vert eit tema i skulen. Det er kanskje den arenaen som er viktigast og lettast å formidle det på. Då tenkjer eg tema heng saman med samfunnet, både vener, familie, foreldre og andre instansar som jobbar med dette. Skulen har heilt klart den viktigaste rolla.» (Ingar).

I intervjuet svarar ein lærar at vedkommande ser det som naudsynt at livsmeistring no skal inn i skulen. Grunnen til det er at skulen er ein arena ein møter ungdom, og meiner difor at det er lettast å formidle det gjennom skulen, og at skulen har den viktigaste rolla i møte med ungdom. Mørch fokuserer på at nokon vil tru livsmeistring er temaet som løysar dette problemet. Han legg til at det ikkje gjer det. Han heldt fram med å seie at elevane ikkje treng kunnskap om psykisk helse, men at det er lærarane som gjer det. Mørch foreslo difor at kunnskap om psykisk helse og god klasseleiing skulle inn i lærarutdanninga. I staden er no psykisk helse ein del av undervisninga (Mørch, 2020, 30. september).

Fleire forskarar er einige i at det er læraren som er nøkkelen, mellom Anna Klomsten og Uthus (2019, 02. august). Klomsten og Uthus set fokus på at det er læraren som har den

daglege kontakten med elevane og kjenner elevgruppa godt, og difor har ei avgjerande rolle i arbeidet med livsmeistring i undervisninga. For å kunne lukkast, meiner dei at det er viktig å rusta læraren til å ta på seg det mandatet dei er satt til å utføra. Vidare hevdar dei at majoriteten av lærarar ikkje er skodde for å kunne utføra oppgåva, ettersom dei gjev uttrykk for at dei manglar kunnskap og kompetanse i psykisk helse. Lærarar spør etter ressursar som kan takast i bruk når dei skal arbeide med psykisk helse i skulen. Dei er mellom anna opptekne av kollegial støtte og samarbeid frå skuleleiinga for å kunne lukkast (Klømsten og Uthus, 2019, 02. august).

Grunnen til at det er læraren som skal undervisa i livsmeistring er fleire. Det kan mellom anna sjåast igjen i Holte si forståing for relasjon, og viktigheita av å ha ein god relasjon til andre (Holte, 2018, 00:01). Det er Sælebakke einig i, ettersom relasjonen er viktig for både elevar og lærarar, og dannar igjen grunnlaget for livsmeistring. Ein kan på den måten forstå det slik at viktigheita av relasjonen mellom lærarar og elevar er viktigare enn kompetansen i livsmeistring (Sælebakke, 2018). Ettersom forskning viser at det er avgjerande for eleven *kven* som underviser om livsmeistring, er det naturleg å setja meir fokus på læraren. Det vert understreka av Madsen når han vert spurt kva alternativ bruk av ressursar kan vere. Då svara han at til dømes å setja meir fokus på lærarane vil vere naudsynt – ved å byggje deira kompetanse i relasjonsbygging og klasseleiing (Halvorsen, 2020, 3. august).

I intervjuet vert lærarane spurde korleis arbeidet med iverksetting av nytt læreplanverk vert sett fokus på i skulen dei er tilsett. Ein av lærarane svara at det er ynskjeleg med tydelegare styring frå leiinga.

«Leiinga skyv arbeidet over til oss. Dei seier «dette skal de jobbe med, sett i gang!». Eg kunne ynskje at arbeidet var meir styrt av leiing. Eg tykkjer vi vert endå meir pressa på tid no enn tidlegare. Opplevinga er at det er kortfatta informasjon, det er heller ikkje klart korleis vi skal jobbe med det.» (Isak).

Ein annan lærar opplyser om opplevinga av at leiing er fråverande, og at arbeidet vert skyvd over på lærarane. Grunnen til opplevinga av fråverande leiing, er ikkje lett å svara på. Ein grunn kan vere at forventninga frå leiinga er at lærarane sjølve tek initiativ ettersom dei kjenner faget, og kan på den måten verkeleggjera arbeidet med livsmeistring ut ifrå faget sin relevans. På same måte vil det vere mogleg at lærarane

ventar på instruksar frå leiing til å gjennomføra arbeidet. Ut ifrå føringane som er lagt frå det politiske hald, eller eventuell mangel på føringar, vil det truleg vere store sprik innan dei ulike nivåa av Goodlad sin teori. Ettersom lærarane opplyser om at dei stadig får ein kontrabeskjed frå leiing, kan det tyde på at leiarane sjølve er usikre på korleis fagfornyninga og implementering av omgrepet livsmeistring skal gjerast. Det presenterer Hedda i sin oppleving av arbeidet:

«Eg tykkjer vi jobbar godt med iverksetting av LK20. Leiing har aktualisert at vi skal arbeide med det, men vi får ofte kontrabeskjed. Eg skulle ynskje at leiing var meir tydeleg på korleis vi skal jobbe. Dei skulle hatt ei tydelegare bestilling på kva dei vil ha, og korleis vi skal jobbe».

