



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Folkehelse og livsmestring

Public Health and Life Skills

*Ein kvalitativ studie om korleis lærarar tolkar og operasjonaliserer  
det nye tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring*



**Sondre Vassbotn Mork**

Master i samfunnsfagsdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar er Bente Opheim

01.06.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle  
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.



## Abstract

This is a paper about the cross curricular theme Public Health and lifeskills which was introduced in the Norwegian school system in 2020. My thesis will investigate how teachers relate to and interpret the theme and how they are planning of implementing it in their teaching. I interviewed nine teachers and sent emails to two psychology professors and two healthcare-workers. I also did fieldwork in a mood department in a hospital in Norway. The paper shows that the teachers mostly have an individual approach to Public Health and life skills that focuses on the strengthening of the student itself. They have less focus on the structural levels around the student, which also are known to be contributing factors to the mental health and life skills of students. My findings are relevant for teachers who are interested in learning more about different perspectives, interpretations, and which challenges and opportunities that different teachers have on this matter. The paper also delivers a supplementary perspective from two psychology professors and various health-care workers which have knowledge and comments that comes from a different professional background.

# Forord

Prosesen med å skrive master har gjenspeila smittetrykket under korona-pandemien i Noreg. Det har gått i bølger. Frå å stå på startstreken i haust med heimekontor, stengte lesesalar og ingen informantar, til litt etter litt å sjå konturane av ei ferdig oppgåve. Det er mange som skal takkast når ein fullfører ei masteroppgåve. Eg må først få takke informantane som tok seg tid til å stille opp til intervju. I tillegg må eg takke helsefagarbeidarane og dei to psykologiprofessorane Ole Jacob Madsen og Arne Holte som svarte på spørsmål på e-post.

Det hadde heller ikkje gått like bra utan den fantastiske gjengen eg har gått masterstudiet saman med. Takk også til lærarane og rettleiaren min Bente som har gitt meg mykje gode råd og rettleiing undervegs. Til slutt må eg få takke sambuaren min for alt ho har gjort for meg dette året.

# Innholdsliste

Abstract.....	I
Forord .....	II
1. Innleiing .....	1
1.1 Forskingsspørsmål.....	2
1.2 Avgrensing .....	2
2. Bakgrunn .....	3
2.1. Folkehelse og folkehelsearbeid.....	3
2.2 Livsmestring.....	4
2.3 Psykisk helse .....	4
2.4 Psykisk helse og sosioøkonomiske ulikskapar .....	5
2.5 Ungdata .....	7
2.6 Boka som manglar.....	8
2.7 Innføring av ny læreplan .....	9
2.7.1 NOU: 2015: 8 fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser .....	9
2.7.2 Stortingsmelding 28 .....	11
3. Teori .....	14
3.1 Aktør-orientert tilnærming.....	14
3.1.1 Relasjonskompetanse som grunnlag for livsmestring .....	14
3.1.2 Lærer-elev relasjon og livsmestring.....	16
3.1.3 Arne Holte .....	16
3.2 Strukturorientert tilnærming .....	17
3.2.1 Auka individualisering og ansvarleggjering av elevane.....	17
3.2.2 Eksterne aktører .....	18
3.2.3 Vurdering og livsmestring .....	19
3.2.4 Skulen sin målstruktur og psykisk helse.....	20
3.2.5 Prestasjonsorientert målstruktur.....	20

3.2.6 Læringsorientert målstruktur.....	21
3.2.7 Livsmestring på timeplanen, rett medisin for elevane? .....	22
4. Metode og design .....	28
4.1 Planlegging.....	28
4.1.1 Skroting av observasjonsplanar .....	28
4.2 Utval .....	29
4.2.1 Presentasjon av lærarar .....	31
4.3 Innsamling av data .....	32
4.4 Analyse av Intervjumaterialet .....	34
4.5 Datakvalitet .....	35
4.6 Ethiske omsyn .....	37
4.7 Eit helsefagleg perspektiv .....	37
4.7.1 Presentasjon av helsefagarbeidarar .....	38
5. Analyse og drøfting.....	39
5.1 Korleis forstår lærarane intensjonane i temaet Folkehelse og livsmestring .....	39
5.1.1 Kva tenker lærarane er intensjonane med Folkehelse og livsmestring .....	40
5.1.2 Lærarane sine tankar rundt elevane sitt utbytte av Folkehelse og livsmestring .....	44
5.1.4 Drøfting av funn.....	46
5.2 lærarane sin kompetanse i møte med temaet .....	51
5.2.1 Lærarane sine tidlegare erfaringar med områda i Folkehelse og livsmestring .....	51
5.2.2 Drøfting av funn.....	55
5.2.3 Skulen sin tilrettelegging i form av kurs, trinntid, fellestid og liknande .....	56
5.2.4 Drøfting av funn.....	58
5.3. Korleis tenker lærarane å operasjonalisere temaet i faktisk undervisning? .....	61

5.3.1 Operasjonalisering av temaet i undervisning.....	61
5.3.2 Drøfting av funn.....	65
5.4 Kva slags utfordringar og moglegheiter ser lærarane med temaet?	68
5.4.1 Moglegheiter .....	69
5.4.2 Utfordringar.....	71
5.4.3 Drøfting av funn.....	75
5.6 Det helsefaglege perspektivet .....	79
5.6.1 Intensjonar.....	79
5.6.2 Kompetanse.....	80
5.6.3 Utfordringar.....	81
5.6.4 Moglegheiter .....	82
5.6.5 Feltsamtalar .....	83
5.7.3 Drøfting av funn.....	85
6. Konklusjon .....	88
7. Litteraturliste .....	93
8. Vedlegg .....	97

# 1. Innleiing

Det psykologiske miljøet i Noreg har etterspurt undervisning om psykologi og psykisk helse i den norske skulen (Wiker, 2015). Dei meiner skulen burde gi grunnleggande kunnskap om korleis barn og unge kan oppretthalde ei god psykisk helse. Samtidig har det sidan 2010 vore ei auke i sjølvrapporterte psykiske helseplager blant ungdom i følgje undersøkinga til *Ungdata* (Ungdata, 2019). Vi høyrer også støtt og stadig om generasjon prestasjon og at den nye generasjonen som veks opp lever under eit valdsamt press og at dei følgeleg får psykiske helseplager av dette. Alt dette har ført til ein tverrpolitisk einigheit om at noko må gjerast. I fagfornyninga er det kome inn eit tema som påstått skal bøte på dette. Folkehelse og livsmestring har blitt innført som eit av tre tverrfaglege tema som elevane skal arbeide med i skulen. Desse er berekraftig utvikling, demokrati og medborgarskap og folkehelse og livsmestring. Alle dei tre tema tek utgangspunkt i dagsaktuelle samfunnsutfordringar og har ein sentral plass i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Folkehelse og livsmestring er også forankra i formålsparagrafen der det står at elevane skal utvikle kunnskap, ferdigheiter, og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.39).

