

Folkehelse og livsmestring i skolen – livskvalitet for alle i alle fag

Dag Atle Lysne, Monika Haga, Harald B. Høgseth og Anne-Lise Heide

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: The aim of this study was to investigate the interdisciplinary school course called *health and life skills* from the perspective of students in teacher education. The informants came from an open course at NTNU on *health and life skills*. The study was based on a qualitative method, and the data material consisted of five individual interviews. Audio recordings were made of the interviews, which were transcribed and analysed through a reflexive thematic approach. The study shows that *health and life skills* should be understood in a holistic (salutogenic) perspective that focuses on the pupils' physical, mental and social health. The focus should be on mastering school tasks, and well-being is crucial for pupils' learning in school. The informants saw their role as teachers as helping the pupils preparing for what will face them later in life. They referred to the introduction of *health and life skills* as a boost for the school. An interdisciplinary subject will require a high degree of cross-disciplinary collaboration and coordination. This is challenging but has opportunities to include practical work and connect the work in the school more closely with society outside.

Keywords: interdisciplinarity, well-being, practical and aesthetic learning, teacher education

Introduksjon

Selv om norske barn og unge oppgir at de har god livskvalitet, og at de lever aktive liv, viser forskning at ensomhet, stress og psykiske helseplager preger utfordringsbildet blant denne gruppen (Bakken, 2022).

Sitering: Lysne, D. A., Haga, M., Høgseth, H. B. & Heide, A.-L. (2024). Folkehelse og livsmestring i skolen – livskvalitet for alle i alle fag. I A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills through music, arts and culture in education* (Kap. 10, s. 227–248). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch10>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Videre oppgir mange at de mistrives og kjeder seg på skolen, samt har lav motivasjon (NOU 2022: 13, s. 12). I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) introduseres tre tverrfaglige tema som skolene skal legge til rette for læring innenfor: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene har fått prioritet fordi de tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både på individ- og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolene kan legge til rette for at det arbeides med disse temaene gjennom tverrfaglighet som pedagogisk prinsipp (FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, 2022). Ifølge læreplanen (LK20) handler temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi mener at temaet også kan knyttes tett opp til begreper som mestring og mestringstro (Bandura, 1977), som handler om tro og forventning til egen evne til å mestre, og som har stor betydning for motivasjon, handlekraft og opplevelse av kontroll. Med ny læreplan (LK20) ble det satt større søkelys på praktiske og estetiske læreprosesser i grunnskolen. Her poengteres i overordnet del at:

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Regjeringen har utarbeidet strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang, praktisk og estetiske innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne retter seg primært mot praktiske og estetiske fag i grunnskole og lærerutdanningen, men understøtter betydningen av estetiske læringsprosesser i praktiske arbeidsformer i alle fag. Her fremheves blant annet at: «De praktiske og estetiske arbeidsformene og fagområdene i barnehagen og skolen legger godt til rette for at barn og unge kan erfare anerkjennelse, inkludering og mestring, uavhengig av ulike forutsetninger knyttet til sosial og kulturell

bakgrunn og språkferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette er, slik vi forstår det, i tråd med fagfornyelsens (LK20) intensjon ved innføring av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i utdanningen, og i tråd med den salutogene modellen og viktigheten av opplevelsen av sammenheng introdusert av Aaron Antonovsky (1979). Vi ønsker i vår studie å undersøke hva et utvalg av studenter legger vekt på når det gjelder folkehelse og livsmestring i skolen i lys av at elever må kunne se sammenhenger og oppleve mestring i egne liv på tvers av fag. Vår problemstilling er: *Hva skal til for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring bidrar til at elevene opplever sammenheng og mestring i egne liv – lærerstudenters refleksjoner.*

Informantene i denne studien er rekruttert fra emnet *Praktiske og estetiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i skolen* (7,5 stp), som ble tilbudt som et åpent emne ved Institutt for lærerutdanning på NTNU høsten 2022. Studenter på lærerutdanningen er en viktig kilde til informasjon siden det er rimelig å anta at det lærere vet og det lærere tror på, vil påvirke deres beslutninger i planleggingen av undervisningen (Crawford, 2007; Wilhelmsson, et al., 2012). Faglærerne som hadde ansvaret for emnet og undervisningen, hadde sin fagbakgrunn fra musikk og drama, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk.

Salutogenese og opplevelse av sammenheng

Den salutogene modellen ble introdusert av Aaron Antonovsky (1979) og har fått stor betydning innenfor helsefremmende strategier og forskning. Salutogenese er sammensatt av ordene salus og genesis, som fra latin og gresk kan oversettes til «helsens opprinnelse» (Lindström & Eriksson, 2015, s. 27). Salutogenesen og en salutogen orientering kan sees på som en overordnet teori (Jensen et al., 2017) hvor man ser på hvilke faktorer som fremmer og opprettholder helse og velvære. Antonovsky (1996) forstod helse som et komplekst begrep som både rommer fysisk og psykisk helse i tillegg til sosiale og åndelige dimensjoner. I dette perspektivet går man utover individualistiske, dualistiske og instrumentelle forestillinger om helse (Quennerstedt, 2018). Helse forstås altså i en bredere forstand, inkludert hvordan man opplever sitt eget liv, og hva som gir mening og verdi i livet,

det vil si subjektiv livskvalitet. I dette perspektivet rettes dermed oppmerksomheten i større grad mot helsebringende prosesser som styrker individets ressurser for livskvalitet og øker motstandsdyktighet i møte med livets utfordringer, og er mindre opptatt av hva som skaper uhelse. Antonovsky argumenterer for at å vektlegge faktorer som er helsefremmende, åpner opp for ny innsikt og forståelse for hva som driver folk mot god helse, og bidrar til å skape et mer positivt og ressursfokusert helseperspektiv.