Dette kan igjen sjåast i kritikken av det politisk styrte initiativet om å integrera livsmeistring i skulen.

Ein av lærarane opplyser om at dei over lenger tid har arbeida med «kompetansepakken», gjeven av Utdanningsdirektoratet. Dette er ein «pakke» som legg føringar for korleis lærarane skal tileigna seg kunnskap om LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019, 07. november). Ein lærar opplyser om at skulen legg føringar for at lærarane skal arbeide i praksisfellesskap. Praksisen som gjennomførast vert styrt av ein lærar som er fristilt nokre prosent for å kunne arbeide med dette. Då vil det igjen verta spørsmål om økonomi.

Vegen frå å ta initiativ kring livsmeistring som gjeldande tema, til eleven si forståing av innhaldet er lang. Eit viktig ledd som har vore i fokus gjennom oppgåva er lærarrolla, og korleis lærarane vel å gjera livsmeistring til ein del av opplæringa. Ettersom politikarane har fått kritikk for at livsmeistring ikkje er godt nok gjennomtenkt, og ikkje tydeleg nok i korleis livsmeistring skal gjennomførast, vil det vere forståeleg om lærarane er usikker på korleis dette skal vektast. Mykje av arbeidet ligg difor på læraren, og læraren si tolking av temaet. Læraren sin kompetanse er difor ein viktig faktor i dette arbeidet. Det vert difor retta fokus mot læraren sin kunnskap og kompetanse, og å utdanna lærarar som har forståing for psykisk helse, og på den måten òg livsmeistring. Samstundes som læraren ikkje skal verta psykolog.

Helsedirektoratet set fokus på føremålet med førebyggjande skulebaserte program. Programma som skal lære barn og unge om psykisk helse, snakke om kjenslemessige,

sosiale og familiære problem, og skapa gode haldningar til å søke og ta imot hjelp, er naudsynte. Målet er å auke ferdigheiter i å meistre og regulere kjensler, samt nytte ferdigheitene i å løyse kjenslemessige problem (Helsedirektoratet, 2017, 11. juli).

5.4 Eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet er avgjerande

Det teoretiske perspektivet set fokus på forståing for utvikling av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet som ein sentral del av livsmeistring i skulen. Det vert presentert i den overordna del av LK20. Sett i eit læreplanperspektiv er det tydeleg at det politiske initiativet, som ein kan forstå som den ideologiske læreplanen, påverkar viktigheita av arbeidet som blir gjort med å støtta eleven til utvikling av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet. Det visast att i den formelle læreplanen. Det er difor nyttig å belysa lærarane si forståing for korleis arbeidet vert drive, som ein del av den oppfatta læreplanen og arbeidet lærarane gjer.

I intervjuar svarar lærarane at identitet er noko som formast ved at elevane forstår kven dei er, og kven dei er i møte med andre. Lærarane sa dei er opptekne av å støtte eleven i å finna ut av kven dei er, og deira sterke og mindre sterke sider.

«Elevane jobbar jo ein del med å finne ut av kven ein er, sterke sider/svake sider. Det har vi mellom anna jobba med ved at dei sjølve har skrive ned det dei er gode /flinke til, det dei har utfordringar med og tykkjer er vanskeleg, og korleis dei vil reagere i ulike samanhengar. Dei har òg skrive gode ord om kvarandre for på den måten få høyre kva andre tenkjer, og lære seg å meistre å få gode tilbakemeldingar – det er det mange som strevar med.» (Hanne).

Læraren på helse- og oppvekstfag seier det vert nytta tid til at elevane sjølve skal finne ut kva dei er gode på, kva utfordringar dei har, og korleis dei reagerer i ulike samanhengar. Dei skal skrive gode ord til medelevane, og lære korleis dei skal ta imot både positive og konstruktive tilbakemeldingar. Det er noko mange strevar med.

«Det er viktig å vere ein trygg vaksen i møte med elevane. Eg bør vere medviten om at eg er eit førebilete for elevane. Det er viktig at eg arbeider med å skapa trygge rammer i klasserommet for at elevane kan vere den dei er. I klasserommet skal det vere rom for alle kjensler, glad, full av krefter, sliten og lei, usikker og så vidare.» (Iver).

Sitatet er noko motstridande til det Skårderud presenterer som sosialisering hjå unge. Skårderud set fokus på at ungdommar ynskjer å vere lik jamaldrande, og at sosialiseringa skjer horisontalt (Skårderud, 2018, 29. juli). Ungdom samanliknar seg med andre unge i stor grad, og skapar eit sjølvbilete som skal presentere dei positive sidene. Påverking skapast ut ifrå vener og sosiale mediar som er ein sentral del av ungdommar sine liv. Ettersom læraren set fokus på seg sjølv som førebilete, kan det sjåast på som eit vertikalt perspektiv på sosialisering slik Skårderud presenterer.