Dette er eit stort tema som famnar om mykje. I debattane som har vore i media har det blant anna blitt stilt spørsmålsteikn ved lærarane sin kompetanse til å undervise om det. Det har også vore stor debatt rundt omgrepet livsmestring som også psykologi professor Ole Jacob Madsen har skrive bok om og problematisert. Akkurat no er det ein pågåande debatt om fleire aspekt rundt folkehelse og livsmestring. Den går blant anna på om lærarar er kompetente nok til å undervise i dette eller om det blir for mykje å legge på lærarane å drive med psykisk helsearbeid. Det er mange frå ulike fagmiljø som deltar i denne pågåande debatten. Eit poeng er at livsmestring i dag ikkje er ein del av lærarutdanninga (Brøyn, 2018 s.1). Samtidig peiker både norsk og internasjonal forskning på at lærarar opplever manglande kunnskap og ferdigheiter i å støtte barn og ungdommars psykiske helse (Brøyn, 2018, s.22). Det er ikkje satt av ekstra timer på timeplanen og det er heller ikkje eit eige fag. Det blir opp til kvar enkelt lærar å flette det inn i si undervisning der det er relevant. Kor mykje tid ein skal disponere og korleis dette skal gjerast i praksis blir ein vurderingssak for både rektorar, avdelingsledarar og lærarpersonell. Men til sjuande og sist, når læraren lukkar døra til klasserommet er det dei som skal setje folkehelse og livsmestring ut til livet. Det er nettopp



derfor oppgåva mi skal undersøke akkurat det: Korleis tolkar og operasjonaliserer lærarar det nye tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring?

### *1.1 Forskingsspørsmål*

Mi masteroppgåve skal svare på følgande forskingsspørsmål:

Korleis tolkar og operasjonaliserer lærarar det nye tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring ?

Eg vil operasjonalisere dette ved å svare på følgande delspørsmål:

Korleis forstår lærarar intensjonane med Folkehelse og livsmestring ?

I kva grad meiner lærarane at dei er kompetente nok til å undervise i temaet?

Korleis tenker lærarane å operasjonalisere temaet i faktisk undervisning?

Kva slags utfordringar ser dei med temaet?

Kva slags moglegheiter ser dei med temaet?

### *1.2 Avgrensing*

Eg har valt å avgrense studien min til å intervjuje ni lærarar som arbeider i grunnskulen. Fem av dei arbeider på ungdomskule og dei fire andre arbeider på mellomtrinnet. Eg stilte ikkje krav om ein bestemt fagkombinasjon då folkehelse og livsmestring er eit tverrfagleg tema. Lærarane arbeider på skular på Vestlandet og i Trøndelag. Av informantane er tre av dei kvinner medan seks av dei er menn. Det hadde vore hensiktsmessig å intervjuja fleire, men masteroppgåva sitt omfang avgrensar tidsbruken eg har til rådighet. For å supplere intervjuja har eg sendt ut fire spørsmål på e-post til ulike helsefagarbeidarar og to psykologiprofessorar. Perspektiva til helsefagarbeidarane og psykologiprofessorane vil fungere som eit tilleggsperspektiv i oppgåva. Dette er også fire av dei same spørsmåla som eg stilte til lærarane under intervjuja.

## 2. Bakgrunn

I dette kapitlet skal vi sjå på nokre relevante omgrep i forbindelse med folkehelse og livsmestring, som vil være med på å sette temaet i ein kontekst. Dei aktuelle omgrepa er “Folkehelse og folkehelsearbeid”, “livsmestring”, “psykisk helse” og “sosioøkonomiske ulikskapar”. I tillegg skal vi sjå litt på kva Ungdata er og kva rolle dei har spelt for å få folkehelse og livsmestring på timeplanen. Vidare skal vi sjå på oppropet «boken som manglar» der nokre aktørar frå det psykologiske miljøet i Noreg har etterspurt psykologi og psykisk helse i skulen. Deretter skal vi sjå på innføringa av den nye læreplanen i eit folkehelse og livsmestrings perspektiv. Vi skal sjå på korleis ferdigstillinga av temaet byrja i utforminga av to NOU-ar som la grunnlaget for stortingsmelding 28, før det til slutt stod ferdig i læreplanane som blei innført hausten 2020.

### *2.1. Folkehelse og folkehelsearbeid*

Eit søk på «folkehelse» i Oria ved bruk av den avanserte søkemetoden der ein legg inn folkehelse som emne, gjer at ein får opp 869 treff. Folkehelse blir omsett til Public Health på engelsk. Eit søk på «Public Health» i Oria resulterer i 2 511 841 treff. Folkehelse er med andre ord eit enormt fagfelt. Folkehelse er noko som primært det medisinske forskingsmiljøet har forska på. I Noreg strekk arbeidet med folkehelse seg langt tilbake i tid. Elvbakken og Stenvoll hevdar at arbeidet byrja i Noreg med sunnheitslova i 1860 som opna for at kommunane kunne vedta sunnheitsforeskrifter for å fremme helse på ei rekke arenaer (Elvbakken & Stenvoll, 2008, s. 19).

Folkehelsearbeid er eit vidt omgrep som famnar om mykje og strekker seg over ein lang periode i Noreg. Det handlar blant anna om å redusere dei negative verknadane av dårleg kosthald, røyking, alkohol, mangel på fysisk aktivitet, dårleg psykisk helse og narkotika på befolkninga (Elvbakken & Stenvoll, 2008, s.8). Forebyggande helsearbeid er innsats for å fremme helse og hindre sjukdom (Elvbakken & Stenvoll, 2008, s.19). Regjeringa definerer folkehelsearbeid på sine heimesider som:

Folkehelsearbeid er samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk

sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.

(Regjeringen, 2020)

Vi har også eit eige institutt for Folkehelse, nemleg Folkehelseinstituttet (FHI). FHI er eit statleg forvaltningsorgan underlagt Helse- og omsorgs departementet. God helse er ifølge folkehelseinstituttet eit resultat av komplekse årsakskjeder, og helsa fordeler seg ulikt i befolkninga, mykje på grunn av sosioøkonomiske forskjellar der yrke, arbeid og inntekt spelar ei stor rolle (Bøe, 2015, s.5). Folkehelseloven trådde i kraft 1. januar 2012, og den skal bidra til ein samfunnsutvikling som fremmer folkehelse, herunder jamnar ut sosiale helseforskjellar. Den fastset at folkehelse er eit ansvar i alle sektorar, ikkje berre i helsesektoren, men at det er eit ansvar på alle forvaltningsnivå dvs. kommunar, fylkeskommunar og statlege myndigheiter (Folkehelseloven, 2011, § 1).

