

Folkehelse og livsmestring: Koronapandemien som veiviser for tverrfaglighet og mestringsperspektiv i skolen

Merete Saus og Tatiana Wara

Innledning

I 2020 tråde det i kraft en ny lærerplan for skolen kalt fagfornyelsen. I den overordnede delen av læreplanen var ett av de tre nye tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring. De tverrfaglige temaene skal være gjennomgående og inkluderes i alle fag. Folkehelse og livsmestring er tema som mange lærere opplever som vanskelig å operasjonalisere i skolen. Mange fagdidaktikere opplever temaet som fremmed og vanskelig å integrere i sine respektive fag. Det har vært kritiske diskusjoner om ulike konsekvenser av innføring av folkehelse og livsmestring skolen, for eksempel om det betyr at psykisk helse skal være et eget fag i skolen (Klomsten, 2017), at det vil føre til for stor vektlegging av psykisk helse (Birgit & Gunn, 2016) og at det blir behandlet som et individuelt anliggende og knyttes for sterkt til et medisinsk paradigme (Helskog, 2019).

Det er imidlertid også mange som drøfter hvordan fokus på folkehelse og livsmestring gir en tiltrengt oppmerksomhet mot sammenhengen mellom å lære og psykisk helse, særlig for elever i utfordrende livssituasjoner (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016; Ekornes, 2018; Uthus, 2017). I lærerutdanningen er det også diskusjoner om hvordan folkehelse og livsmestring kan inkluderes i utdanningen. Det utfordrer grensedragningen for lærerprofesjonen opp mot andre fagfelt fordi folkehelse og livsmestring gir krav til å integrere nye kunnskapsområder som ikke tidligere har vært en del av skolens oppgaver, se for eksempel gode diskusjoner om KRL dras i en subjektiv retning av Rodriguez and Stokke (2020), om utvidelse av kroppsøvningsfaget i Quennerstedts diskusjoner (2008) og Refsnes and Danielsen (2018) som viser at lærere i videregående skole opplever å ha for lite kunnskap om psykisk helse.

I forbindelsen med koronapandemien tidlig i 2020 innførte mange land over hele verden omfattende smitteverntiltak. Norge var ett av disse landene, og innført de mest inngripende tiltak i landet etter 2. verdenskrig. Hensikten var å beskytte samfunnet mot viruspandemien og

å hindre smitte av koronaviruset. Ett av regjeringens tiltak var stengning av alle landets barnehager og skoler den 12. mars. Stenging av skolene og barnehagene førte til at elevene måtte få undervisningen mens de var hjemme. All undervisning ble i en periode gjennomført digital og som hjemmeskole. Mange ytret bekymringer for elevenes læring, trivsel og velvære når det ikke var noen direkte relasjoner mellom lærere og elever, særlig var det bekymring for de sårbare elevene (Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, 2020, Barneombudet, 2020).

Erfaringene da skolene ble stengt ned, var at folkehelse og livsmestring ble mindre fremmed og ble opplevd som mer relevant for mange lærere. Bekymringen for hvordan elevene mestret hjemmeskole aktualiserte livsmestring. Lærerne diskuterte hvordan de kunne ivareta elevene når de ikke hadde en direkte relasjon med dem og utarbeidet arbeidsoppgaver for elevene som handlet om det å klare seg i kriser. Folkehelsematikken ble aktualisert i mange fag gjennom tema. For eksempel ble det jobbet med hva er pandemi og hvordan virker virus i naturfag, hvordan gjør man epidemiologisk beregning i matematikk og sammenhengen mellom helse og økonomi i samfunnsfag, bare for å nevne noen.

Problemstillingen som behandles i dette kapitlet er om *erfaringer fra koronapandemien kan gi innspill til hvordan folkehelse og livsmestring kan ivaretas av lærere og aktualiseres i lærerutdanningene*. Bakgrunnen for diskusjonene i kapitlet er et kurs i pedagogikk for lektorstudenter for å tilpasse utdanningen til den nye rammeplanen fra 2020 og de endringene som ble gjort i da koronaepidemien endret studentenes praksis.

På tross av at diskusjonene og de ulike perspektivene på folkehelse og livsmestring, gir lærerplanen fra 2020 klare forventninger til at lærerstudenten i praksis skal finne faglige utgangspunkt for tverrfaglig undervisning i folkehelse og livsmestring. I dette kapitlet skal vi drøfte hvordan skolene og lærerutdanningene kan møte denne forventningen. Vi vil bruke endringene som ble nødvendige som følge av koronapandemien som utgangspunkt for drøftingen. Tverrfaglighet og mestring vil bli drøftet i forhold til folkehelse og livsmestring.

Perspektivet i drøftingene i kapitlet tar utgangspunkt i helsefaglige forståelser av begrepene folkehelse og livsmestring (Bru et al., 2016; Olsen & Traavik, 2010; Uthus, 2017). Men vi plasserer oss også innenfor kulturpedagogisk perspektiv, slik vi tolker pedagoger som Straume (2011), Biesta (2013), Madsen og Risøy (2018) og ideene som presenteres i boka *Pædagogisk antropologi: et fag i tilblivelse* (Kryger, Milner, Krejsler, & Danmarks Pædagogiske, 2005).

Med forankring i slike kulturpedagogiske perspektiv forstår vi livsmestring som individuell utvikling som er intimt forbundet med kulturell og samfunnsmessig kontekst. Hos disse teoretikerne er læring tett forbundet med livsmestring. Det gir rom for det paradoksale, det kontrastfulle, det sårbare og det usikre og fremhever dialog, kritisk refleksjon og skaperglede som er vesentlig for livsmestring (Meltzer & Schwencke, 2019). Lærernes oppgave er å fasilitere elevenes individuelle utviklingsprosesser. Når folkehelse og livsmestring kobles med sosiale og relasjonelle perspektiver, vektlegges samhandling mellom lærer og elev i skolens arbeid med livsmestring (Sælebakke, Lund, & Bjørndal, 2018).