Sentrale komponenter i en salutogen orientering er at 1) søkelyset rettes mot alle mennesker i et system, 2) hele personen må ivaretas, det vil si at fokus er på hele personen, og 3) salutogene faktorer adresseres og fremmes (ressursorientert) (Jensen et al., 2017). Danielsen (2021) argumenterer for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har en del felles trekk med det salutogene perspektivet. Skolen skal fremme alle elevers helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Trivsel kan knyttes til begrepene velvære (well-being) og livskvalitet, som er sentrale komponenter i psykisk helse og livsmestring (Mæland, 2012, 2013).

Opplevelse av sammenheng er sentralt i salutogenese og betraktes som en helsebringende faktor som omhandler å oppleve begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Opplevelse av sammenheng kan derfor sees på som en «orientering til livet» hos den enkelte, som bidrar til en måte å leve og håndtere livet på, samt fremmer personens utvikling mot helse (Jensen et al., 2017). *Begripelighet* handler om at stimuli og utfordringer man utsettes for i livet, oppleves som forståelige (Antonovsky, 2012, s. 39). *Håndterbarhet* handler om erfaring av mestring og mestringstro, det vil si en tro på at ressursene til å handle er tilgjengelige, og at ting er håndterbare og innenfor din kontroll. *Meningsfullhet* handler om en opplevelse av at ting i livet er interessante og motiverende og en kilde til tilfredshet og mening (s. 41). Opplevelse av sammenheng kan betraktes som en mestringsressurs, da det gjør individet i stand til å håndtere utfordringer i livet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28–29).

Fagenes ståsted i et salutogent perspektiv

Fagpersoner fra kroppsøving, musikk, kunst og håndverk og naturfag har bidratt til studien. Vi beskriver derfor hvilke aspekter som er sentrale

i disse fagene knyttet opp til folkehelse og livsmestring. På slutten av denne delen sammenfatter vi det vi mener er felles for fagenes ståsted i et salutogent perspektiv.

I **kroppsoving** fremmes kroppslig læring og motorisk kompetanse (Lorås, 2020) som bidrar til fysisk helse, lyst til å bruke kroppen og livslang bevegelsesglede (Cairney et al., 2019; Haga 2021; haga et al., 2019). Å inneha kroppslige ferdigheter og kroppslig kunnskap og kompetanse vil bidra til opplevelse av mestring og styrke ens selvoppfatning (Menescardi et al., 2022). Praktiske, sanselige og kreative læringsprosesser i kroppsoving kan også bidra til meningsfulle opplevelser hvis aktiviteten bidrar til erfaringer knyttet til sosialt samspill, moro, utfordringer, utvikling av motorisk kompetanse og personlig relevant læring (Beni et al., 2017, 2021).

Musikk er en ressurs for å uttrykke, håndtere og forstå egne og andres tanker og følelser (Brean & Skeie, 2021; Juslin, 2013). Fellesskapet som oppstår i og rundt musikken, fremstår som relasjonsbyggende mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvilde (Kulset, 2018; Ruud, 2013; Small, 1998). De samme ressursene finner vi i drama-faget. Dette skjer blant annet i dramaøvelser der det ofte handler om å improvisere og bruke sanser, følelser, kropp og stemme i ulike former for samspill med andre hvor det utvikles emosjonell og sosial kompetanse (Sæbø, 2016). I trygge kunstneriske samspillprosesser kan elevene utvikle empati, bygge relasjoner og utvikle evner til å utfordre og sette grenser og bidra til utvikling av en positiv identitetsutvikling (Ruud, 2013; Sæbø, 2016).

I **kunst og håndverk** får elevene verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom estetiske læringsformer hvor hele mennesket, med kropp, sanser og følelser i samspill med verden utenfor, aktiveres som en arena for læring (Austring & Sørensen, 2006; Biesta, 2017; Csikszentmihalyi, 1991, Gibson, 1979/2014). Arbeid med kroppsliggjort læring i relasjon til mennesker, natur eller materielle, fysiske ting og kultur bidrar til å styrke elevenes selvilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen (Chemi, 2020; Deleuze, 1968/2004; Deleuze & Guattari, 1980/2016; Knoop, 2005; Molander, 1996).

I **naturfag** er det godt dokumentert at det sosiale miljøet i klassen påvirkes i positiv retning når klassen praktiserer uteskole jevnlig (Frøyland &

Remmen, 2019; Remmen & Iversen, 2022). Dette er blant annet knyttet til at elevene ser andre og positive sider ved klassekameratene enn det som kommer frem i klasserommet (Bølling et al., 2019). For den enkelte elev viser flere studier at uteskole bidrar positivt til den enkeltes mentale helse (Mygind et al., 2019). Det at man i uteskolen beveger seg ute i naturen, bidrar også positivt til elevenes fysiske treningsnivå (Bølling et al., 2021; Mygind et al., 2019). En av de særlig positive sidene ved uteskole er at elever som ikke lykkes så godt i det daglige skolearbeidet, som ofte er teoretisk orientert, vil kunne lykkes i uteskolen (Faskunger et al., 2018). Dette bidrar til en mestringsfølelse hos disse elevene som de ellers ikke ville fått.