## *2.2 Livsmestring*

Det andre omgrepet i det tverrgående temaet er “livsmestring”. Livsmestring er eit nytt omgrep som vart introdusert av Ludvigsens-utvalet (Brøyn, 2018, s.8). “Meistring” derimot er eit gammalt omgrep. I følgje professor i psykologi Frode Svartdal er meistring:

(...) et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet (Svartdal, 2018).

I prestasjonssituasjonar som eksempelvis skule er omgrepet “meistringstru”, som kjem av omgrepet til Albert Banduro om “self efficacy”, sentralt (Svartdal, 2018). Utdanningsdirektoratet skriv at livsmestring dreiar seg om å kunne forstå og påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## *2.3 Psykisk helse*

Professor i psykisk helsearbeid ved Agder Universitet Anders Johan Andersen har skrivne ein artikkel om psykisk helse i Store medisinske leksikon. Der kjem det fram at det i dag ikkje finst ein samlande global definisjon av psykisk helse. Verdens helseorganisasjon (WHO)

meiner det er for komplekst og at det blir vanskeleg å formulere noko som kan gjelde på tvers av landegrenser og kulturar. Men WHO seier følgande om helse: «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte» (Andersen, 2021). I Noreg er ein av dei mest brukte definisjonane på psykisk helse følgande:

en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, handtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte, og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet. God psykisk helse er altså en positiv tilstand – ikke bare fravær av sykdom og vansker (Andersen, 2021).

Det motsette av psykisk helse kan seiast å være psykisk uhelse. Nyare studiar har vist at psykisk uhelse samvarierer med grad av sosial ulikskap, og korleis innbyggjarar opplever anerkjenning frå, og tilhøyrse til eit større fellesskap (Andersen, 2021). Det finnast ulike definisjonar av psykisk helse som vektlegg ulike aspekt. Kva slags syn ein har på psykisk helse vil avgjere kva faktorar ein legg til grunn for ei god eller dårleg psykisk helse. Eit fellestrekk med dei ulike definisjonane er likevel at god psykisk helse ikkje kunn kjem av fråværet av psykiske vanskar eller lidingar. likevel blir psykisk helse oftast brukt i negativ samanheng og ikkje når ein skal beskrive dei gode sidene ved livet (Andersen, 2021). Eit problem med dette, påpeikar Andersen, er at denne måten å bruke omgrepet på kan svekke merksemda overfor psykososiale, kulturelle og politiske forhold og forsterke forståinga av psykisk helse som eit individuelt og problemorientert omgrep (Andersen, 2021).

## *2.4 Psykisk helse og sosioøkonomiske ulikskapar*

Den eine kritikken av livsmestring går på auka individualisering. Dersom eleven ikkje skal sjå innover i seg sjølv etter svar og løysingar så må jo alternativet være å forbetre det som ligg utanfor eleven. Ole Jacob Madsen spør om livsmestring er rett medisin for elevane og poengterer mot slutten av boka at i staden for å legge så mykje ansvar på unge skuldrer så burde ein blant anna jobbe for å jamne ut sosial ulikheit i kommunane (Madsen, 2020, s.143). Dette meiner han kan gjerast gjennom bustader for utsette grupper, gratis kjernetid i barnehagen, færre elevar i skulen per lærar og gratis skulemat. Madsen meiner også at ein bør sjå god psykisk helse som eit integrert biprodukt av eit trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s.150). For å undersøke dette kan vi kike litt på kva forskinga

seier om sosioøkonomiske ulikskapar og psykisk helse. Ein definisjon er å finne i Store norske leksikon:

Sosioøkonomiske forskjeller er et faguttrykk innenfor samfunnsvitenskapene som betyr at noe har å gjøre med både sosiale forhold og økonomiske forhold, eller er knyttet til samspillet mellom det sosiale og det økonomiske. Uttrykket brukes særlig i sammenhenger som sosioøkonomisk status og sosioøkonomisk ulikhet. (Tjernshaugen & Tjora, 2019).

Nokre av dei sterkaste samanhengane mellom lav sosioøkonomisk status og psykologisk utvikling hos barn og unge ser vi for skuleprestasjonar, og for den kognitive og språklege utviklinga (Bøe, 2015, s.4). Ein rekke studiar har vist at fattigdom i dei tre første leveåra – når behovet for stimulering er på det høgaste – har sterkast negative konsekvensar for barn sine skuleprestasjonar og i kva grad dei fullfører skulegangen (Bøe, 2015, s. 5). Dette er gammalt nytt i Noreg. På 70-tallet vart det funne samanhengar mellom sosial bakgrunn og skuleprestasjonar i Noreg og nyare studiar tydar på at desse ulikheitene har økt noko dei siste 20 åra (Bøe, 2015, s.5). I samband med ein evaluering av Kunnskapsløftet 2006, påviste Bakken og Elstad at det var samanhengar mellom grunnskulekarakterar og ein indeks av sosioøkonomisk status (basert på foreldra sitt inntekts og utdanningsnivå). Elevar i den nedre delen av skalaen hadde eit betydeleg lågare karaktersnitt enn elever i den øvre delen av skalaen.

Samanheng mellom ein oppvekst med lav sosioøkonomisk status og økt risiko for problem med kognisjon, åtferd og sosioemosjonell utvikling i barndommen, er påvist i ein rekke studiar, og gjer seg gjeldande uavhengig om ein bruker foreldreutdanning, foreldreyrke, familiar sin økonomi, eller subjektive oppleving som indikator på lav sosioøkonomisk status (Bøe, 2015, s. 5). Studien *Barn i Bergen* viste at andelen 1. - 3. klassingar med ein psykisk lidelse var fem gonger høgare i lavinntektsfamiliar enn i familiar med gjennomsnittsinntekt. I ein seinare studie av 5.-7. klasse fant Bøe og kollegaer ein samanheng mellom foreldre sitt utdanningsnivå og familien sin økonomiske situasjon, og fleire ulike dimensjoner av psykiske vanskar (åtferdsproblem, hyperaktivitet, uoppmerksomheit, problem med venerelasjonar og emosjonelle vanskar). Det er altså god grunn til å hevde at det er samanheng mellom den gjennomsnittlege psykiske helsa til ei elevgruppe og deira sosioøkonomiske status. Andelen

med barn som veks opp i ei lavinntektsfamilie har økt frå 5% til 8 % i perioden 2000-2012. Gitt samanhengen mellom dårleg økonomi og dei negative konsekvensane dette kan ha for familiemiljøet, og vidare barn og unges psykiske helse, er dette en bekymringsfull utvikling (Bøe, 2015, s.22). Poengtere her kvifor dette er relevant for denne oppgåva.