Et kurs om skolen i samfunnet og samfunnet i skolen – en operasjonalisering av den nye rammeplanen

Høsten 2019 utviklet vi et nytt kurs i pedagogikk for vårsemesteret 2020. Kurset ble laget for å tilrettelegge utdanningen i tråd med den nye rammeplanen fra 2020 og var tilpasset lektorstudenter i sitt fjerde studieår. Hensikten med kurset var å operasjonalisere forventingene i den nye rammeplanen. Fagfornyelsen var en gjennomgående tråd i undervisningen. De tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, skulle inkluderes kontinuerlig gjennom kurset.

Kurset skulle også modellere hvordan studentene kunne ha disse som gjennomgående tema når de selv ble lærere. Studentene skulle utvikle et forskende blikk på egen lærerpraksis, og formuleringer som «kontinuerlige forbedringsprosesser» og «nødvendig med tverrfaglig samarbeid» ble stadig gjentatt. Studentene skulle ikke bare lære seg aktuell teori og praksis, men også være forberedt på å bli en lærer som stadig skulle kunne forbedre egen praksis.

Den grunnleggende ideen i kurset var at samfunnet er mangfoldig og stadig i endring, og at dette mangfoldet speiles i skolen. Det teoretiske rammeverket i kurset skulle støtte opp under denne ideen. Formålet med kurset var å kvalifisere profesjonelle lærere til framtidige samfunnsutfordringer, og å gi perspektiver som viste at skolen er en del av samfunnet og at dette gjenspeiles i skolen. Målet var å skape sammenheng (koherens) gjennom «learning to teach» (Darling-Hammond, 2014). Raaen (2014) påpeker at for å kunne skape en felles plattform i lærerutdanningen, er det nødvendig at det skapes sammenheng som inkluderer både profesjonellspesifikk kunnskapsutvikling og kunnskapsutvikling på tvers av nettverk. Det var viktig for oss at studentene skulle oppleve sammenheng i sin læringsprosess.

Ulike tilnærminger og eksempler ble brukt for å operasjonalisere budskapet om skolen som mangfold og i tett dialog med samfunn. En lokal økning i voldsepisoder blant ungdom ble

aktualisert, økning i antall asylsøkere i perioden 2015-2016 ble trukket frem, holdninger til den samiske befolkningen i Norge ble drøftet og det ble jobbet med databasen ungdatabasen (2020), som viser økt forekomst av psykiske vansker blant ungdom. For å kunne eksemplifisere hvordan forhold i samfunnet har konsekvenser for skolen og lærernes arbeid, ble det hentet inn ulike faggrupper.

Vi brukte ulike caser og perspektiver for å vise at lærere må samarbeide med hverandre på tvers av fag og sammen med andre faggrupper i samfunnet, for å kunne møte de forventningene som den nye rammeplanen gir. En lærer som samarbeider tett med politi, barnevern og ungdomstiltak ble invitert inn for å snakke om samarbeid som en del av det å være lærer. Folkehelseutfordringer som vold, radikaliserings og negativ sosial kontroll ble aktualisert gjennom case. Studentene fikk i oppgave å finne frem til tiltak mot mobbing, arbeid i skole for å fremme god psykisk helse, og støtte til elever i vanskelige livssituasjoner. Skolens rolle i anti-rasistisk arbeid ble aktualisert gjennom undervisning i samiske tema.

Avslutningsvis ble det gjennomført seminar på tvers av fag som skulle trene studentene på å reflektere over egen praksis i et profesjonelt fagovergripende fellesskap. Studentene skulle også lære seg å påvirke skolen som system slik at de kunne sette i gang forbedringsprosesser. Vi forsøkte å vise at det mangfoldet som finnes i samfunnet (ulike etniske identiteter, mangfold av kjønnsidentiteter, ulik fordeling av makt og innflytelse, prosesser som rasisme og anti-rasisme, ulike samfunnsaktører og samfunnsendringer) også speiles i skolen. Vi viste dem at ungdatabasen (2020) viser at flere ungdommer melder om psykiske helseplager.

For at studentene kunne trene på å arbeide i et profesjonsfellesskap, samt for de skulle kunne operasjonalisere endrings- og utviklingsteorier i praksis, la vi opp en aksjonslæringsoppgave. Aksjonslæringsoppgaven var en eksamensoppgave som var tuftet på å realisere endringsteoriene i praksis. Det var et ønske om at studentene skulle kunne identifisere en utfordring i egen undervisning, ved skolen eller i samfunnet, og endre sin praksis slik at utfordringene kunne møtes. Med aksjonslæring som modell ønsket vi å tilby verktøy som kunne hjelpe studentene å identifisere problematiske områder, finne forbedringsløsninger og diskutere de i et profesjonelt fellesskap, samt utforske, systematisere og dokumentere utviklingsprosesser. Denne eksamensformen bygger på antakelsen at en forskende holdning til eget undervisningsarbeid kan forbinde teori og praksis på et konseptuelt nivå. Det vil si at endringer i undervisningsstrategier vil endre også studentenes teoretiske forståelse (Ulvik & Krüger, 2012, p. 64).

Koronapandemien

Vinteren 2020 erklærte verdens helseorganisasjon (WHO) en pandemi forårsaket av et koronavirus. Pandemien førte til at mange land over hele verden satt i verk krisetiltak for å slå ned, eller bremse, smitten. I europeiske land ble den vanlige individuelle friheten sterkt redusert og svært mange samfunnsinstitusjoner ble omfattet av inngripende tiltak. Effekten på samfunnet var enormt, både praktisk, økonomisk og relasjonelt. Når dette skrives er tiltakene fremdeles gjeldende, og derfor vet man foreløpig ikke det totale omfanget av disse.