Sjølvbiletet til ein person vert forstått ut ifrå den generelle oppfatninga ein person har om seg sjølv. Faktorar som påverkar sjølvbiletet til eleven er mellom anna knytt til omsyn rundt dei fysiske kjenneteikna, dei personlege trekka og dei sosiale omsyna, skal ein tru Svartdal (2020). Ettersom livsmeistring både omfattar psykisk helse og fysisk helse er det naturleg å belysa omsyn til kropp ut ifrå forståinga for livsmeistring. Det er gjennomgåande i svara til fleire av lærarane, både på idrettsfag, og på helse- og oppvekstfag. Ein av lærarane meiner at kropp og hovud heng saman. Det visast igjen i mellom anna Svartdal si forståing for sjølvbilete. Ein annan lærar meiner at det er viktig at elevane lærer seg å ta vare på kroppen og vere i aktivitet, og finna aktivitetar dei likar. Det vert ein viktig del av opplæring i livsmeistring, både med omsyn til kropp, men òg med omsyn til meistring.

«Psykisk helse er viktig å setta fokus på, å prata om kjensler, angst og depresjon, og andre psykiske lidingar. Samstundes er det viktig å gje innføring i kva behandling som finst. Fysisk aktivitet har mykje å seie for psykisk helse. Det er viktig at ungdommane lærer seg å ta vare på kroppen, vere i aktivitet og finne ting dei likar.» (Hedda).

Ein annan lærar meiner at det er viktig at det kroppslege ikkje vert til hinder for å utføre oppgåver i livet. Det kan forståast som ein del av det samfunnsnyttige, der eleven skal verta eit deltakande menneske i samfunnet.

Erikson set fokus på utviklingskrisa som angår unge, med to moglege utfall: identitet og rolleforvirring. Ein del av det å vere ung omhandlar nettopp dette aspektet innan sosialisering og utprøving av ulike roller. Ein vil då ifølge Erikson kunne forstå at dei fleste unge er rolleforvirra. Ettersom ungdomstida naturleg omhandlar testing av ulike roller, vil det vere naudsynt å retta fokuset om spørsmålet som folkehelse og

livsmeistring er noko som må lærast. Når lærarane vert spurt om folkehelse og livsmeistring er naudsynt å læra svarar dei ulikt. Nokon meiner at det ikkje er naudsynt, ettersom livet vert levd uansett. Andre svara at det er naudsynt å læra, ettersom samfunnet og tida vi lever i er eit mangfald av pluramentalisme.

I den overordna delen av LK20 er det skrive: «trygg identitet er særleg avgjerande» (Utdanningsforbundet, 2020, s. 12). Lærarane vart difor spurt kva dei trur grunnen til det er. Fleire lærarar svarar at dei tykkjer det er særleg viktig å skapa ein trygg identitet i dag, ettersom unge vert eksponert frå så mange påverknadsfaktorar utanfrå. Faktorar som til dømes sosiale mediar, vener og familie og press i ulike variantar. Det vert presentert av Hanne i det ho svarar i intervjuet:

«Det trur eg i verda i dag er ekstra viktig med tanke på alt dei unge blir eksponert både frå sosiale mediar, venner, og familie av krav og press i ulike variantar. Ein trygg identitet gjev deg noko å lene deg på, noko som gjer at du kan gå på ein smell/møte motstand utan at alt raknar.» (Hanne).

Lærarane meiner at ein trygg identitet gjev noko å lena seg på. Holte set fokus på at det er noko som er fast, og som har verdi i seg sjølv. Ein annan lærar meiner at ungdommar ynskjer å vere lik jamnaldrande vener. Ein lærar meiner difor at det å sette ord på det som skjer i ungdommen sitt liv er viktig, slik at det vert lettare å stå mot noko som vil vere destruktivt for ein. Iver meiner at det er viktig å vere trygg, og medviten om eigen verdi. Han seier:

«Å vere trygg på eigen identitet er eit viktig «grunnlag» i møte med det som skjer i livet. Til dømes er det for mange ein stor overgang å gå frå ungdomsskule og over på VGS. Å møte det «ukjende» er oftast lettare for ein elev som er trygg på sin eigen identitet. Eg trur ikkje det er eit mål i seg sjølv å måle grad av livsmeistring for elevane, men eg trur på same tid at elevar som opplev mykje meistring (eller høg grad av livsmeistring, om det er lov å seie) utviklar ein tryggare identitet.»

Sitatet kan sjåast som eit svar på problemstillinga. Identitet som Holte presenterer som ein del av dei sju helserettigheitene (Holte, 2018, 00:01). Det vert då skapt ei forståing for korleis ein vert påverka av omgivnadane, òg korleis ein påverkar andre. Det vil vere

nyttig å diskutera i klassesamanheng. Det skapar ei forståing for lærarane sitt arbeid med livsmeistring.