## 2.5 Ungdata

Ungdata er nasjonale barn- og ungdomskule undersøkingar der skuleelevar over heile landet svarar på spørsmål om korleis dei har det, og kva dei driv med på fritida. Undersøkingane er tilpassa ungdom på mellomtrinnet (5.-7.trinn), ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring (Ungdata, 2021). Dei aller fleste ungdommar i dag rapporterer at dei har det bra både psykisk og fysisk (Ungdata, 2019). Eit viktig funn i Ungdata sine undersøkingar er at dei som rapporterer om flest psykiske helseplager også slit på ein del andre områder. Det fins størst korrelasjon mellom rapporterte psykiske helseplager i familiar med dårleg råd, men andre faktorar som få venner, dårlegare relasjonar og større risikoåtferd i forbindelse med rus og kriminalitet, spelar også inn (Ungdata, 2019). Mange ungdommar knytter sine symptom på psykiske helseplager til stress. Mira Aaboen Sletten som er forskingsleiar for NOVA ved seksjon for ungdomsforsking fann, samen med nokre kollegaer, i ein studie angående stress blant ungdommar, at dei unge sin skulesituasjon var noko av det som var tettast knytt opp til stressrelaterte psykiske helseplager (Ungdata, 2019). Kvantitative analyser frå Ungdata viser også svært tett samheng mellom psykiske helseplager og opplevd skulestress (Ungdata, 2019). I gruppeintervju svarar dei fleste ungdomane at krav og press frå skulen om å gjere det bra er den viktigaste årsaka til stress blant dei. Det dreier seg ifølge dei om eit vedvarande prestasjonspress (Ungdata, 2019). Ungdata seier også at dei ikkje veit om aukinga i rapporterte psykiske helseplager skuldast ei reell auke eller om det er ei endring i korleis ungdommar svarer på slike undersøkingar, truleg er det begge deler (Ungdata, 2019).

I ei undersøking frå 2015 blant elevar på ungdom og vidaregåande skule, fant Skaalvik og Federici korrelasjon mellom opplevd prestasjonspress i skulen og indikatorar på mental helse. Det var ein klar samheng mellom elevar som rapporterte at dei opplevde prestasjonspress i skulen som også scora høgare på nedstemthet, utmattelse, selvverd, angst og psykosomatiske symptommer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.56).

Det er behov for forskning angående korleis skulen på eit systemnivå er med på å bidra til skulerelevanter stress blant barn og unge som har vist seg å ha sterk samanheng med rapporterte psykiske helseplager.

Ole Jacob Madsen peiker også på at reportasjar om ungdom som slit psykisk dominerer nyheitsbiletet og såkalla mediemalar for ungdom (Madsen, 2018, s.190). Det er via mykje fokus på generasjon prestasjon og det faktumet at vi i Noreg aldri objektivt sett har hatt det betre, men subjektivt sett aldri følt oss verre. Han poengterer også at uansett om ungdom har det verre enn før så vil media portrettere det slik fordi dei typer historier generer meir klikk. Han meiner at dette kan ha påverka befolkninga si oppfatning om at ungdom har det verre no enn før.

## *2.6 Boka som manglar*

Under Arendalsveka i 2015 utfordra seks ulike organisasjonar dåverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen til at kunnskapsdepartementet skulle gjere greie for korleis ein skulle få psykisk helse inn i skulen. Oppropet kalla dei for “*boka som manglar*” og det var Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Norsk psykiatrisk foreining, og Norsk psykologforeining som stod bak oppropet (Wiker, 2015). Dei ønska psykologi inn på timeplanen, og argumenterte med at det var eit hol i skulens læreplan. Skulen burde gi grunnleggande kunnskap om korleis barn og unge kan oppretthalde god psykisk helse (Wiker, 2015, s.1). I oppropet «boken som mangler» stod det:

I generasjoner har skolen undervist om elevenes kroppslige helse. Fysisk aktivitet og ernæring har vært sentrale tema i undervisningen. Formålet med all undervisning er å gi barn verktøy for å klare seg i livet. Men tankenes, følelsenes og handlingenes ABC ligger ikke i skolesekken. Det er ikke bare synd, det er uforståelig. Barn og unge trenger kunnskap for å forstå seg selv og ta gode valg i livet. Dette er en sentral del av skolens allmenndanningsprosjekt. Kunnskap som gir kart og kompass til det mentale terrenget, er verktøy til nytte og glede for resten av livet - som selvstendige individer, foreldre, samlivspartnere, arbeidskolleger og borgere. God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnlaget for god selvfølelse,

omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Og den bidrar i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø. Derfor mener vi temaet må få plass i undervisningen – i alle landets skoler. Derfor utfordrer vi kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: Vi vil ha psykisk helse inn i læreplanen! Først da får vi en skole for hele mennesket. Først da blir skolesekken komplett. (Wiker, 2015).

Dette førte etterkvart til at psykisk helse kom på timeplanen i form av det tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring.

## 2.7 Innføring av ny læreplan

Den 21. juni 2013 oppnemnde regjeringa, ved kongeleg resolusjon, eit utval for å vurdere grunnopplæringas fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv (Regjeringa, 2015). Leiaren for utvalet var Sten Ludvigsen som er professor i pedagogikk og tilsett ved instituttet for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Resultatet av utvalets arbeidet var to NOU-rapporter. NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (Regjeringen, 2014) og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (Regjeringen, 2015). Rapportane ligg til grunn for stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning - Forståelse* der regjeringa legg fram forslag om korleis innhaldet i grunnskulen og vidaregåande opplæring skal fornyast (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.5). Grunnen til at dei landa på berekraftig utvikling, demokrati og medborgarskap og folkehelse og livsmestring var at desse tre temaa blei foreslått i NOU: 2015: 8. Dei blei foreslått på bakgrunn av at dei er aktuelle i dag og i lang tid framover (kunnskapsdepartementet, 2015, s.38).

### 2.7.1 NOU: 2015: 8 fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser

I NOU: 2015: 8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* argumenterer dei på følgende måte:

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag



der det er relevant og hensiktsmessig. (...) Økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat. I tillegg gir individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen relevans for elevenes motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til å ta ansvar for eget liv (NOU 2015: 8., s. 51-52).