I vår sammenheng er tiltakene som gjaldt skole og utdanning særlig relevant. Skolene ble stengt torsdag 12. mars og det ble innført hjemmeundervisning hvor både elever og lærere jobbet fra eget hjem. Undervisningen og møter skjedde ved hjelp av digitale løsninger som nettmøter og nettløsninger. Endringen for lærerne og elevene var enorm. Fra å ha daglig relasjon, hyppig dialog og være sammen i mange timer hver dag, ble all kommunikasjon gjennomført via nettløsninger. Både lærere og elever måtte lære seg å jobbe digitalt, noe ingen hadde spesielle forutsetninger for å klare. For studentene i praksis ble det også store endringer. I tillegg til de relasjonelle og praktiske endringene som var erfaringer de delte med elever og lærere, ble studentenes mulighet til å øve seg på lærerrolle vanskeligere. De kunne ikke øve seg mens praksislærere observerte og gav muntlige tilbakemeldinger på det de hadde gjort, noe som er essensielle aspekter ved utvikling av ferdigheter gjennom praksis.

Koronatiltakene – den største aksjonslæringsprosessen i skolen etter 2. verdenskrig

Studentene er 4. års studenter i lektor 8-13 og utdanner seg til å bli lærere i fag som samfunnsfag, naturfag og språk. Praksisen er på 40 uker, og var enten på ungdomsskolen eller i videregående skole. Studentene ble fordelt på ulike skoler og hadde en praksislærer som gir dem individuell veiledning og deltar i vurderingen av studenten etter endt praksis. Skolen har team av praksislærer som har kontakt med en koordinator ved universitet. Dette skal sikre dialog og sammenheng mellom utdanningsinstitusjonen og praksisplassen.

Da koronapandemien kom, og tiltakene for å redusere smitte ble iverksatt, var lektorstudentene nettopp begynt på en ti-ukers praksisperiode. Studentene fikk ikke oppholde seg på praksisskolen eller ha direkte kontakt med elevene. Karantenen fikk ikke bare konsekvenser for gjennomføring av studentenes praksisperiode, men også den planlagte aksjonslæringsoppgaven som var studentenes eksamensoppgave. Bare noen få studenter rakk å gjennomføre aksjonen og samle inn data før myndighetene stengte skolene. Løsningen ble å endre eksamensoppgaven fra aksjonslæring til en refleksjonsoppgave om praksis. For at

studentene kunne oppleve sammenheng mellom teoretiske perspektiver fra kurset og praksis, har vi valgt å beholde kravet om at oppgaven måtte anvende begreper fra aksjonsforskningstradisjonen. Intensjonen var at studentene fremdeles skulle kunne jobbe med faglige endringsprosesser, men eksemplene skulle knyttes til erfaringer med koronatilpasning og endringene som skolene måtte gjøre for å tilrettelegge for skoleledet hjemmearbeid (hjemmeskole).

Arbeidskravets tittel var «Koronatiltak – den største aksjonslæringsprosessen etter 2. verdenskrig». Hensikten med tittelen var å hjelpe studentene til å reflektere over hvordan koronatiltaket som de var fastlåst i var et eksempel på at det som skjer i samfunnet gjenspeiles i skolen. I denne sammenheng ønsket vi at studentene skulle bruke koronapandemien som en unik potent lærings situasjon for å operasjonalisere kurset. «Potent lærings situasjon» henter vi fra Strandbu og Schultz (2014) i den norske oversettelsen av Lori Pattsons (2008) begrep om «teachable moments». Begrepet handler om å bruke kriser som anledning til å lære. I Strandbu og Schultz sin forskning er det vist at det å bruke kriser som potente lærings situasjoner også er forebyggende mot negative konsekvenser på folkehelsen og fremmer livsmestring (2014).

Vi la vi vekt på den læringsmuligheten vi mente at studentene stod overfor: Fortolke sin hjemmebaserte praksis som en aksjonslæringsprosess i tråd med aksjonsforskningspremisser. Aksjonslæringsstilnærmingen vi anvendte er inspirert av designorientert didaktikk eller «design for læring», utviklet av Østern (2019). Lærernes oppgave er å skape vilkår og muligheter for utforskende læring, sier de. Design for læring legger verkt på skapende, kreative og utforskende prosesser og handler om å «utvikle teoretiske verktøy, for å forstå hvordan et kunnskapsfelt og en bestemt sosial praksis – som undervisning i skolen - er etablert, og hvilke mekanismer som gjør at den blir opprettholdt (tradisjon). Samtidig handler det også om hvordan vi kan forstå det som skurrer og er problematisk (frikisjon)» (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 60).



Figur 1: Aksjonsæringsinspirert design for læring

Først rettes blikket mot utfordringen (pandemien og nedstenging av skolen). Denne *friksjonen* er produktiv for å skape potensielle læringssituasjoner. Deretter spørres hva skolen skal gjøre med det (ha hjemmeundervisning og gjennomføre digital undervisning). Planlegge for digital undervisning og hvordan man skal nå elever selv om man ikke er på samme sted (finne frem til plattform og få gitt beskjed til alle elever og foreldre). Aksjonen er å forsøke å utforske potensialet ved den digitale undervisningen, utfordre *de tradisjonelle* undervisningstilnæringer, samt skape nye former og undervisningsrom, og videre utprøve disse i praksis for deretter å reflektere i et profesjonelt felleskap. Til slutt evalueres det hvordan den digitale undervisningen fungerer, dele det med andre lærere og justere kurset.

Studentene fikk den nye oppgaven formulert i en tekst hvor det var lagt ved et vedlegg. Her stod at hjemmeskole kunne forstås i et aksjonslæringslæringsperspektiv. I oppgaveteksten stod det videre at det er mye å lære av endringene som skolene måtte gjøre og de konsekvensen det fikk «for dere studenter» i praksis. Det var også lagt ved en sides tekst som skulle hjelpe studentene i hvordan de kunne anvende teori, arbeidsmetoder og litteratur fra pedagogikkundervisningen for å løse arbeidskravet.

Det er to grunner til at vi valgte å knytte arbeidskrav til koronatiltakene i skolen og be studentene reflektere over det de hadde lært. For det første ønsket vi at de skulle bruke det de hadde forberedt til eksamensoppgaven i aksjonslæring. For det andre ønsket vi å vise hvordan

kurset de hadde gjennomgått i pedagogikk var relevant for den situasjonen som studentene stod oppe i.