De faglige ståstedene som her er beskrevet, bygger på Deweys perspektiver knyttet til betydningen av erfaring i sammenheng med læring. I Dewey (1996a) beskrives viktigheten av å høste erfaring ved å løse praktiske oppgaver, men også at erfaringer alene ikke er nok. Man må i tillegg reflektere over sine erfaringer, helst sammen med andre hvor språket kommer inn som et viktig verktøy (Vygotsky, 2000). Deweys perspektiver på læring (1996b) ser utdanning som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer for å beherske livet i nåtid, og ikke som en forberedelse til noe som kommer i en mer eller mindre fjern fremtid. Det som er beskrevet om hvert av fagområdene, belyser forfatterens faglige ståsted i den refleksive tematiske analysen og må leses i henhold til det (se kapittelet om metode nedenfor).

Teorier og forskning i de enkelte fagområdene som omhandler faglige perspektiver på folkehelse og livsmestring, viser flere felles verdier og intensjoner gjennom en salutogen orientering. Ved å aktivisere sanselege, praktiske, estetiske og kreative læringsprosesser i undervisningen vil den enkelte utvikle sosial kompetanse og individuell mestringsfølelse (Beni et al., 2017, 2021; Bølling et al., 2019; Kulset, 2018; Ruud, 2013; Small, 1998; Sæbø, 2016). Dette skjer gjennom deltakelse i prosesser der sosial interaksjon mellom deltakerne fører til et fellesskap med trygge sosiale rammer og individuell mestringsfølelse, noe som igjen kan styrke et positivt selvbylde og identitetsutvikling (Deleuze, 2004; Deleuze & Guattari, 2016; Knoop, 2005; Molander, 1996; Ruud, 2013; Sæbø, 2016). Eksempelvis oppstår dette gjennom samspill og samarbeid i utforskende prosesser

(gjelder alle fagområdene), i fysiske aktiviteter og i uteskole (kunst og håndverk, kroppsøving og naturfag).

En studie av grunnskolelæreres opplevelse av tverrfaglig undervisning i fagene musikk, samfunnsfag og naturfag i Slovenia viser at den tverrfaglige tilnærmingen til læring styrker en helhetlig utvikling hos elevene (Kafol et al., 2020). Positive aspekter som fremheves, er blant annet styrket dybdeforståelse og økt motivasjon for læring hos elevene. Studien viser også at tverrfaglig undervisning ikke skjer hyppig, da det er mange utfordringer for gjennomføring. Noen av funnene som påpekes, er at det er mangel på didaktisk materiale, og at tverrfaglig undervisning og læring er avhengig av organisatorisk struktur i form av en fleksibel timeplan og et arbeidsklima som oppmuntrer til samarbeid (s. 186). Kafol et al. (2020) argumenterer for at grensene mellom disipliner og fagområder fremstår som kunstige og begrensende for elevers oppfatning av mening i livet (s. 188).

Metode

På bakgrunn av studiens formål ble prinsippene for semistrukturerte intervjuer fulgt, hvor informantene gis mulighet til å utdype sine erfaringer, meninger og forståelser (Braun & Clarke, 2006; Brinkmann, 2013). En intervjuguide ble utviklet på forhånd for å gi et rammeverk for intervjuene og sikre at intervjuene samlet inn relevante data for å besvare problemstillingen. Spørsmålene ble formulert på bakgrunn av tidligere forskning på temaet og teoretiske perspektiver. Eksempler på disse spørsmålene inkluderer: «Hvilken verdi ser du at dette temaet kan ha for elevene?», «Hvordan tenker du det vil bli å jobbe med dette temaet tverrfaglig i skolen – muligheter og hindringer?» og «Hvordan tenker du at temaet vil styrke arbeidet med ditt/dine fagområde(r) i skolen?». Intervjuene ble tatt opp digitalt via nettskjema på appen «diktafon» og deretter transkribert. Hvert intervju varte i ca. 30 minutter. To forskere deltok på hvert av intervjuene. Vi hadde noen spørsmål vi ville stille, men fulgte også opp tema som informantene tok opp. Utvalget besto av fem deltakere (n = 5) som var studenter i det åpne emnet *Praktisk og estetisk tilnærming til folkehelse og livsmestring* høsten 2022. Av disse var én

mann og fire kvinner. Informantene var alle i 20-årene, fire studerte ved grunnskolelærerutdanningen, mens en student fulgte lektorutdanningsløpet ved NTNU. Informantene ble rekruttert via skriftlig invitasjon til å delta i studien etter emnets slutt, og intervjuene ble foretatt ca. fire måneder etter undervisningsslutt og tre måneder etter eksamen. Studien følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og prosjektet, med kopi av informasjon til informantene, er innmeldt og godkjent av Sikt (u.å.).