Det vert lista opp ei rekke områder der det er behov for å styrke kunnskapsgrunnlaget til elevane som skal bidra til at dei tar såkalla ansvarlege livsval. Det vert også peika på eit trekk ved samfunnet som går på auka individualisering og at motivasjonen til elevane for eit slikt fag vil være stort basert på denne utviklinga. Videre skriv utvalet:

Et eksempel på fagutvikling på det praktiske og estetiske fagområdet kan være å styrke folkehelseperspektivet gjennom en faglig nydanning bygget rundt kompetanse i å mestre livet. Kunnskap om fysisk og psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk er områder der det er behov for en styrking av hva elevene skal lære i skolen. Den overordnede begrunnelsen for faget kan knyttes til å kunne gjøre ansvarlige valg i eget liv, og til at kapasitet på dette området læres og utvikles i samspill med andre. Helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på sin egen helse og får kunnskap om kosthold. Individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen gjør et fag som gir elevene motivasjon og mestringsopplevelse når det gjelder å ta ansvar for eget liv, relevant. I et slikt livsmestringsfag kan elevene utvikle sin kompetanse i selvregulering og samarbeid. Dessuten styrkes kritisk tenkning og problemløsning knyttet til for eksempel å vurdere mangfoldet av dels motstridende helse- og kostholdsråd. Hvis parallelle temaer i flere fag samordnes i ett nytt fag, kan tilretteleggingen for læringsprosesser som fører til dybdeforståelse, bli bedre (NOU 2015: 8 , s. 53).

Utvalet trekk frem den overordna grunngjevinga for folkehelseperspektivet bygd rundt kompetanse i å mestre livet at elevane skal kunne ta ansvarlege livsval. Elevane skal altså kunne bli i stand til å ta kloke og ansvarlege val i eige liv med bakgrunn i kunnskapen dei ervervar seg frå temaet.

## 2.7.2 Stortingsmelding 28

I stortingsmelding 28 konkluderer også kunnskapsdepartementet, med bakgrunn i dei to NOU-ane, at dei ville prioritere tre tverrfaglege tema i fagfornyinga. Desse er demokrati og medborgarskap, berekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.38). Temaa som definerast i læreplanverket, må være knytt til utfordringar som er aktuelle over tid, vere overordna og reflektere innhaldet i formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.38). I overordna del av læreplanverket er temaa beskrive på følgande måte:

Dei tre tverrfaglege tema i læreplanverket tek utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringar som krev engasjement og innsats frå enkeltmenneske og fellesskapen i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevane utviklar kompetanse knytt til dei tverrfaglege tema gjennom arbeid med problemstillingar frå ulike fag. Elevane skal få innsikt i utfordringar og dilemma innanfor tema. Dei skal forstå korleis vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løysingar, og dei skal lære om samanhengar mellom handlingar og konsekvensar.

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løysingar på problem innanfor tema finst i mange fag, og tema skal bidra til at elevane oppnår forståing og ser samanhengar på tvers av fag. Måla for kva elevane skal lære innanfor tema, er uttrykte i kompetansemål for fag der det er relevant. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utvalet skriv at det i internasjonal forskning og utgreiingsarbeid vert vektlagt at elevane treng øving i å bruke kunnskapar og ferdigheiter frå ulike fag i samanheng.

Forskinga som kunnskapsdepartementet viser til er «Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century» og en rapport frå OECD i 2016 (kunnskapsdepartementet, 2015, s.38). Dei skriv følgande om kvifor dei meiner det er viktig å arbeide med Folkehelse og livsmestring i skulen:

Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet

og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.39).

Kunnskapsdepartementet poengterer i stortingsmelding 28 at livsmestring både har eit individuelt perspektiv og eit samfunnsmessig og sosialt perspektiv. I tillegg lister dei opp ein rekke områder det vil være relevant å arbeide med innanfor temaet. Avslutningsvis poengterer dei at skulen burde sjå opplæring i livsmestring i samanheng med utvikling av skulefellesskapet, elevane sitt psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Som vi skal sjå seinare i den endelege beskrivinga frå utdanningsdirektoratet, har noko av dette falt bort.

Med bakgrunn i stortingsmelding 28 og NOU 2015:8 vart arbeidet med dei nye læreplanane satt i gang. Utdanningsdirektoratet oppsummerer arbeidet i to fasar. I den første fasen, frå hausten 2017 til våren 2018, utvikla dei kjerneelementa. Her skulle lærarar, pedagogar og andre fagfolk finne det viktigaste elevane skulle lære i kvart fag. Desse vart fastsette i juni 2018. I fase to skulle læreplanane utviklast. Denne fasen varte frå hausten 2018 til hausten 2019. Også her skulle lærarar pedagogar og andre fagfolk bistå utdanningsdirektoratet i arbeidet med å utvikle læreplanane. I slutten av arbeidet, hadde dei ei høyring der dei fekk inn over 14 000 innspel. Læreplanane vart fastsette av Kunnskapsdepartementet og lansert 18. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet beskriv folkehelse og livsmestring på følgande måte:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå

og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 3. Teori

I teorikapitlet skal eg skilje mellom to ulike teoretiske posisjonar. Den eine er den aktør-orienterte tilnærminga og den andre er den strukturorienterte tilnærminga. Innanfor den aktør-orienterte tilnærminga skal vi først sjå på relasjonskompetanse som grunnlag for livsmestring. Deretter skal vi sjå på lærar-elev relasjonen og livsmestring. Før vi til slutt skal ta for oss posisjonen til Arne Holte når det gjeld psykisk helse og folkehelse og livsmestring. I den andre delen av teorikapitlet skal vi sjå på ein strukturorientert tilnærming. Der vil eg først presentere posisjonar som fortel om auka individualisering og ansvarleggjering av elevane. Deretter skal vi sjå på bruken av eksterne aktørar sine undervisningsopplegg i forbindelse med folkehelse og livsmestring. Vidare skal eg presentere eit syn som knytt vurdering opp mot livsmestring. Før vi deretter går gjennom skulen sin målstruktur og den sin innverknad på psykisk helse. Heilt til slutt skal eg ta for meg kritikken som psykologiprofessor Ole Jacob Madsen fremjar i boka si om livsmestring.

### *3.1 Aktør-orientert tilnærming*

Felles for teoriane og teoretikarane som vert presentert under den aktørorienterte tilnærminga, er at dei tar utgangspunkt i eleven (individet) når dei drøfter korleis ein burde jobbe med folkehelse og livsmestring. Vi skal sjå på omgrepet relasjonskompetanse og korleis nokre meiner at dette er grunnlaget for livsmestring.