At lærere skaper stadig nye rom for læring, og bruker kriser, som koronapandemien, som potente læringsituasjoner, aktualiserer folkehelse og livsmestring. Selv om begrepene ofte assosieres med noe individuelt, og psykisk helse får mest oppmerksomhet, er folkehelse og livsmestring fundert på mestrende- og sosiale perspektiv som sammenfaller med grunnleggende pedagogisk tenkning. Vi vil i det følgende vise hvordan begrepene folkehelse og livsmestring er tverrfaglige, sosiale, relasjonelle og mestringsorienterte. Vi vil deretter vise hvordan koronapandemien lærte både skolene og læringsutdanningene hvordan folkehelse og livsmestring er aktuelt for skolens virksomhet.

Folkehelse og livsmestring er tverrfaglige begreper

Folkehelse er et begrep som handler om et folks samlede helse og hvordan helse fordeler seg i befolkningen (Folkehelseloven, 2019; Ihlebæk, 2009). Folkehelse er ikke den enkeltes helse, men summen av individers helse. Begrepets opprinnelse er ofte assosiert med legen John Snow. Under koleraepidemien i London i 1854 viste han hvordan utbruddene ikke var tilfeldig, men knyttet til en vannkilde og fikk stoppet utbruddet ved å bytte håndtaket på vannpumpen (Ihlebak, 2009). Den historiske opprinnelsen til folkehelse som felt har en klar linje fra koleraepidemien til koronapandemien i 2020 hvor folkehelseinstituttet var en sentral premissleverandør for hvordan pandemien skulle håndteres, selv om det fikk konsekvenser for både skole, økonomi og sosial samhandling. For hundre år siden, i 1920 definerte Charles-Edward Amory Winslow folkehelse bredt. Ifølge han inkluderte folkehelse både fysisk, psykisk og sosiale forhold i folkehelsearbeid. Folkehelsearbeid er å forebygge sykdom, skade, forlenge liv, og fremme psykisk helse og yteevne. Det innebærer innsats gjennom lokalsamfunn, både offentlig og privat, og skal legge til rette for sunne omgivelser, kontroll av sykdom, utdanning, forebygging og tidlig innsats, argumenterte Winslow for allerede i 1920. I dag bruker man begrepet like bredt, og ved siden av oversikt over befolkningens samlede helse og helseutfordringer, aktualiserer folkehelsebegrepet tverrfaglighet, forebygging og tidlig innsats, noe som krever innsats fra mange ulike aktører, deriblant lærere.

Livsmestring handler om det å klare seg i livet. Begrepet favner det håndtere vansker, motstand og varierende livssituasjoner, være trygg på seg selv, ha ferdigheter til å takle ulike og krevende situasjoner og ha tro på egen mestring. «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» er en definisjon utviklet av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (Prebesen & Hegstad, 2017). Definisjonen er hensiktsmessig for arbeid med ungdom fordi den ikke bare trekker oppmerksomhetene mot det å klare seg, men også at det er noe ungdom kan tilegne seg ferdigheter i. Livsmestring kan tilegnes og det kan fremmes i en prosess. Ungdom kan selv tilegne seg ferdigheter som fremmer livsmestring eller ungdom kan få bistand av noen i omgivelsene. Det å anvende et livsmestringsbegrep som ikke bare er individuelt orientert, men også sosialt, er nyttig i arbeid med ungdom. I likhet med folkehelsearbeid, er tverrfaglighet viktig i arbeid med livsmestring.

Folkehelse og livsmestring er begreper som ofte henger sammen og det er fordi det er en gjensidighet mellom disse og begge er fundert i et mestringsperspektiv. I skolens rammeplan fra 2020 er disse to knyttet sammen som ett av de tre punkt tverrfaglige temaene. Winslow (1920; 30) pekte også på at folkehelsearbeidet må være tverrfaglig. For å løse folkehelsearbeid trenger man høyt kvalifisert personell fra i alle fall syv profesjoner til for å jobbe i folkehelsefeltet og ramset opp leger, sykepleiere, bakteriologer, epidemiologer, ingeniører, statistikere og sosialarbeidere. I tillegg er det behov for oppfølging og kompetanse i folkehelse innen renhold, hushold og matvarehandel, sa han. I forlengelse argumenterte han at det var behov for syv profesjoner pluss handle, rengjøring og hushold – dette viser at folkehelse angår alle fag, og er en grunnleggende kompetanse uansett lærerens fagdidaktiske fordypning. Folkehelse og arbeid med livsmestring er også i dag behandlet som grunnleggende tverrfaglig og aktualiserer kunnskap og kompetente fra mange ulike fagfelt som må virke sammen. Mens folkehelse tematiserer helse, tematiserer livsmestring ferdigheter som fremmer gode velvære og trivsel.

At folkehelse og livsmestring er aktuelt uavhengig av fag har vært vanskelig å kommunisere før koronapandemien synliggjorde den tette sammenhengen mellom helt ulike yrker. For studenten ble det lettere å se sitt fags relevans for folkehelse og livsmestring med koronapandemien som eksempel. Gevinsten ved samarbeid mellom fagdidaktikerne har også vært utfordrende og studenter har ytt det motstand. Fordypning i eget fag har ofte vært fremmet som viktigere enn å oppøve ferdigheter i samarbeid. Grensedragning mellom fagene har vært grunnlaget for mange diskusjoner.

Med praksis i koronatiden ble nødvendigheten av samarbeid mellom ulike faglærere en viktig lærdom. Det var viktig for å klare å gjennomføre undervisning digitalt. Men det var også fordi den ekstraordinære situasjonen kunne drøftes med utgangspunkt i alle fag og de ulike

fagene beriket forståelsen innenfor hvert av fagene. Fagene var ikke lenger seg selv nok. Å kombinere historisk forståelse av samfunnet håndtering av tidligere pandemier, som for eksempel spanskesyken, med kunnskap om virus, var en fordypning som ble fremmet av samarbeidet mellom fagene, ikke fordypning i ett av fagene.