Analyse

Etter transkripsjon ble alle intervjuene analysert ved bruk av en induktiv tematisk analyse som gikk gjennom de seks trinnene beskrevet av Braun og Clarke (2006). Først ble tekstblokker i alle intervjuene kodet etter innhold med koder som stikkordsmessig representerte innholdet i teksten. Deretter ble tekstblokker med samme kode samlet på tvers av intervjuene (Braun & Clarke, 2006; Terry et al., 2017). Neste trinn var å slå sammen koder og tilhørende tekstblokker med lignende innhold til større enheter, som Terry et al. (2017) kaller «kandidater til tema». I denne prosessen gikk vi stadig tilbake til de kodede dataene for å sjekke om kandidatene til tema gav en dekkende beskrivelse av det som kom frem i intervjuene, og om kodene, og deres tekstblokker, var plassert under rett kandidat for tema. Kandidatene til tema ble også gitt nye merkelapper som beskrev bedre innholdet i de sammenslåtte kodene. Gjennom en gjentakelse av denne prosessen endte vi opp med to foreløpige tema som beskriver perspektivene som informantene løftet frem, og som kunne gi svar på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006; Terry et al., 2017).

Til slutt oppsummerte vi innholdet i hvert tema i korte tekster basert på vår fortolkning av de kodede dataene i tråd med beskrivelsen til Terry et al. (2017). Også i denne prosessen kvalitetssikret vi oppsummeringen av hvert tema ved stadig å gå tilbake til de kodede dataene. Prosessen ble så avsluttet ved at vi fant illustrerende sitater fra dataene til de enkelte temaene, og gav temaene sine endelige navn. I løpet av analyseprosessen satt medlemmene av forskerteamet sammen og diskuterte betydningen av hver setning og paragraf i transkripsjonen, og ble først enige om

kodingen og deretter om utvikling av tema, med hensyn til betraktningene til Braun og Clarke (2019, 2021) om refleksiv tematisk analyse. Målet var å sikre en rik lesning av dataene og å utvikle historier om bestemte mønstre av delt mening på tvers av datasettet. Braun og Clarke (2019) beskriver at: «Tema er kreative og fortolkende historier om dataene, produsert i skjæringspunktet mellom forskerens teoretiske antakelser, deres analytiske ressurser og ferdigheter og selve dataene» (s. 594, vår overs.). Den oppsummerende beskrivelsen av temaene i resultatkapittelet, som er den første teksten under hvert tema, er derfor forskernes fortolkning av de fortellingene informantene gav oss under intervjuene og de mønstre vi har sett på tvers av intervjuene. Beskrivelsen av temaene vil være farget av vårt syn på folkehelse og livsmestring innenfor eget fag (se beskrivelse ovenfor av fagenes ståsted og hva forfatterne legger vekt på). Forskerne som er involvert i denne studien, har erfaring med undervisning i høyere utdanning, men med ulik faglig bakgrunn. I utviklingen av temaene ble perspektiver fra musikk, kroppsøving, kunst og håndverk og naturfag tatt med inn i analysene. Det er på denne bakgrunn at vi vil rapportere om og diskutere temaene utviklet knyttet til folkehelse og livsmestring i skolen.

Resultat

Analysen viste at informantene la vekt på to tema med tanke på folkehelse og livsmestring i skolen: *Livskvalitet for alle* og *I alle fag hele tiden* (Tabell I). Nedenfor vil vi beskrive hvert av disse temaene og gi noen sentrale sitater fra intervjuene for å illustrere og utfylle beskrivelsen av temaene.

Tabell I. Tabellen viser de to temaene (*) vi utviklet fra dataene, og de fire kandidatene til tema (°) som vi arbeidet med underveis. Den nederste raden viser stikkordene for de gruppene av koder som gav grunnlaget for kandidatene til tema.

Livskvalitet for alle (*)				I alle fag hele tiden (*)			
Et helhetlig syn (°)		Et løft for skolen (°)		I det daglige (°)		En tverrfaglig tilnærming (°)	
Fokus på fysisk, psykisk og sosialt	Finne mening, mestring	Trygghet, trivsel og læring	Innføringen av temaet et løft	Godt med tips om hva som kan fungere	Hva kan man gjøre i egne fag	Tverrfaglighet vanskelig i praksis	Muligheter med tverrfaglighet av kompetansemål er vanskelig

Tema 1. Livskvalitet for alle

Fortolkningen av dataene viser at skolen blir sett på som en arena som skal forberede elevene på det som møter de utenfor skolen og senere i livet. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er viktig fordi det synliggjør at alle elever skal oppleve mestring, mening og trivsel i skolehverdagen. Skolen skal gi støtte og hjelp til alle, ikke bare de som sliter med en eller annen utfordring. Elevene skal se sammenhenger på tvers av fag. Det å mestre, finne mening og ha gode relasjoner er helsefremmende ressurser.

En informant uttrykte det slik:

Nå ser jeg på en måte folkehelse og livsmestring som mye mer sentralt i samfunnet som da gjør at det blir viktigere i skolen. Det er på en måte, det skal liksom gå inn i alt. Det er mye mer rettet mot både psykisk og fysisk helse, og det at man skal få, eller elevene skal på ulike plan lære å takle egne, ja, håndtere egne liv og hendelser som oppstår.

En annen informant koblet det til jaget etter prestasjoner og gode karakterer:

Det er viktig fordi at når alt kommer til alt, så er det jo den psykiske helsa og selvoppfattelsen som er viktig for hvordan man har det personlig, og i dag er det jo et veldig prestasjonsfokusert samfunn. Man skal alltid oppnå kunnskap i form av høyere nivå og gode karakterer. Men det er på en måte det at elevene lærer å takle dagligdagse utfordringer som er viktigere enn det, ja lærer seg å regne, men heller det å kunne bruke ting i praksis og ja, oppnå noe godt igjennom det.