I følge Melby skal skulen hjelpe eleven til å utvikle seg til heile menneske som forstår seg sjølve, andre og samfunnet (2020, 15. oktober). Dette kan forståast ut ifrå Erikson sin teori der samfunnet spelar ein viktig rolle i utviklinga av barn og unge si identitetsutvikling. Dette kan sjåast i samanheng med korleis lærarane arbeider med opplæring i livsmeistring, ettersom Erikson set fokus på samfunnet sin påverknad på ungdom, som igjen er med på å forma eleven sin identitet, noko som òg kan vere med på å forma elevens sjølvbilete. Ettersom sjølvtilit har samanheng med mesistringstru, kan ein retta fokuset på prestasjonskravet som stillast til elevane. Om oppgåvene ikkje vert tilpassa ferdigheitsnivået til elevane vil dei ikkje ha moglegheit til å oppleva meistring. I prestasjonspresset kan dette sjåast i samanheng med skulen. Det vil truleg igjen føra til dårlegare sjølvbilete. I følge ein av lærarane er det difor viktig å ta vekk noko av presset på elevane, og formidle at det viktigaste er å ha det bra og at karakterar ikkje betyr alt. Det kan visast som eit motreaksjon til testkulturen som er skapt. Læraren er noko ueinig i at samfunnsproblema er skulen sitt ansvar. Han meiner at noko av ansvaret ligg på skulen, men at ein i større grad burde fokus mot samfunnet og heimen. Skulen legg press på elevane. Ettersom det kan vere utfordrande å plassera dei ulike utfordringane vil det vere naudsynt å skapa eit samarbeid. Fokus på at heimen spelar ei sentral rolle i opplæringa av livsmeistring, er gjennomgåande i svara frå lærarane. På spørsmål om livsmeistring er naudsynt å læra svara Hallvard: *«Livsmeistring er naudsynt å læra, ettersom det ikkje er alle som har gode rollemodellar heime. Heimen skal ta mykje av ansvaret, men om det ikkje verkar er det skulen som skal ta ansvaret.»* (Hallvard).

Særleg i dei tilfella der heimane ikkje verkar optimalt i tilnærminga til livsmeistring. Dette understreker Madsen: «De som lider mest, er jo ikke generasjon- prestasjon. Det er de som kommer fra familier preget av utenforskap og lav sosioøkonomisk status» (Halvorsen, 2020, 3. august). Han vinklar sitatet mot livsmeistring, og skriv om elevane med familiar prega av utanforskap og låg sosial status: «Det er neppe disse elevene som kommer til å profittere mest på dette» (Halvorsen, 2020, 3. august). Eit spørsmål som kan stillast er om opplæring i livsmeistring bør tilpassast barn og unge frå familiar prega av utanforskap og låg sosioøkonomisk status.

Helsedirektoratet viser ei annan forståing for korleis individet vert påverka. Det vert sett i samanheng med helsedirektoratet si forståing for kven som er dei viktigaste omsorgspersonane for eleven. I følge helsedirektoratet er foreldre/føresette barnas viktigaste ressursar og omsorgspersonar, og dei næraste til å hjelpe barnet eller ungdommen som slit. Samarbeidet mellom heim og skule om «barnets beste» er difor grunnleggjande og avgjerande. Elevar søker skulehelsetenesta på grunn av ulike utfordringar og problem. Aktivt samarbeid mellom heim og skule er avgjerande for arbeidet med å fremje god psykisk helse hjå eleven, og for å kunne bidra til å gje barn og unge rett hjelp til rett tid (Helsedirektoratet, 2017, 11. juli).

Samfunnet er med på å støtta det enkelte individ til eit positiv utfall av dei ulike krisane (Skårderud, 2018, 29. juli). Det er nærliggande å tru at det er foreldre som er dei næraste omsorgspersonane og som har størst påverknad på dette frå tidleg alder. Samstundes er det motstridande at det er foreldre som er dei næraste for den unge, ettersom dei unge skal lausriva seg frå foreldre og verta eit sjølvstendig individ. Det kan igjen sjåast i Skårderud si horisontale forståing for sosialisering (Skårderud, 2018, 29. juli). Fokus på at heimen spelar ei viktig rolle kan sjåast igjen i Erikson sin teori som speglar dei ulike stadia. Dei ulike utviklingskrisane som byggjer på dei fire første kategoriane skjer på eit tidlegare stadium, før ungdommen er i vidaregåande skule. I dei ulike krisane er det avgjerande korleis den enkelte løyser si krise. Det kan igjen sjåast i den ideologiske læreplan, der ei forventning frå samfunnet – mellom anna foreldre – set fokus på at psykisk helse er noko som manglar i skulen. Det kan igjen sjåast i den vertikale sosialiseringa som skjer i dei første barneåra.