For lærerutdanningene er dette en viktig innsikt. Folkehelsematikken er ikke først og fremst et helsefag med innslag av andre fag. Det er en tverrfaglig innsats hvor alle aktører har sentrale bidrag. Koronapandemien kan fungere som en case som viser samarbeidet mellom ulike fag. Koronapandemien kan også være springbrettet for lærerutdanningene til å vise hvor viktig lærernes undervisning i folkehelse er for elvenes utdanning. Uansett hva eleven skal gjøre i fremtiden, vil kunnskap innen folkehelse og livsmestring bli aktualisert.

Følelse av sammenheng og tro på egen mestring

Folkehelse og livsmestring er ikke det samme. Folkehelse er knyttet tett til epidemiologisk tradisjon innen helsefagene og drar veksler på oversikt basert på store befolkningsgrupper og mange tiltak er ikke rettet mot individet, men samfunnet. mens Livsmestring er ofte relatert til individets opplevelse av god helse. Derimot forstår både folkehelse- og livsmestringsperspektiver velvære som sosialt, og er opptatt av hvordan sosiale faktorer henger sammen med helse. Aaron Antonovskys teori om salutogenese er sentral teoretisk referanseramme og retter oppmerksomheten fra sykdom til mestring (Mittelmark 2017). Folkehelse og livsmestring knyttes ofte til psykisk helsearbeid både fordi det er sentrale deler av arbeid i dette fagfeltet, men også fordi psykisk helse anses som en stor folkehelseutfordring. Imidlertid har arbeid med folkehelse og livsmestring også sosiale og relasjonelle dimensjoner, noe som særlig viktig for skolen og lærerutdanning.

Salutogenese er en teori om helse som ikke fokuserer på sykdom, men på velvære og det å håndtere ulike situasjoner. «Hvordan takler individer stress?» er et grunnleggende spørsmål i den salutogene forståelsen. Interessen er rettet mot hva som fremmer god helse og opplevelse av mestring. (Antonovsky, 1979). Antonovsky (1996) mente at helse handler om holdninger til livet; hvordan man tar det, i stedet for hvordan man har det. Denne måten å møte stress og vansker henger sammen med opplevelse av sammenheng; «Sense of Coherence» (SOC). Opplevelsen av sammenheng er en grunnleggende og stabil tillit til mestring. Opplevelsen oppstår i samspill mellom tre dimensjoner: forståelse, håndterbar og mening og (Antonovsky, 1987). Kompetansesenter for Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid har forklar disse tre dimensjonen på en utfyllende måte (Langeland, 2017):

Forståelse: Opplevelse av å forstå verden omkring seg, at følelser og ting som skjer i dagliglivet er forutsigbar, ordnet og lar seg forklare.

Håndterbar: Opplevelse av å kunne påvirke sin egen situasjon og sine omgivelser. Det er også opplevelsen om å ha tilgang til de ressurser som trenges for å løse problemer og ikke opplever krav og forventinger som håpløse eller uløselige.

Mening: Opplevelse av at dagliglivet er meningsfullt og en kilde til tilfredsstillelse. Oppgaver og forventinger oppleves som motiverende og engasjerende.

Jo sterkere opplevelsen av forståelighet, håndterbarhet og mening, jo lettere er det å håndtere stressede og vanskelige situasjoner og oppleve mestring. Denne teorien fører til en interesse for forebyggende og oppmerksomheten rettes mot hva som skaper motstandsressurser slik at mestring og velvære kan styrkes (Langeland, 2014). Når folk har opplevelse om at de kommer til å mestre, gir det en robusthet til å tåle motgang og utfordringer Det er dette (Bandura, 1997, 2006) kaller *self-efficacy*, eller mestring, som er den norske oversettelsen. Troen på at man mestrer oppgavene man står overfor, klarer å utføre de handlinger må gjøre og har kontroll på situasjonen, fører til at utfordringer oppleves som mindre stressende og man føler seg mer tilfreds (Burger & Samuel, 2017).

Undersøkelser har vist at salutogeneseteorien stemmer langt på vei, men at opplevelsen av sammenheng øker med alderen (Eriksson & Lindström, 2005). Når man jobber med ungdom og livsmestring kan man derfor ta utgangspunkt i at det å oppleve sammenheng og tro på egne mestring, ikke er en stabil egenskap ved et individ, men en prosess. Prosessen dreier seg ikke kun om velvære som helse, men også om sosiale opplevelser hvor man finner seg til rette og tør å utfordre seg selv og det bestående i samhandling med andre. Man kan understøtte og legge til rette for at ungdom får større grad av mestringsfølelse og velvære på mange ulike måter. Indre følelser, sosiale relasjoner, hovedaktiviteter og eksistensielle spørsmål er sentrale aspekt for å skape opplevelsen av sammenheng (Antonovsky, 1987). Å legge til rette for ungdoms mestring er dermed å lage rom for å utfolde seg selv, skape gode relasjoner, utforske interesser og utfordre sine egne og andres meninger. Det viktigste er å delta i sosialt aksepterte aktiviteter og oppleve sosial anerkjennelse (Blättner, 2007).

Folkehelse har også en sosial dimensjon, hvor epidemiologiske undersøkelser har vist at helse ikke er tilfeldig fordelt, men følger grensen mellom ulike sosiale lag. For å forebygge

helseutfordringer, både fysiske og psykiske, er det behov for forebyggende innsats for å hindre at sykdom og forhindre skadelige omgivelser. Men det er også viktig å sette inn forebyggende tiltak på områder som bidrar til at forekomsten av helseutfordringer er skjevt fordelt i befolkningen. Tiltak som gjelder økonomisk omfordeling, rettferdig tilgang til makt og innflytelse og miljø som er sunne og folk ikke utsettes for eksponering for skadelige stoffer er en del av et samfunns folkehelseinnsats. Å legge til rette for disse dimensjonene av folkehelse krever kompetanse i det å delta i meningsutvekslinger på sosiale arena. Dette er mulig gjennom dialog, kritisk debatt, drøfting av det bestående og mulige alternativer. Det handler om å være i en stadig samhandling med andre i samfunnet og valg for fremtiden. Kontinuerlige endringsprosesser er viktig for lærer for å endre sin didaktiske virksomhet, men også viktig for elever for å håndtere fremtidens muligheter og utfordringer.