Flere informanter beskrev også at det dreide seg om å gi elevene verktøy, kunnskap og kompetanse som kan forberede de på livet utenfor skolen og gjøre de i stand til å mestre livet. En informant sa det slik: «Det er litt dannelsesprosessen i skolen, det er å ha det bra og lære hvordan man selv kan jobbe for å få det bedre». En annen sa det samme: «[...] som har et annet fokus enn det faglige, men mer på danning. Ja, det å lære seg å være med folk, lære mer om seg selv om kroppen om hvordan, ja, man takler ting [...]» Av datamaterialet leser vi flere perspektiver på at arbeid med folkehelse og livsmestring skulle rette seg mot alle elevene i skolen. En

informant sa det slik: «Også de som er faglig sterk, trenger verktøy for å fokusere på den psykiske helsen. Ja, det er noe for alle.»

Noen informanter løftet frem at trivsel er en forutsetning for læring, som er en av skolens kjerneoppgaver. For å lære må man ha det bra og føle trygghet. Det er viktigere å sørge for at alle har en fin skolehverdag enn at elevene lærer om en masse detaljert informasjon. Læreren har en viktig posisjon som en trygg voksen. Skolen må også forberede elevene på utfordringer som ikke er faglige.

En informant fremhevet hvordan manglende toleranse for annerledeshet kan føre til mobbing:

Dessverre så tror jeg at mange av dem som blir mobbet i dagens samfunn, og sikkert tidligere, har vært de som har vært annerledes. Derfor vil det å fokusere på at det å føle seg og være annerledes, er greit. Alle er annerledes på sin måte, for det er ingen som er like og på den måten skape mer toleranse [...]

Tema 1, «Livskvalitet for alle», viser at folkehelse og livsmestring setter søkelys på elevenes helse både fysisk, psykisk og sosialt. Videre viser tema 1 at danning samt å utvikle sosial kompetanse og styrke egen mestringsfølelse og identitet er vel så viktig som den faglige teoretiske kompetansen skolen tilbyr.

Tema 2. I alle fag hele tiden

Folkehelse og livsmestring må inn i arbeidet med alle fag ved at arbeidet med kompetansemål også kobles til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette vil kunne innebære at arbeid med kompetansemål i fag i større grad kobles til livet utenfor skolen. Det kan bety å legge mer vekt på praktiske aktiviteter for å nå læringsmålene, og det kan bety å utnytte mulighetene som ligger i tverrfaglig undervisning.

En informant sa det slik:

Det er jo veldig mange elever som liker veldig godt å jobbe praktisk. Det er ikke så mange seksåringer som liker å sitte dag inn og dag ut og lese en bok. Så jeg tror det å jobbe praktisk er en litt mer virkelighetsnær måte å jobbe på, for det er jo det de kommer til å møte senere i livet. Ikke nødvendigvis at man skal bygge noe hele tiden, men at når man jobber praktisk, så synes jeg at det med

samarbeid kommer bedre frem, og senere i livet skal jo veldig mange drive i et yrke. Så hvordan lære å samarbeide? Og ja, det praktiske arbeidet synes jeg er viktig både med tanke på motivasjon og ja, samarbeid [...]

En annen informant sa det slik:

[...] jeg har lagt merke til at de som er veldig teoretisk flink, blir veldig frustrert når de jobber på sløydsalen, eller sånn, for de er så vant til å få det til. De er veldig flink teoretisk, men de kommer på sløyden og ikke får til, så blir de veldig oppgitt og frustrert. Og motsatt at de elevene som sliter i klasserom under teoretisk undervisning, at de får en helt annen frihetsfølelse av å kunne jobbe praktisk da.

Her er informantene inne på hvordan praktiske læringsaktiviteter styrker et fellesskap og sosial kompetanse gjennom samarbeid. De nevner også et annet interessant perspektiv der elever som mestrer godt i teoretiske fag ikke nødvendigvis mestrer like godt i praktiske fag og omvendt. Praktiske og estetiske læringsformer kan derfor bidra til at flere opplever mestring i skolen.

En av informantene konkretiserte at praktisk arbeid bør benyttes mer også i de teoretiske fagene, hen nevner for eksempel at matematikk kan sees i sammenheng med daglig økonomi: «[...] baksiden med personlig økonomi, sånn type luksusfellen, hvordan det kan gå hvis man ikke har koll på de tingene som man lærer på skolen.»

Innenfor naturfag ble det løftet frem at det er viktig med en helhetlig tilnærming når det gjelder seksualundervisning: «[...] litt mer sånn på identitet, og hvordan man fikser seksualitet og sånne ting da. Det gjør faget og området mye mer helhetlig.»

Flere informanter beskriver muligheter og utfordring ved tverrfaglig arbeid i skolen. Tverrfaglighet knyttet til folkehelse og livsmestring har stor verdi, men de mener at dette ikke blir hyppig praktisert i skolen. En informant uttrykker det slik:

Det er veldig lett at ingen tar ansvar for tverrfaglighet på noen ordentlig grundig og god måte, at man bare tar litt herfra, derfra og liksom ikke får helhet og jobber med det hele tiden, som kanskje er nødvendig da for å bedre livsgleden.

Jeg føler på en måte sånn sett at de tverrfaglige temaene, de skal man jobbe med i alle fag, og sånn sett burde disse vært fokusert mest på.