6. Oppsummering

Hensikta med forskingsprosjektet har vore å skapa ei forståing for korleis lærarar i vidaregåande skule arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa etter LK20, som vart gjeldande frå 1. august 2020. Problemstillinga i masterprosjektet er *Korleis arbeider lærarar i vidaregåande skule for at livsmeistring skal verte ein del av opplæringa?* For å kunna svara på oppgåva er Goodlad sin læreplanteori presentert. Teorien byggjer på forståinga for korleis LK20 vert oppfatta av den enkelte lærar, ut ifrå samfunnets påverknad og den politisk bestemte læreplanen. Ei vidare forståing byggjer på eleven si oppfatning av LK20, slik den vert formidla av læraren. Teori som omhandlar livsmeistring er presentert. Perspektivet som omhandlar livsmeistring viser forståinga av fysisk og psykisk helse, ettersom dette vert presentert som sentrale område som ein del av LK20. I LK20 er fokuset sett på viktigheita av å danne ein trygg identitet og eit positivt sjølvbilete. Det er difor vekta som eit viktig perspektiv innan livsmeistring.

I arbeidet med å svare på problemstillinga vart det metodiske rammeverket aktualisert. Problemstillinga styrer val av metode og omsyn som må takast i møte med forskingsfeltet. Føringar for val av ein kvalitativ forskingsstrategi er lagt til ein kvalitativ metode, og val av forskingsdesign er strukturert intervju. Kapitelet som omhandlar forskingsmetode presenterer korleis prosjektet har gått føre seg, frå planlegging av masterprosjektet, gjennom heile prosessen, og fram mot ferdigstilling. Ein stor del av masterprosjektet er henting av funn for å skapa forståinga av korleis lærarane arbeider for å gjere folkehelse og livsmeistring til ein del av opplæringa i vidaregåande skule. Funna danna igjen grunnlaget for val av teori. Vidare i oppgåva var fokuset sett på diskusjon av funna og teori. Det svarar på problemstillinga ved å danne ei forståing for korleis lærarane arbeider for å gjere livsmeistring til ein del av opplæringa i vidaregåande skule.

Ved å analysere svara til lærarane kan ein skapa ei forståing av at lærarane i vidaregåande skule er positive til integrering av livsmeistring som tema, men at fleire er usikre på korleis det skal gjerast. Lærarane seier det tydeleg er eit behov for samfunnet at livsmeistring no er ein del av all grunnopplæringa til elevane. Vidare viser lærarane korleis dette kan gjerast ved å vise døme frå faga deira. Samstundes opplyser dei at dei

er usikre på kva som er rett å gjere ut ifrå at det ikkje finst føringar på korleis dette skal skje. Det visast igjen i drøftinga, der målet er å knyte funn frå intervjuet til det teoretiske rammeverket som dannar utgangspunktet for å forstå korleis lærarane arbeider med livsmeistring.

Noko av utfordringa med arbeidet har vore å finne litteratur som har direkte tilknytning til LK20, ettersom det er læreplanen som skal implementerast frå august 2020. Ein annan utfordring har vore å finne litteratur som omhandlar livsmeistring, ettersom dette er nytt. Det er ikkje mangel på studiar og program om livsmeistring, men å vurdere kva som er god litteratur om kva som skal vektast som livsmeistring i skulen som har vore utfordrande. Mangel på nasjonalt gjevne føringar er difor utfordrande å finna, ettersom det ikkje finst. Ei annan utfordring har vore pandemisituasjonen (covid-19), ettersom det har skapt utfordring med intervjuet. Det var òg ei stund eit spørsmål om implementering av læreplanane burde settast på vent, ettersom det har vore mykje utfordringar i skulen det siste året. Utdanningsforbundet publiserte ei melding som omhandlar arbeidet med læreplanane, der innhaldet rettar seg mot omsyn til pandemien. Mange har allereie arbeidd mykje i førebuinga av innføring av det nye læreplanverket. Med grunnlag i koronautbrotet er det mange som ikkje er komne like langt i arbeidet. Utdanningsdirektoratet har forståing for at dette er ei utfordring for mange skular. Dei forventar likevel av skulene prioriterer arbeidet med dei nye læreplanane, sjølv om det inneber at andre oppgåver vert nedprioriterte ei stund (Utdanningsforbundet, 2020, 03. mars). Utdanningsdirektoratet publiserte eit skriv der dei tek omsyn til at integrering av nytt læreplanverk kan variera på grunn av situasjonen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, 02. juli).

Vidare forskning kan vere å studera korleis arbeidet med livsmeistring kan ha ein positiv verknad på å skapa ein trygg identitet, og sjå korleis dette vert gjort i skulen. Det ville då vore interessant å høyra elevane sine stemmer, særleg dei som tidlegare har opplyst om ei rolleforvirring eller av ulike grunnar har ulike utfordringar. Det kan vere utfordrande å skulle gjere studie av det, ettersom det krev informantar som svarer.

Litteraturliste

Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av data* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Andersen, M., Fjørtoft, B. & Østrem, S. (2020, 28. oktober). *Livsmestring, livsglede og lek*. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/lek-livsmestring-laererprofesjonens-etiske-rad/livsmestring-livsglede-og-lek/259459>

Bakken, A, I. M. Eriksen & M. Aa. Sletten. (2018, 29. november). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>

Creswell, J, W. (2014). *Research design*. Sage publication Inc. California.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal norsk forlag AS, Oslo.