For skolen og lærerutdanning betyr dette at livsmestring og folkehelse ikke kun handler om å innføre psykisk helse i skolen. Det er en intim sammenheng mellom det å legge til rette for læring, det å legge til rette for livsmestring og å skape gode relasjoner mellom voksne, barn og ungdom, og barn og ungdommer imellom. Skolen styrker barn og ungdoms livsmuligheter ved å forstå skolens arbeid med livsmestring, både som en forebyggende arena for psykisk helsearbeid, men også som en integrert del av det å legge til rette for inkluderende læringsmiljø (Befring & Moen, 2017). Å forstå de omgivelsene man er en del av, å tro på egne evner til å påvirke situasjonene man står i og å føle at livet er meningsfylt, gir mestring som fremmer læring i alle fag. God pedagogisk praksis handler om å legge til rette for dette, slik Røyset og Kleppestø (2017) viser. Ungdom er sårbare og er utsatte for krenkelser både i møte med systemer og relasjoner, og det er i fellesskapet at ressursene til å mestre ligger (Befring & Moen, 2017). Det er ikke en opplevelse av sammenheng som vokser frem i vakuum, men i dialog og samspill med andre. Skolens møter alle barn og ungdom, og får derfor en unik mulighet til å legge til rette for sosiale relasjoner som skaper fellesarena som fremmer opplevelse av sammenheng. Skolen som arena for livsmestring er dermed helt unik, med sitt faglige mandat og rom for fellesskap.

Koronatiltakene viser at folkehelse og livsmestring er tverrfaglige

Endringene som koronatiltakene førte til for studentenes praksis viser at det blir stadig vanskeligere å vite hvilke kompetanser og kunnskaper som blir sentrale i framtidens samfunns- og arbeidsliv. En viktig læreroppgave i framtidens skole er derfor å holde seg oppdatert, å kunne skille ut, orientere seg i og identifisere hva som er relevant kunnskap. Fremtidens lærer

må ha metoder for å kunne utvikle sin egen kunnskap og å kunne drive med kontinuerlig forbedringsarbeid. Skolen som en lærende organisasjon kan anvende metoder som aksjonslæring for å utvikle sin kompetanse og forberede seg på uforutsette krav om endring. Som metode i studentenes praksis, vil aksjonslæring kunne gjennom forende teori og praksiserfaring, gi studentene en mer kompleks forståelse av lærerrollen og utvikle lærernes praksis (Ulvik, Riese, & Roness, 2016).

Endringen som vi måtte gjøre da koronapandemien endret studentenes praksis fra skolepraksis til digital hjemmepraksis, viste at endringskompetanse var en vesentlig for å kunne opptre som lærer. Selv om de var studenter og naturlig nok opptatt av hvorvidt praksis ville bli godkjent og hvordan eksamen skulle løses når aksjonen de hadde forberedt ikke kunne gjennomføres, var oppmerksomheten rettet mot hva de lærte i tiden som var preget av tiltak som var helt ukjente. Læringen om aksjonsforskning ga dem støtte i dette, det samme gjorde læringen om at de må forvente å stå i stadige forbedringssituasjoner. Aksjonslæringsoppgaven som de skulle gjøre, som de hadde planlagt og forberedt, måtte endres. Men det de hadde lært i forberedelsen kunne omsettes til nye omgivelser, med nye problemstillinger. Med koronapandemiens stod studentene i en potent læringssituasjon.

Kemmis og Edwards-Groves (2017, p. 133) foreslår «praksisarkitekturer» som romlig ontologisk perspektiv på praksis. Det vil si at teorien fokuserer på hva praksis «er», hvordan den blir formidlet og overført, snarere enn på hvilke kunnskaper som ligger i praksis. Teorien om praksisarkitekturer undersøker praksis sammen med tre type arrangementer: kulturelle diskursive ordninger, materielle, økonomiske forhold og sosiopolitiske ordninger. Ut ifra den perspektiv er praksis formet i intersubjektive rom som oppstår i kommunikasjon mellom mennesker og kunnskapen. Lærere bør ha «en bredere praksislandskapp» for å kunne danne en egen oppfatning av hvordan utdanning danner samfunn og hvordan samfunn danner utdanning, sier Kemmis og Edwards-Groves (2017, p. 123). Profesjonell utvikling og læring handler ifølge dem om forpliktelse til kontinuerlig forbedringsarbeid og en besluttsomhet som initierer et profesjonelt medansvar for utdanning. En viktig læreroppgave i framtidens skole er derfor å holde seg oppdatert, å kunne skille ut, orientere seg i, og identifisere fagets kjerneelementer. Lærerne må kunne avgjøre hva som er relevant og å ha en refleksiv innsikt om kunnskap hvordan kunnskap skapes og (re)produseres og hvordan hvert enkelt individ er formet intersubjektivt av en gitt kunnskap. I et slikt perspektiv tar utdanning sikte på å initiere lærerstudenter i noe mer enn kunnskap, inn i praksis for selvuttrykk, selvutvikling, selvtillit og besluttsomhet (op cit 2017, p. 133). Et slikt perspektiv på profesjonell læring bygger på ideen

om kollektivt praktiserende arbeid i et faglig læringsfelleskap og på tvers av andre fagfelt hvor målet er å utvikle og fornye undervisningspraksis.

Fremtidens lærer må ha metoder for å kunne utvikle sin egen kunnskap og å kunne drive med kontinuerlig forbedringsarbeid. For å kunne bidra til en bærekraftig utdanning, og for å kunne imøtekomme framtidige samfunnsendringer og krav, bør framtidige læreren ha metoder som gjør det mulig å reflektere over kunnskap i praksis og lære av egne erfaringer i et profesjonelt praksisfelleskap. Skolen som en lærende organisasjon kan anvende metoder som aksjonslæring – og andre forbedringsprosesser - for å utvikle sin kompetanse og forberede seg på uforutsette krav om endring.