En av informantene trekker frem fremmedspråk som eksempel og mener det å jobbe tverrfaglig med andre fag kan føre til mer bredde i læringen både i innhold og læringsmåter, samt at det kan gi bedre motivasjon:

Gjerne at man bare sitter og lærer et språk helt uavhengig av verden rundt da. Man skal lære mange kulturer og litt sånn også, men ikke bare stereotypier, men hvordan folk faktisk har det [...]. for det er jo mye mer motiverende for elevene kan jeg se for meg, og det blir aktuelt for hvordan ting faktisk er, enn når de bare sitter og pugger gloser.

Analysene viser også at informantene har tanker om at man ved å tone ned fagene kan løfte frem arbeidet med folkehelse og livsmestring: «[...] og at kanskje ikke alltid man skal ha et faglig fokus, men at det fokuset bare kan være folkehelse og livsmestringa.»

Informantene nevner flere ganger at tverrfaglig arbeid utfordrer organisering og gjennomføring i skolehverdagen. Dette på grunn av fagenes kompetansemål som skal læres og etterprøves, institusjonens læreplaner og hvordan faglæreres ressurser blir benyttet i undervisning. På den måten kommer tverrfaglig arbeid ofte i konflikt med arbeid med faglige kompetansemål.

En informant sier det slik:

Det er jo på en måte læreren som styrer undervisningen, og det er jo lettere å få til å bli tverrfaglig hvis det er en lærer som har alle fagene selv, tenker jeg. Hvis ikke så blir det kanskje litt tiltak å bytte om på fag. Jeg kan se for meg at det er mye lettere hvis det er en lærer som kan gjennomføre tverrfaglighet aleine kanskje.

Tema 2, «I alle fag hele tiden», beskriver verdien av praktiske arbeidsformer, da dette styrker sosial kompetanse, trivsel og mestring hos den enkelte. Temaet beskriver utfordringer med tverrfaglig arbeid i skolen i dag, men også hvordan tverrfaglig samarbeid kan organiseres og struktureres slik at det fremmer både det faglige og det å mestre faget bedre. Her er kreativitet og praktiske og estetiske tilnærminger til læring sentralt.

Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til at elevene i skolen opplever sammenheng og mestring i egne liv. Følgelig vil vi diskutere våre funn hovedsakelig fra et tverrfaglig ståsted opp mot det salutogene perspektivet. Oppsummert er det to tema som kommer frem i våre analyser. Det første temaet beskriver behovet for at alle skal oppleve mestring, mening og trivsel i skolehverdagen og se sammenhenger på tvers av fag. Det andre temaet beskriver behovet for å arbeide med folkehelse og livsmestring i det daglige og i alle fag og tverrfaglig med de utfordringer det gir.

Vi knytter det første temaet til Antonovskys tre komponenter innenfor en salutogen orientering. Den første av disse faktorene er at *alle mennesker i et system skal ivaretas* (Jensen et al., 2017). Tilsvarende er ett av hovedmomentene i tema 1 at skolens arbeid for elevenes livskvalitet skal omfatte alle elever, ikke bare de som strever med noe. Folkehelse og livsmestring i skolen skal bidra til å fremme alle elevers helse, trivsel og læring i tråd med en salutogen orientering (Danielsen, 2021).

Antonovskys andre komponent løfter frem *hele mennesket*. Vi kobler det til viktigheten av mening og trivsel i tema 1. Trivsel kan forstås som velvære (well-being) og livskvalitet og er en sentral komponent i det å mestre eget liv (Bandura, 1977; Mæland, 2012). Trivsel er viktigere enn «å lære en masse detaljer» og «jaget etter prestasjoner og gode karakterer». Samtidig sees trivsel som et grunnlag for læring, som er en av skolens kjerneoppgaver. Dette støttes av forskning som viser at trivsel, det å ha det bra, henger sammen med motivasjon for læring og mestring (Bandura, 1977). Å styrke folkehelse og livsmestring kan dermed understøtte både lærelyst og mestring og sees som et samlet løft for skolen. Bygging av støttende omgivelser kan klart relateres til en salutogen orientering (Eriksson & Lindstöm, 2008).

Det bringer oss over i den siste av Antonovskys tre komponentene innenfor et salutogent perspektiv, det vil si behovet for å bygge på og fremme *den enkeltes ressurser*, i stedet for å fokusere på svakheter, mangler og utfordringer. Tema 1 beskriver viktigheten av å mestre og finne mening. Mestring kan sees i sammenheng med trygghet (Heide, 2021; Mæland, 2012, 2013; Mygind et al., 2019). Våre funn poengterer dette,

både trygghet i elevgruppen og i relasjonen mellom lærer og elev. I trygge læringsmiljø kan man, slik vi forstår det, skape salutogene prosesser som styrker den enkeltes ressurser for helse og mestring (Antonovsky, 1979, 1987). Dette blir for eksempel tydelig når man aktiviserer utforskende estetiske prosesser der trygghet er en nødvendig faktor for at samspillet og fellesskapet skal fungere (Heide, 2021). (Dette belyses også i kap. 2, Steigum & Bruun og kap. 3, Heide & Reistadbakk.)