Dyregrov, K. (2019, 9. september). *Selvtillit, selvfølelse og selvbilde, hva er forskjellen? Mental helse*. Henta frå: <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfoelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>

Dæhlen, M. (2021, 18. januar). *Bli livsmestring bare enda en ting elever skal lære?* Henta frå: <https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skal-laere/1799141>

Engelsen, B, U. (2015). *Kan lærings planlegge? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal akademiske, Oslo.

Erikson, E. H. (1992). *Identitet. Ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag A/S, Viborg, Danmark.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study Of Curriculum Praticce*. McGraw-Hill, New York.

Halstensen, K. & Holte, A. (2020, 16. september). *Psykisk helse i skolen- bare symbolpolitikk?* Henta frå: <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>

Halvorsen, P. (2020, 03, august). *Mener livsmetring i skolen duker for nye nederlag.* Henta frå: <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/07/mener-livsmetring-i-skolen-duker-nye-nederlag>

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* State university New York Press, Albany.

Hegstad, R. & Prebensen, C. (2017). *Livsmetring i skolen.* Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Henta frå: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Helsedirektoratet (2017, 11. juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen.* Henta frå: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Holte, A. (2018, 11. mai) *Professor i helsepsykologi snakker om god psykisk helse.* (Videoklipp) Henta frå: https://www.youtube.com/watch?v=JPom8Wc7ZkE&feature=emb_logo

Holtermann, S. & Vedvik, K. O. (2020, 16. mars). *Psykologer advarer: Livsmestringsopplegg i skolen minner om gruppeterapi.* Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmetring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>

Hovdenak, S, S. (2009). *Skole, samfunn og individ. S. 53- 69.* Oslo Universitetsforlag.

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Universitetsforlaget, Oslo.

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019, 02, august). *Læreren er nøkkelen*. Henta frå: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk forlag.

Løvhaug, J. W. (2012). *Kampen om pedagogikken*. Henta frå: <https://www.apollon.uio.no/artikler/2003/pedagogikk.html>

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?*. Spartacus Forlag AS.

Melby, G. (2020, 15. oktober). *Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness*. Henta frå: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>

Mørch, W. T. (2020, 30. september). *Livsmestring i skolen er helt feil løsning*. Henta frå: <https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/s/12-95-3424026078>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning, 2015

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Regjeringen (2019, 18. november). *Nye næreplaner skal gi elevene tid til mer fornying*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave). Fagbokforlaget.

Ryssevik, T. (2017). *Fag og fornying- sentrale idear og begrep*. Utdanningsforbundet. Henta frå: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/fag-og-forny--sentrale-idear-og-begrep/>

Rzadkowska, (2020, 4. mars). *Erik Erikson*. Henta frå: https://snl.no/Erik_Erikson

Sanner, J. T. (2019, 19. mai.). *Elevene skal lære mer om psykisk helse i skolen*. Henta frå: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/y3xVpR/elevene-skal-laere-mer-om-psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen-jan>

Siqveland, J, Skogen, J. C, Smith, O. R. F, Øverland, S, Aarø, L. E. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. Henta frå: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf

Skårderud, F. (2020, 9. oktober). *Finn Skårderud i samtale med Ole Jacob Madsen: Livsmestring har inntatt skolene. Går det bra?* Henta frå: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/nAa9zL/finn-skaarderud-i-samtale-med-ole-jacob-madsen-livsmestring-har-inntat>

Skårderud, F. (2018, 29. juli). *Selvfølelse til salgs*. Aftenposten, 3.

Skårderud, F. (2018, 5. august). *Vi sammenligner oss syke*. Aftenposten, 13.

Sosemplan (2020, 20. oktober) *Fysisk og psykisk helse*. Henta frå: <https://sosemplan.no/modeller-og-verktoy/laering-for-livet/treningsprogram/8-klasse/fysisk-og-psykisk-helse/>

Stortingsmelding 19. (2014- 2015). Helse og omsorgsdepartementet. *Folkehelsemeldingen*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding 28. (2015- 2016). Kunnskapsdepartementet. *Fag- Fornyings- Forståelse*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding 30 (2003-2004). Utdannings- og forskingsdepartementet. *Kultur for læring*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Svartdal, F. (2020, 20. november). *Selvbilde*. Store norske leksikon. Henta frå:

<https://snl.no/selvbilde>

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Tetzchner, S. V. (2020, 14. juli). *Identitet*. Store norske leksikon. Henta frå:

<https://snl.no/identitet>

Tetzchner, S. V. (2019). *Barne og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal norsk forlag AS.

Thelle D. S, (2020, 12. mars). *Folkehelse*. Store norske leksikon. Henta frå:

<https://sml.snl.no/folkehelse>

Ungdata (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Henta frå:

<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 07. november). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. Henta frå: [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/)

[trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/)

Utdanningsdirektoratet. (2020, 02. juli). *Arbeid med nye læreplanet- forventninger og ansvar*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 01. august) *Læreplan i aktivitetslære*. Henta frå: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/IDR01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020, 01. august) *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag*. Henta frå: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/HSF01-03.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverkets overordna del*.