Lærende organisasjoner kan ikke jobbe i ensomhet, men er avhengig av et fellesskap og at man jobber sammen om endringsprosesser. Det er en forventning i verdigrunnet til skolen om at skolen skal jobbe med folkehelse og livsmestring i alle fag. Denne tverrfagligheten kan ikke forstås som at hvert fag skal integrere det i sitt pensum, men at det skal jobbes med det tverrfaglig og i samarbeid. Vi var bekymret for at studentene skulle bli mer overlatt til seg selv, og mindre integrert når de måtte gjennomføre digital hjemmepraksis. Til vår overraskelse ble det snart klart at de ble like godt tatt vare på av lærerne og fikk tett oppfølging av praksislærerne. I den nye situasjonen, en situasjon som ingen hadde erfart tidligere, ble studentene integrert som del av lærerstaben. De fikk en tydelig rolle i lærersamarbeidet, gjerne fordi de behersket digitale media godt, men også fordi den nye situasjonen fordret godt samarbeid på tvers av fag. Etter endt praksis var studentene i mindre grad enn vanlig opptatt av sitt særlige fag, og alt det de hadde fått prøvd å undervise om, og desto mer opptatt av pedagogiske tema som relasjon, kommunikasjon og gi sosial støtte til elever med særlig behov. Når studentene opplevde å måtte undervise elever som de ikke møtte og ikke så, krevde det ekstra oppfinnsomhet for å gi elevene det de trengte. Studentene måtte bruke hele sitt pedagogiske register for å gi elevene det de trengte, ut fra den sammenhengen som eleven stod i. Uten å samarbeide med de andre lærerne, og uten å aktualisere pedagogisk kunnskap, ble det vanskelig for studentene møte den enkelte eleven der den var. Dermed søkte de støtte i samarbeidet og i refleksjon over tema som folkehelse og livsmestring.

Koronatiltakene viser at folkehelse og livsmestring i skolen er mer enn psykisk helse

Når studenten ikke kunne basere seg på relasjoner med elevene, i hvert fall ikke relasjoner slik de vanligvis er som fysiske møter mellom to eller flere individer, ble en av de vanlige arenaer for å jobbe med mestring borte. I fraværet på arena, og i mangel på treffmuligheter som gjør

det lettere å skape gode relasjoner, fremstår behovet for å løfte frem mestring mer tydelig. Alle; lærere, studenter, foreldre og lærere på lærerutdanningen, ble oppmerksom på hvor viktig mestring var når eleven ble gjemte seg bak svarte skjermer siden de deltok på digitale plattformer men valgte å slå av lys og bilde. Uten å møte dem eller se dem ble studentenes oppmerksomhet skarpere rettet mot det som ble åpenbart viktig for læring; spørsmålet om hvordan elevene mestrer denne situasjonen. Likeledes ble det et spørsmål for oss lærerutdannere; hvordan mestrer studentene denne situasjonen?

Konsekvensene for den psykiske helse ble drøftet. Men det var ikke det eneste aspektet ved folkehelse og livsmestring som ble løftet frem. Hvordan elever og studenter tok situasjonen, ble også diskutert. De tre aspektene ved mestring ble aktualisert; forståelse, håndterbarhet og mening.

Det ble lagt vekt på forståelse. Det var stor oppmerksomhet mot om elever forstår hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Lærerne brukte tid på å forklare og snakke med elevene om korona, om pandemi, om det å stenge ned skoler og hvilken situasjon alle stod overfor. Likeledes ble det fra lærerutdanningen lagt vekt på at studentene skulle forstå hvorfor eksamen ble endret og hva som lå bak det nye arbeidskravet. I oppgaven var det laget en tekst som beskrevet at siktemålet med kurset hadde vært å vise sammenhengen mellom det som skjer i samfunnet og det som skjer i skolen. Det ble eksplisitt forklart at endringen i deres praksis var et eksempel på akkurat dette, at skolen speiler det som skjer i samfunnet. Det å vise studentene hvordan deres situasjon er en del av det de lærer om og be dem skrive om nettopp dette, var et forsøk på å gi sammenheng (koherens) og dermed også bidra til mestring i situasjonen. Arbeidskravets tekst skulle dermed ikke bare gi dem mulighet til å vise sin kunnskap, men også legge til rette for mestring i situasjonen de stod i. Ut fra ideen i folkehelse og livsmestring som noe som både handler om prosess og resultat, ble det viktig for oss at oppgaven skulle ha gi dem forståelse for sin egen situasjon og dermed også mestre den bedre.

Det gjaldt også vårt ønske om å legge til rette for at situasjonen skulle være håndterbar. For at studentene skulle oppleve å kunne påvirke sin egen situasjon og sine omgivelser, utfordret vi dem til å reflektere over endringen i praksis. Vi forsøkte å gi dem tilgang til de ressurser som trengs for å løse problemene slik at de skulle oppleve krav og forventinger som håndterbare. Vi håpet også at dette var noe de kunne modellere og anvende i sin egen undervisning. Ambisjonen var ikke bare det tekniske opplegget med å forklare hensikten og gi utfyllende beskrivelser slik at de skjønnte hva vi mente, var viktig, men også å se at det å ta elevenes perspektiv; se hva elevene kan oppleve som vanskelig og hva studentene kan bidra til å hjelpe dem med det, var en ambisjon.