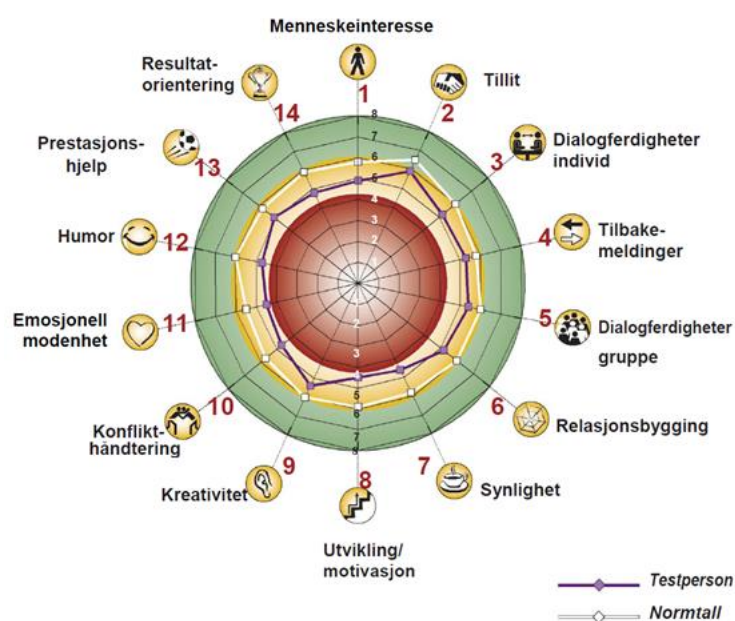
#### 3.1.1 Relasjonskompetanse som grunnlag for livsmestring

Det første teoretiske perspektivet eg ønsker å presentere er eit perspektiv som understrekar viktigheita av det relasjonelle i arbeidet med livsmestring. Anne Sælebakke har bakgrunn som lærar, fysioterapeut og psykolog og har skrevet boken “Livsmestring i skolen – Et relasjonelt perspektiv”. Boka handlar om det tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring og tar utgangspunkt i å sjå relasjonskompetanse som eit grunnlag for livsmestring (Sælebakke, 2018, s.236). Relasjonskompetanse er eit omgrep som Jan Spurkeland har utvikla og han definerer det slik:

Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. (Spurkeland, 2015)

Jan Spurkeland hevder at relasjonskompetanse er kanskje noko av det viktigaste vi utviklar i liva våre (Spurkeland 2015). Kunsten å omgåast andre, skaffe oss vener, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødde eller utvikla relasjonskompetanse. Heile spekteret av denne kompetansen kan lærast og trenast. Vi må berre avgrense relasjonskompetansen til noko som kan handterast som tema for bevisstgjerung og trening. Det handlar om kunsten å samhandla (Spurkeland, 2015).

Jan Spurkeland (2015) har utvikla ein modell for relasjonskompetanse som gjer at ein kan trene kompetansar for å lykkast med relasjonsbygging (Spurkeland, 2015). Modellen har 14 ulike dimensjoner, sjå figur....:



Figur 1. Modellen «Radarhjulet». Frå «Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole», av J. Spurkeland, 2015

Han har kalla modellen for *radarhjulet* (Spurkeland, 2015). Han argumenterer for at relasjonskompetansen din, enten du er lærar eller elev, er noko du kan utvikle heile livet og at du vert aldri utlært (Spurkeland 2015).

### 3.1.2 Lærer-elev relasjon og livsmestring

Anne Sælebakke (2018) skriv i boka “livsmestring i skulen” at hennar tilnærming til livsmestring i skulen er tilknytningsteori og trygge relasjonar (Sælebakke 2018, s.106). Ho meiner grunnlaget for meistring hos eleven ligg i lærar-elev relasjonen (Sælebakke, 2018, s.26). Det relasjonelle perspektivet i boka tar blant anna for seg viktigheita av lærer-elev relasjonen (Sælebakke, 2018, s.18). Det er veldokumentert at relasjonen mellom lærer og elev spelar inn på mange områder hos ein elev i skulen. Elevar med eit godt forhold til læraren sin trivast betre på skulen og det relasjonelle har og stor effekt på elevar sitt læringsutbytte (Sælebakke, 2018, s.113). I tillegg hevder ho at det er openbart at relasjonen mellom lærar og elev verkar positivt inn på eleven si psykiske helse og verker helsefremmande.

### 3.1.3 Arne Holte

Arne Holte er professor emeritus i psykologi ved Universitetet i Oslo. I ein debatt med Jan Tore Sanner på dagsnytt 18 kom han med følgande poeng. Han meiner blant anna at skulen er den viktigaste forebyggingsarenaen for psykiske lidningar. Dette er fordi psykiske lidningar og psykiske helseplager startar i barne- og ungdomsåra. Totalt kostar psykiske lidningar i Noreg 290 milliardar per år. Han meiner også at psykisk helse er den viktigaste ressursen vi har i landet (Sollund, 2019, 15:14 – 27:30).

Arne Holte definerer psykisk helse som:

vår evne til å regulere følelser, tenke fornuftig, styre våre handlinger og møte utfordringer. Han mener også at følelser og tanker avgjør hvordan man vi samhandler med andre og navigerer i verden og at dette er livsnødvendig kunnskap for barn og unge (Holte, 2021).

Er det ikkje god psykisk helse i befolkninga, så får ein heller ikkje utnytte alle dei andre ressursane, i følge Holte. I skulen meiner han at elevane må lære om samanhengen mellom

tankar, følelsar og handlingar. I tillegg påpeker han et viktig skilje mellom kunnskap og trening. Kunnskap om kva slags kjensler som finnes som for eksempel skam, skyldfølelse, ømheit, sinne osv. er noko anna enn å trene på korleis ein kan møte utfordringar når verden går en i mot som er med på å gjenregulere kjenslene. Han meiner det er på høy tid å likestille fysisk og psykisk trening og poengterer at vi har hatt fysisk trening på timeplanen sidan 1700-tallet. Han retter også kritikk mot kompetansemåla i de ulike faga. Der inngår ingen føringar på dette med psykisk trening. Han viser til dømet om at ein ikkje får betre hjarte av å lære om hjartet og lungar, men at ein må trimme. Ein blir heller ikkje ein god sjåfør av teorikurs aleine, ein må øve. Slik er det også med psykisk helse (Holte, 2019).

Han kritiserer også at folkehelse og livsmestring ikkje er det 100 000 har skrive under på. Det er ikkje kva elevane, lærarar og dei faglege organisasjonane bad om, det er heller ikkje kva kunnskapsministeren lova. Avslutningsvis i artikkelen poengterer han viktigheita av psykisk helse i skulen:

Men er ikke skolens oppdrag faglig læring, ikke helse? Jo da. En metaanalyse av 82 studier med 97.000 elever på tvers av land, etnisitet og sosiale grupper viser at den største effekten av sosial og emosjonell læring i skolen nettopp er på – akademiske ferdigheter (Holte, 2019).

## *3.2 Strukturorientert tilnærming*

Felles for teoriane og teoretikarane som vert presentert i dette kapittelet er at dei er for ein meir strukturell tilnærming til tema. Først skal vi sjå på kva nokon meiner er eit steg vekk frå den kollektivistiske tankegangen som samfunnet før var bygd på.