Utdanningsdirektoratet. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 04. september). *Oversikt over høringer*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horinger-og-innspillsrunder/>

Utdanningsforskning. (2016, 24. august). *Lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larere-onsker-mer-kunnskap-om-psykisk-helse/>

Utdanningsforbundet. (2020, 03. mars). *Fagfornyelsen under koronakrisen*. Henta frå: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/fagfornyelsen-under-koronakrisen/>

Verdens helseorganisasjon (2014). *Mental health*. Henta frå: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

Vedlegg 1

Førespurnad og samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet:

Livsmeistring som ein del av den nye læreplanen for vidaregåande opplæring.

Føremål

Hei. Mitt namn er Oda Løken Sunde. Eg arbeider for tida med ein mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Temaet for masteroppgåva er «livsmeistring som ein del av den nye læreplanen for vidaregåande opplæring». Formålet med masterstudiet er å vinne ny innsikt i korleis lærarar arbeider for livsmeistring i vidaregåande skule, som eit tverrfagleg tema i den overordna delen av læreplanverket. I utdanningspolitikken, og i skulen, er temaet mykje omtalt, men me veit framleis lite om korleis lærarar arbeider for å nå elevane i opplæringa. Fordi lærarane er nøkkelpersoner for endring av skulen sin praksis, er det viktig å lytte til deira stemmer; kva moglegheiter ser dei, kva meiner dei er utfordringane og kva treng dei for å lukkast? Dette er difor eit spørsmål til deg om å delta i forskingsprosjektet.

Gjennomføring

Eg ynskjer å invitera lærarar til å delta i eit intervju. Frå avdelinga helse og oppvekst, er det ynskjeleg å intervjuar fire lærarar. Det er òg ynskjeleg å invitera fire lærarar som underviser i idrettsfag. Det er berre eg som forskar og den aktuelle læraren som vil vere til stades under intervjuet. Intervjuet vil finne stad i løpet av september og oktober 2020, og vil vare omtrent ein time. Det vil vere fordelaktig om læraren har en del yrkeserfaring, men ikkje eit krav. Vidare er det ingen krav til noko form for førekunnskap eller spesielt engasjement for tematikken. Datamaterialet vil registrerast i form av lydopptak, som vidare vil bli transkribert. Lydopptak vert sletta etter transkripsjon.

Ditt personvern – korleis eg oppheld og nyttar dine opplysningar

Eg vil berre nytta opplysningane om deg til måla eg har fortald om i dette skrivet. Eg beheld opplysningane konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Dei som

vil ha tilgang til datamaterialet, vil vere meg, og eventuelt rettleiar ved UiB. For å sikre anonymiteten gjennom heile prosessen vil namnet ditt og andre person- eller kontaktopplysningar verta erstatta med ein kode og fiktive namn. Vidare vil opptaka bli sletta etter eg har transkribert intervjuet. Informasjonen vert lagra til juni 2022. Masteroppgåva vil bli publisert, og innsamla data vil verte publisert slik at det ikkje direkte eller indirekte skal vere mogleg å identifisera den enkelte deltakar eller skule.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseras i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg, og vere til stades når det skjer.
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du kva tid som helst trekkje samtykke utan noko grunn. Alle opplysningar om deg blir anonymisert. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Kva gjev meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg oppheld opplysningar om deg basert på ditt samtykke. Behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Om du har spørsmål til studiet, eller ynskjer å nytta deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Oda Løken Sunde (Student)

Telefon: 97431145

E-post: odloken@hotmail.com

Lars Petter Storm Torjussen (Rettleiar)

E-post: Lars.Torjussen@uib.no

Samtykke til deltaking i studie

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*livsmeistring som ein del av den nye læreplanen for vidaregåande opplæring*», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, juni 2022.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. Bakgrunnsinformasjon

Kvifor valte du å bli lærar?

Kan du beskrive utdanningsbakgrunnen din?

Arbeidsområde – tidligare og noverande (fag, trinn, kontaktlærer/faglærer)

2. Fagfornyngja: Folkehelse og livsmeistring

Som lærar møter du ungdom. Trur du den nye læreplanen vil støtte eleven til utvikling av livsmeistring ? Kvifor? Om ikkje: kvifor ikkje?

Frå hausten 2020 er folkehelse og livsmeistring tverrfagleg tema i skulen. Kva legg du i omgrepa folkehelse og livsmeistring? Korleis forstår du omgrepet «folkehelse» i praksis? Korleis forstår du omgrepet «livsmeistring» i praksis?

Tenkjer du at desse områda er relevante i ditt arbeid som lærar? Korleis? Om ikkje: Kvifor ikkje?

Inkluderer du noko av dette i ditt arbeid allereie? (indirekte/direkte). Korleis? Kva gjer du? Klarer du å ivareta det? Om ja: korleis? Om nei: kvifor ikkje? Kva skal til? Kva eventuelt treng du for å lukkast med det som er nytt?