Å skape mening var vi også opptatt av, å la arbeidskravet ligge tett på det de opplevde var en måte å skape mening på. Det samme gjorde studenten og lærerne; de lagde oppgaver som handlet om pandemien, om virus, om hvordan samfunnsøkonomi henger sammen med arbeidsplasser og andre tema som koronapandemien aktualiserte. Ikke bare bidrar det til økt motivasjon fordi det er gjenkjennelig og oppleves som relevant; det bidrar også til hjelp til å mestre situasjonen som var utfordrende for noen. Å være hjemme i stedet for på skolen kan fortolkes som en dugnad, slik lager man en mening i hverdagen hvor det man gjør har en høyere mening. Å fortolke praksis som at man er med på den største aksjonslæringsprosessen i etterkrigstiden, er å tilby en mulighet til å gi opplevelsen en høyere mening. Opplevelse blir en kilde til tilfredsstillelse. Oppgaver og forventinger oppleves som motiverende og engasjerende. Å bruke aktuelle situasjoner som en potent lærings situasjon bidra med ander ord både til motivasjon for læring og fremmer mestring for de som står i en lærings situasjon. Folkehelse og livsmestring er med andre ord ikke bare et tema for læring om psykisk helse, men fremmer læring.

Skolen i samfunnet og samfunnet i skolen – konklusjon

Vi vil avslutte med å vise hvordan kurset vårt om skolen i samfunnet og samfunnet i skolen behandler folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema hvor det legges vekt på mestring. I kurset er det anvendt et mestringsbegrep som ikke er begrenset av helsefaglige perspektiv hvor oppmerksomheten kun er rettet mot psykisk helse. Både fysisk og psykisk helse er del av folkehelse og livsmestring, men ikke det er ikke det eneste som får oppmerksomhet. Tiltakene i forbindelse med koronapandemien viste at det var ikke fortrinnsvis psykisk helse, eller skolens ansvar som forebyggings arena for folkehelse, som ble aktualisert. Derimot var det de grunnleggende aspektene ved mestring; forståelse, håndterbarhet og mening som ble viktige tema for lærernes arbeid under koronapandemien.

Å lage lærings situasjoner som fremmer disse fem innstillingene er å operasjonalisere læring for det sosiale og relasjonelle mestringsbegrepet. Lærere som lager rom slik at elever kan utfolde seg selv, skaper gode relasjoner, utforsker elevenes interesser og gjør det trygt å utfordre sine egne og andres meninger jobber med folkehelse og livsmestring. Det fordrer at lærere griper de potente lærings situasjoner som oppstår. Det er prosesser som fører til at elever får økt mulighet til å oppleve sosial anerkjennelse (Blättner, 2007). Vi har vist at aksjonslæringsprosesser er godt tilpasset å gripe slike pedagogiske muligheter. Vår analyse viser også at endringer i kurset som følge av tiltakene i forbindelse med koronapandemien viste

hvordan mestring er et grunnleggende begrep for skolens arbeid med folkehelse og livsmestring.

Litteratur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *11(1)*, 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspect Psychol Sci*, *1(2)*, 164-180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *97(3)*, 172-183. Retrieved from http://www.idunn.no/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri
- Birgit, N., & Gunn, E. (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, *39(3-04)*, 3-19. doi:10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-02
- Blättner, B. (2007). Das Modell der Salutogenese: Eine Leitorientierung für die berufliche Praxis. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *2(2)*, 67-73. doi:10.1007/s11553-007-0063-3
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Burger, K., & Samuel, R. (2017). The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young People's Life Satisfaction: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, *46(1)*, 78-90. doi:10.1007/s10964-016-0608-x
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *59(6)*, 460-466. doi:10.1136/jech.2003.018085
- Lov om folkehelsearbeid (folkehelseoven), (2019).
- Helskog, G. H. (2019). Fragmentering og disharmoni, eller helse og livsmestring? *Prismet*, *Nr. 1(2019)*, 53-61. doi:10.5617/pri.6853
- Ihlebak, C. (2009). Legenes rolle i folkehelsearbeid—fra hovedrolle til statist. In: Michael. Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2017). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. doi:10.1007/978-981-10-6433-3
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. In M. Uthus (Ed.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kryger, N., Milner, J., Krejsler, J., & Danmarks Pædagogiske, U. (2005). *Pædagogisk antropologi : et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer : en kunnskapsoppsummering* (Vol. nr. 1/2014). Trondheim: Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid.
- Langeland, E. (2017). Salutogenese - teoir og praksis. Retrieved from <https://www.napha.no/content/14219/Salutogenese---teori-og-praksis>

- Madsen, T. G., & Risøy, B. K. (2018). gikk ut i praksis som en ny og bedre utgave av meg selv: Studenterfaringer med en fagovergripende temauke om danning i grunnskolelærerutdanningene. *Uniped*, 41(4), 412-424. doi:10.18261/issn.1893-8981-2018-04-04
- Meltzer, C., & Schwencke, E. (2019). Kunstbasert læring i utvikling av yrkeskompetanse. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 220-249. doi:10.7577/sjvd.3423
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Prebesen, C., & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Retrieved from <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrappport-1.pdf>:
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283. doi:10.1080/13573320802200594
- Refsnes, A., H. , & Danielsen, A. G. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(4), 273-284. doi:10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02
- Rodriguez, M. C., & Stokke, C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE. *Nytt norsk tidsskrift*(2), 137-148. doi:10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05
- Røyset, R. J., & Kleppstø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg : karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforl.
- Straume, I., S. . (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-15.
- Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M., & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2012(6), 61-79.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning - et bidrag til en praksisnær og teorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 222-239.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winslow, C.-E. A. (1920). THE UNTILLED FIELDS OF PUBLIC HEALTH. *Science*, 51(1306), 23-33. doi:10.1126/science.51.1306.23
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S., & Østern, T. (2019). *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.

Nettsteder:

- Barneombudet (2020) Dette gjør Barneombudet under koronakrisen <https://barneombudet.no/2020/03/26/dette-gjor-barneombudet-under-koronakrisen/> (hentet 9. juni 2020)
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) 2020: Råd under koronapandemien: <https://www.nkvts.no/korona/> (hentet 9. juni 2020)
- Ungsinn: <https://ungsinn.no/> (hentet 16. mars 2020)
- Utdanningsdirektoratet, 2020: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring> (hentet 16. mars 2020)
- <http://www.ungdata.no/> (hentet 20 juni 2020)

Sannhets- og forsoningskommisjonen, UiT Norges arktiske universitet;
<https://www.uit.no/kommisjonen> (hentet 9. juni, 2020)