### *3.2.1 Auka individualisering og ansvarleggjering av elevane*

Ein av dei som har vore mykje i media er Ole Jacob Madsen. Han er professor i kultur og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo. Den nyaste boka hans heiter “Livsmestring i skolen – rett medisin for elevane?” Madsen retter her sterk kritikk mot det nye tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring. Han peiker blant anna på at livsmestringsinitiativet i skuleverket bygger på ein auka individualisering og ansvarleggjering som er blitt peika på som ein samfunnsvariabel som skaper problem for mange (Madsen, 2018, s.201). Noko av



det Madsen meiner er at ein kanskje burde flytte noko av ansvaret frå individet og over på samfunnet, som for eksempel gjennom politiske tiltak. Han løfter fram at dette kan være problematisk både for dei ressursvake og dei ressurssterke elevane. For dei ressurssterke elevane hevder han at det kan bli nok ei påminning om at dei må takle stresset og presset frå livet aleine (Madsen, 2018, s.201). I tillegg har han vanskar for å sjå at slik undervisning skal hjelpe dei resurssvake elevane som kanskje ikkje er til stades fysisk eller mentalt (Madsen, 2018, s.201). Han påpeiker at når elevane får opplæring i ulike verktøy for å takle livet, følger det med eit stort individuelt ansvar. Det er i følge Madsen å ta eit skritt bort frå den kollektivistiske tankegangen skulen tradisjonelt har vært fundert på (Madsen i Halvorsen, 2020). Ein blir påført ansvar for sin eigen psyke og individualiserer elevanes ansvar for eige livsprosjekt (Madsen i Halvorsen, 2020). Han seier også at med livsmestring så seier ein at elevane må ta ytterlegare ansvar, medan han ønsker seg vaksne som tar ansvar (Madsen i Holterman & Vedvik, 2020). Madsen er også skeptisk til det sterke fokuset på psykisk helse i det nye temaet Folkehelse og livsmestring som han meiner kan gi ein auka sjukdomsbevisstheit og dermed gjere at elever som i utgangspunktet er friske vil føle seg meir sjuke. Ein annan som påpeiker ei mogleg fallgruve er Håkon Kongsrud Skard som er president i psykologforeininga. Han seier at livsmestring kan virke mot sin hensikt dersom det blir større fokus på symptom og individualisering av problem som eigentleg handlar om ytre livsvilkår og påkjenningar (Halvorsen, 2020). Dette avhenger av korleis det blir undervist om. Sigrun Aasland som er nestleiar i tankesmia Agenda kritiserer at det er innover i oss sjølve vi skal gå for å finne løysingar. Ho spør om det kanskje er skulen, arbeidsmarknaden, aukande forskjellar og forventningar som er problemet? Altså, alt som ligg rundt (Aasland, 2020). Felles for desse fire kritikarane er at ein ber elevane vende blikket innover i seg sjølv for å finne løysingar. Alle fire problematiserer det økte fokuset på individualisering og ansvarlegjering av elevane.

### 3.2.2 Eksterne aktørar

Eit annet problem som psykologspesialist Joar Halvorsen bekymrar seg for er at temaet opnar for udokumenterte tiltak frå eksterne aktørar som skular kan nytte seg av (Skard, 2020). Det er fleire aktørar som har kome med undervisningsopplegg som skal treffe det tverrfaglege temaet. Blant anna Forandringsfabrikken som har laga "Timen Livet",

Modum bad har laga “Psykt normalt”, Folkehelseinstituttet har kome med opplegget “Tankekraft” og Universitetet i Stavanger har laga eit opplegg som dei har kalla for “Robust” (Holterman & Vedvik, 2020). Skular står fritt til å velje om dei ønsker å ta i bruk slike opplegg eller om dei ønsker å la være.

Timen livet frå forandringsfabrikken er noko Ammerud skule i Oslo har innført. Psykologen Jørgen Flor har lest gjennom beskrivinga av temaet og uttrykker sin skepsis. Han meiner det minner om gruppeterapi og synes det er risikabelt at lærarar har ansvaret for slike opplegg (Holterman & Vedvik, 2020). Også Ole Jacob Madsen er kritisk til opplegget ut i frå det han har lest. Han meiner det vil være uheldig dersom elevar føler seg pressa til å dele meir enn dei er komfortabel med og at dei i ettertid kan føle eit ubehag som følge av dette (Holterman & Vedvik, 2020).

### 3.2.3 Vurdering og livsmestring

I ein artikkel som heiter *Fragmentering og disharmoni* argumenterer Guro Hansen Helskog for at det finnast strømmingar i skulen som ikkje legger til rette for Folkehelse og livsmestring. Guro Hansen Helskog er førstelektor ved Universitetet i Sørøst- Noreg. Forfattaren sitt perspektiv på livmeistring ser ho i lys av det ho kallar ein rigid mål- og vurderingsorientert pedagogisk kultur (Helskog, 2019). New public management fremmer i følge forfattaren prestasjonsorientering og frykt framfor harmoni og balanse i liv. Samtidig som det fremmer fragmentering framfor heilheit og helse (Helskog, 2019). Ho argumenterer og for at det store fokuset på vurdering og elevane si kjennskap til dette fokuset, kan virke negativt inn på det som står i formålsparagrafen om at elevane skal “utvikle kunnskap, dugleik, og haldningar for å kunne meistre liva sine” (Helskog, 2019). Det sterke fokuset på vurdering og læreplanmål hemmar helse og livsmestring og ho meiner at overvaking ikkje gir rom for god vekst (Helskog, 2019). Perspektivet ho fremmer peikar på at det er noko med måten skulekvardagen er lagt opp på som ikkje fremmer livsmestring. Ho poengterer og at ho meiner dannelsesoppdraget til skulen burde komme i forgrunnen og at fokuset på elevane sine indre liv er mykje viktigare enn at dei skal være innsatsfaktoren i statens politikk (Helskog, 2019).

### 3.2.4 Skulen sin målstruktur og psykisk helse

Omgrepet “skulens målstruktur” vert brukt om dei signala som skulen sender til elevane om kva som er viktig og verdifullt (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.50). Er det for eksempel resultat eller framgang og innsats som er det viktigaste? Denne typen signal gjeld på samfunnsnivå, skulenivå og klassenivå (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.51). På skule- og klassenivå er det læraren som både bevisst og ubevisst sender signal om kva som er viktig. I tillegg ligg det også politiske føringar i botn (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.51). På grunn av dette, er det aspekt ved skulen sin praksis som er felles, men også aspekt som er ulike. Skulens målstruktur kan også sjåast på som eit uttrykk for skulens verdigrunnlag (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.51). Ein skil mellom to ulike hovudtypar målstruktur; læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.52). Dei to teoriane er mål på kva som vert verdsett og kva som vert sett på som viktig av lærarane og skulen.