Samtidig viser våre funn at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring henger tett sammen med den subjektive opplevelsen av elevens livssituasjon, det Antonovsky definerer som opplevelse av sammenheng, noe som er sentralt for utvikling av helse (Antonovsky, 1987, 1996). Han fremhever tre viktige dimensjoner innenfor opplevelse av sammenheng gjennom sine systematiske undersøkelser av faktorer som er med på å påvirke menneskers syn på egen helse og livssituasjon. Disse er *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet* (Antonovsky, 2012, s. 28). Antonovsky (1979, 1987) har tidligere understreket betydningen av at de som finner livet grunnleggende meningsfullt, forutsigbart og med mulighet for å påvirke det, takler problemer bedre enn de som ikke har en slik følelse av sammenheng (Walseth & Malterud, 2004). Antonovskys tre dimensjoner for å skape *opplevelse av sammenhenger*, blir vektlagt i tema 2 i våre funn, selv om det også er klare koblinger til tema 1.

Tema 2 beskriver at arbeidet med kompetansemål i skolen i større grad må kobles til livet utenfor skolen. Det vil kunne øke graden av opplevd *meningsfullhet* siden arbeidet på skolen vil være knyttet til elevens liv i hverdagen utenfor skolen. Vektleggingen i tema 2 på å arbeide praktisk vil dermed kunne bidra til høyere grad av både *begripelighet og håndterbarhet* for elevene, forutsatt at teoretisk kunnskap knyttes til elevens praktiske erfaringer (Dewey, 1996a), inkludert praktisk og estetisk tilnærming til læring. (Se også kap. 2, Steigum & Bruun)

De tre dimensjonene i opplevelse av sammenheng er også integrerte, slik at opplevelse av mestring, bidrar til utvikling av en generell følelse av begripelighet og en følelse av mening i livet og mestring av utfordringer (Jensen et al., 2017). I tråd med tema 2 kan det styrke elevenes begripelighet på det kognitive plan når de opplever mestring gjennom arbeid med et tema over tid og i flere fag samtidig. Når elevene vet hva som

forventes, vil de kunne utvikle sin kompetanse og føle seg utstyrt for å håndtere de krav og forventninger som de møter, de utvikler håndterbarhet. I tråd med våre funn oppleves tverrfaglig arbeid som en mulig inngang til å fremme elevenes opplevelse av sammenheng og mestring i egne liv. Å arbeide med at elevene skal få kompetanse og verktøy for å fremme egen helse kan dermed ivaretas gjennom didaktiske grep og fokus på læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi tenker her på undervisningsaktiviteter der elever utfordres til å uttrykke seg sanselig og estetisk (Austring & Sørensen, 2006), i samspill og improvisasjonsoppgaver (Ruud, 2013; Sæbø, 2016), i fysiske aktiviteter (Cairney et al., 2019; Haga, 2021; Haga et al., 2019) og læringsmiljø som eksempelvis ute-skole (Bølling et al., 2021; Mygind et al., 2019).

Tidligere i kapitlet beskrev vi fagenes ståsted i lys av et salutogent perspektiv inn mot folkehelse og livsmestring. Denne faginndelingen kan nettopp synliggjøre en utfordring knyttet til tverrfaglig undervisning slik tema 2 i våre funn løfter frem. Arbeidet med å gi elevene en opplevelse av sammenheng kan undergraves av læreplanens og skolens tradisjonelle organisering med utgangspunkt i fag, noe som også samsvarer med internasjonale studier (Kafol et al., 2020). Derimot kan det å strukturere undervisningen for eksempel i tema på tvers av fag, fremme elevenes opplevelse av *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet* i tråd med Antonovsky (1979, 1987). Tverrfaglighet kan også bidra til at elevene opplever undervisningen som meningsfull fordi den i større grad sees på som personlig relevant. Opplevelsen av personlig relevans er når elevene forstår hva de lærer, hvorfor det er viktig, og hvordan dette påvirker livet deres, også utenfor skolen (Beni et al., 2017). Meningsfylte opplevelser og erfaring kan knyttes til motivasjon (Beni et al., 2017), og dermed være en kilde til at eleven blir en aktiv deltaker i egen læringsprosess. Jensen et al. (2017) argumenterer med at tilnærminger som har *fokus på hele barnet*, og som tar utgangspunkt i aktiv deltakelse og engasjement hos elevene, vil bidra til internalisering og eierskap og dermed fremme varige endringer i de tre helsebringende dimensjonene i opplevelse av sammenheng.

Studien har gitt oss en forståelse av hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra på ulike måter til at elevene i skolen

opplever *sammenheng og mestring i eget liv*. På den ene siden kan flere fag gi elevene kunnskap som er viktig for å mestre eget liv. Informantene i denne studien eksemplifiserer det med seksualundervisningen i naturfag og livsnære praktiske problemstillinger i matematikk. På den annen side kan temaet bidra til at det blir mer praktisk arbeid og søkelys på mestring i alle fag. Sist, men ikke minst, kan både temaets tverrfaglige natur og behovet for å koble undervisningen i skolen tettere til livet utenfor skolen slik vår studie viser, gjøre det nødvendig å organisere en stor andel av undervisningen i tverrfaglige tema med utgangspunkt i samfunnet utenfor skolen. Dette er i tråd med Deweys perspektiv på læring (1996b) som ser utdanning som en kontinuering/rekonstruksjon av erfaringer for å beherske livet i nåtid.