Kva tankar har du til arbeidet med folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema i skulefaga? Relevant? Kvifor? Kvifor ikkje?

Har du naudsynt kunnskap og kompetanse til å arbeide med folkehelse og livsmeistring?

Om ikkje: Kva vil du lære meir om? Kva føresetnadar har du for å kunne arbeide med dette?

Livsmeistring på timeplanen, kva tenkjer du om det? For elevane? For deg som lærar?

Korleis vil du knytte desse omgrepa inn i faget/faga ditt/dine med tanke på den nye læreplanen? Kva moglegheiter gjev det?

Har du naudsynt kunnskap og kompetanse for å støtta eleven til opplæring av livsmeistring?

Om ikkje: Kva kunne du ynskje du kunne lært meir om?

Kva tenkjer du skal til for at skulen skal fremje god folkehelse og gje alle elevar moglegheiter til å meistre eigne liv?

Kva meiner du er dei største utfordringane ved å gjere desse temaa til ein del av kvardagen?

2.1 Folkehelse

Korleis arbeider du for at folkehelse skal verte ein del av den nye skulekvardagen?

Korleis vil du arbeide for at folkehelse skal verte ein del av faget du underviser i?

Legg du vekt på kompetansemåla, og såleis også læreverket, eller vel du å trekkje inn anna fagstoff?

2.2 Livsmeistring

Korleis arbeider du for at livsmeistring skal verte ein del av den nye skulekvardagen?

Korleis legg du vekt på iverksetting av dei ulike områda innan livsmeistring?

(Psykisk helse, fysisk helse, levevanar, seksualitet, kjønn, rusmiddel, medievanar, økonomi og personleg forbruk)

Korleis vil du definera «psykisk helse»?

Kva legg du vekt på når du trekkjer temaet «psykisk helse» inn i undervisninga di?

Korleis vil du definera «fysisk helse»?

Kva legg du vekt på når du trekkjer temaet «fysisk helse» inn i undervisninga?

På kva måte er desse temaa gjeldande i ditt arbeid og dine fag? Gje døme.

Kva tenkjer du er det viktigaste område innan *livsmeistring*? Kvifor er dette det viktigaste?

Kan du gje døme på korleis du vil arbeide for at dette skal verte ein del av skulekvardagen?

2.3 Er folkehelse og livsmeistring verkeleg naudsynt å læra?

Tenkjer du at livsmeistring er noko som må lærast? Kvifor?

Tenkjer du at folkehelse er noko som må lærast? Kvifor?

Kva ulempe for den enkelte elev tenkjer du at opplæring i livsmeistring kan ha?

Kva ulempe for den enkelte elev tenkjer du at opplæring i folkehelse kan ha?

3. Iverksetting av ny læreplan

Korleis arbeider du med å forstå læreplanverket?

Er du motivert for å bidra i arbeidet med ny læreplan ved din skule? Om ikkje: kvifor ikkje?

Korleis opplever du at dine kollegaer arbeider med læreplan? Er det nokon som er mindre motivert? Vert dette uttrykt? Korleis påverkar det deg?

Opplever du at ditt arbeid med læreplan vert verdsatt?

Kva tenkjer du om lokalt læreplanarbeid? Er det noko du har fokusert på i ditt arbeid?

4. Leiing si tilrettelegging av arbeid med læreplan

Korleis arbeider leiinga for å iverksette den nye læreplanen i skulen du arbeider?

Kva «hjelpemiddel» frå Utdanningsdirektoratet kjenner du til? Har du nytta nokre av desse?

Korleis legg leiing til rette for at folkehelse og livsmeistring skal realiserast ved din skule?

Korleis opplever du arbeidsprosessen med læreplan som er styrt av leining?

Korleis legg leining til rette for arbeid med lokale læreplanar?

Korleis ville du lagt til rette for arbeid med læreplanar? Korleis vil du styra prosessen til å verta best mogleg?

5. Avsluttande kommentarar

Er det noko du vil legge til?

Eller skulle det være noe du lurer på, eller vil leggje til er det berre å ta kontakt med meg.

Tusen takk for at du ville stille til intervju.

Supplerande intervju

I den overordna delen av læreplanverket vert «identitet» nemnt fleire gonger. Korleis forstår du omgrepet «identitet»?

Korleis skil du mellom sjølvkjensle, sjølvbilete og sjølvtilitt? Skil du mellom desse omgrepa i undervisninga? Korleis legg du til rette for å styrkje sjølvkjensla, sjølvbiletet og sjølvtilitten til elevane?

Ser du noko samanheng mellom livsmeistring og identitet?

Kva klasseroms-aktivitetar/ undervisningsopplegg vel du å gjennomføra for å styrkje elevane si identitetsutvikling?

Kva tenkjer du er grunnen til at «trygg identitet er særleg avgjerande»?

Knyt du «identitet» til nokre av kompetansemåla i nokre fag du underviser i? Korleis legg du til rette for undervisning i identitetsutvikling?

Kan du fortelje korleis du kan påverke ungdommen til utvikling av ein trygg identitet?