Metodiske styrker og svakheter

På samme måte som i de fleste studier der dataene baseres på tematisk analyse, farges resultatene av forskerens teoretiske antakelser og deres analytiske ressurser og ferdigheter (Braun & Clark, 2019). Imidlertid kommer forskerne i vår studie fra ulike fagområder og forsknings-tradisjoner, noe som kan bidra til å redusere den eventuelle negative effekten av forskernes subjektivitet i analysene. En annen begrensning med vår studie er at den omfatter relativt få informanter, som alle kommer fra det samme emnet som de selv har valgt å ta. Man kan derfor anta at disse studentene har både en sterkere interesse for og mer kunnskap om temaet enn det lærerstudenter vanligvis har. For å motvirke at studentene kom med utsagn og synspunkt som lå tett opp til det faglærere formidlet i emnet, ble forskningsintervjuene foretatt fire måneder etter undervisningsslutt og tre måneder etter eksamen. Vi så også at studentene beskrev og trakk erfaringer fra tidligere emner og praksis i lærerutdanningen. Det gir imidlertid ingen garanti for at studentene ikke svarte på en måte som de trodde forskerne foretrakk. Funnene i denne studien må sees i lys av dette. På den annen side styrkes troverdigheten og overførbarheten ved at studien samler informanter med ulik faglig bakgrunn. Når de likevel i stor grad løfter frem de samme perspektivene, er det en indikasjon på at funnene treffer godt ut fra hva som er sentralt

i temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Flyvbjerg (2006) poengterer da også at slike casestudier, med få informanter og begrenset bredde, er viktige for å løfte ulike perspektiver inn i kunnskapsutviklingen knyttet til et gitt tema, og kan, sammen med andre tilsvarende studier, gi et mer helhetlig bilde.

Avsluttende kommentarer

Studien understøtter verdien av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen og synliggjør at lærere bør ha fokus på tematikken til daglig i alle fag og med en tverrfaglig tilnærming. Det legger press på lærerutdanningene til å gi studentene det nødvendige faglige grunnlaget for å kunne gjøre den jobben. Denne studien er gjort av forskere med ulik faglig og forskningsmessig bakgrunn og med et smalt utvalg av studenter. Vi trenger derfor mer forskning som kan gå mer i dybden innenfor de samme, og andre, fagområder. Det er også behov for å avdekke hva et bredere utvalg av studenter og lærere i skolen mener om folkehelse og livsmestring sin posisjon i skolen nå og i tiden som kommer.

Referanser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater (NOVA-rapport 5)*. NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Ní Chróinín, D. & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing meaningful physical education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666–683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta, D. & R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing – understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P. & Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: Differences attributable to the type of space. *Children*, 8(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/children8060486>
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49, 371–383.
- Chemi, T. (2020). *Kreative læreprosesser og æstetiske perspektiver. (Ud)dannelse for det hele menneske*. Aalborg Universitetsforlag.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613–642. <https://doi.org/10.1002/tea.20157>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow – optimaloplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Deleuze, G. (2004). *Difference and repetition* (P. Patton, Overs.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1968).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2016). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1980).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dewey, J. (1996a). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 53–66). Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 41–52). Ad Notam Gyldendal.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, 23(2), 190–199.
- Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak: En kunnskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. Linköpings universitet.
- FIKS. (2022, 11. januar). *Hvordan kan skoler arbeide tverrfaglig?* Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hvordan>.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Frøyland, M. & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press Classic Editions. Psychology Press. (Opprinnelig utgitt 1979). <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Haga, M. (2021). Body and movement in early childhood; spaces for movement-based play. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 526–529. <https://hdl.handle.net/11250/3034662>
- Haga, M., Haapala, E. & Sigmundsson, H. (2019). Physical fitness in children. I S. Hupp & J. Jewell (Red.), *The encyclopedia of child and adolescent development*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecado32>
- Heide, A.-L. (2021). Bærekraft – lærekraft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfagligarbeid i grunnskolelærerutdanningen. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B. B., Dür, W. & Buijs, G. (2017). The application of salutogenesis in schools. *The handbook of salutogenesis* (s. 225–235). https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_22

- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Kafof, B. S., Podvršič, M. & Dimec, D. S. (2020). Interdisciplinarity of music education and natural and social science in Slovene basic education. I J. Žnidaršič (Red.), *Interdisciplinary perspectives in music education*. Nova.
- Knoop, H. H. (2005). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. I H. H. Knoop & J. Lyhne (Red.), *Et nyt læringslandskap. Flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. Dansk Psykologisk forlag.
- Kulset, N. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Rapport). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement-ogutforskertrang/id2665820/>
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Lorås, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports*, 8(6), 88. <https://doi.org/10.3390/sports8060088>
- Menescardi, C., De Meester, A., Morbee, S., Haerens, L. & Estevan, I. (2022). The role of motivation in the conceptual model of motor development in childhood. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102188>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Bokforlaget Daidalos.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bolling, M. & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Mæland, J. G. (2012). *Forebyggende helsearbeid*. Universitetsforlaget.
- Mæland, J. G. (2013). *Hva er helse?* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Quennerstedt, M. (2018). Healthying physical education – on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sikt. (u.å.). <https://sikt.no>
- Small, C. (1998). *Musicking – the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press og University Press of New England.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. S. Rogers (Red.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, (2. utg., s. 17–37). Sage.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and language*. MIT Press.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennt medisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 124, 65–6. <https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmennt-medisinsk-perspektiv>
- Wilhelmsson, B., Ottander, C. & Lidestav, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 26–42. <https://doi.org/10.5617/nordina.357>