### 3.2.5 Prestasjonsorientert målstruktur

Det er fleire ting som karakteriserer ein prestasjonsorientert målstruktur. I den prestasjonsorienterte målstrukturen er det resultat og prestasjonar som er hovudfokuset. Den karakteriserast gjennom hyppig bruk av nasjonale og internasjonale testar for å samanlikne både elevar og skular. Dette gir signal om at elevar vert verdsett basert på sine prestasjonar der målet er å gjere det betre enn andre. Konkurransen blir sett på som positivt og ein jobbar mot å nå førehandsbestemte standardar. Signala som vert sendt er at det er viktig å være best (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.52-53). Forskinga som er gjort på feltet viser at elevar som opplever prestasjonsorientert målstruktur har mindre positive relasjonar til lærarar og medelevar. Den viser og at elevar i mindre grad søker hjelp når dei treng det. Elevar viser og mindre motivasjon og uthald for å jobbe med vanskelege oppgåver (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.54).

Personar med lavt sjølvverd blir meir avhengig av miljøet for å vurdere seg sjølv, som igjen gjer at dei blir meir sårbare for negative vurderingar frå andre (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.49). Dersom nedstemtheit får bygge seg opp over lengre tid og bli sterk, kan det være eit forvarsel om depresjon (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.49). Å være utmatta over tid kan føre

til utbrentheit (Maslach og Jackson mfl. 1996 i Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.49). Funna til Skaalvik og Skaalvik peiker i retning av at skulen og læraren må være bevisst og legge til rette for ein læringsorientert målstruktur. På den andre side vitnar funna om ein prestasjonsorientert skule (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.50). Det skal understrekast at funna var frå ungdom- og vidaregåande skule og at ein manglar data frå barnetrinnet (Skaalvik og skaalvik, 2017, s. 49).

Einar og Sidsel Skaalvik undersøkte ulike typar press blant unge og fant blant elevar i ungdom og vidaregåande skule at prestasjonspresset var det presset dei synes var sterkest påverka av (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 47). Dei fant og samanheng mellom opplevd prestasjonspress på skulen og elevane si mentale helse. I tillegg antar de at det auka prestasjonspresset har samanheng med det auka fokuset på vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.49).

### 3.2.6 Læringsorientert målstruktur

Det er mange faktorar som er med på å definere en læringsorientert målstruktur. Dersom skulen legg vekt på kunnskap og forståing, innsats, individuell forbetring, og at ein oppfordrar elevane til å sette egne mål, kan skulen karakteriserast som læringsorientert. Det er fokus på meistring og på at elevane skal sette seg egne mål som dei jobbar mot (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.52). Elevane vert også vurdert utifrå egne forutsetningar, kontra å bli samanlikna med andre medelever. Når elevane har ein test er det ikkje mest fokus på resultatet, men på læringsutbytte og korleis dei har gjort det i forhold til tidlegare arbeid. Feil blir på denne måten og sett på som ein moglegheit til å lære og som noko positivt ein kan dra nytte av. Vurderingsforma liknar på det som vert kalla “vurdering for læring” (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.53).

Det har blitt gjort mykje forskning på feltet som viser at læringsorientert målstruktur har ein rekke positive konsekvensar for elevane. Dette gjeld blant anna høgare trivsel og positive sosiale relasjonar til lærarar og elevar. Elevane som opplever læringsorientert målstruktur har og større sannsyn for å søke hjelp når dei treng det. I tillegg viser dei betre innstilling til utfordringar og vanskelege oppgåver (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.54).

### 3.2.7 Livsmestring på timeplanen, rett medisin for elevane?

Ole Jacob Madsen har skrivt boka *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene*. I boka tar Madsen eit sterkt oppgjær med avgjersla om å innføre folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema. Han har også vore ein av dei største kritikarane og ein av dei som har vore synleg i mediedebatten om temaet. Han er professor i psykologi ved Universitetet i Oslo.

Han problematiserer fokuset på skilnaden mellom mørke og lyse tankar (eller raude og grønne som det også blir kalla). Der det i ei NRK episode om livsmestring blir fortalt at ein burde fokusere mest på dei lyse tankane fordi då vert livet lettast. Det som ikkje kjem godt nok fram er at barn har ulike livssituasjonar som gjer at dei har ulike forutsetningar for å produsere disse tankane. Ein spesialpedagog reagerte også når ho såg episoden der ho blant anna seier at dersom vaksne forårsakar eit barn vonde opplevingar så er det dei vaksne sitt ansvar å ordne opp og ikkje barnet som må tenke betre tankar (Madsen, 2020, s. 24-25).

Han poengterer også eit premiss han meiner feilaktig ligger til grunn for at Folkehelse og livsmestring ender opp som “medisin”. Den premissen er at ungdom i dag er meir velfungerande, dei jobbar på fritida, får gode karakterar, et sunnare, trener meir og ruser seg mindre. Samtidig opplever ungdom meir depressive symptom og sjølvordtandar. Det vert mala eit bilete av at dette er den same ungdommen, då ein kan diskutere at dette er ungdom i kvar sin ende av spekteret (Madsen, 2020, s.23). Madsen skriv vidare at med denne premissen lagt til grunn, at ungdomen gjer det i hermeteikn “betre” samtidig som dei føler seg i hermeteikn “dårlegare” er det lettare å forstå at samfunnsmedisinen som vert skreve ut er å hjelpe *alle* til å handtere livet.

I følgje Madsen (2020) kan livsmestring sjåast på som eit ledd i ein auka satsing på helsefremming og forebyggjande arbeid dei siste åra (Madsen, 2020, s.35). Den britiske epidemiologikaren Geoffrey Rose har påverka mykje av folkehelsearbeidet i Noreg. Han har som utgangspunkt at dersom det finns ein utbreidd sjukdomsrisiko i samfunnet så vil universelle tiltak som treff heile befolkninga vere meir effektive enn spissa tiltak mot enkeltmenneske (Madsen, 2020, s.35). Folkehelse og livsmestring er eit eksempel på eit universelt tiltak da det treffer alle barn og unge som går i barnehage, grunnskule og vidaregåande skule i Noreg. I grunnskulen finn vi 99,88% av alle norske barn (Madsen, 2020,

s.7). Ein av kritikkane mot tilnærminga til Geoffrey Rose frå blant andre Katherine Frohlich og Louise Potvin er at slike universelle tiltak gagnar dei ressurssterke i samfunnet i den grad at de klarer å nyttegjere seg av slike tiltak, medan dei meir sårbare gruppene i samfunnet ikkje gjer det i like stor grad (Madsen, 2020, s.36). Madsen trekker her ein parallell til livsmestring og argumenterer for at dei ressurssterke elevane vil ha mest utbytte av undervisninga (Madsen, 2020, s.36-37).

Ein anna kritikk Madsen (2020) trekk fram kjem frå medisinen Bruce Charlton og rettar seg blant annet mot forebyggingstiltak generelt. Ein behandling er basert på frivilligheit medan forebyggingstiltak blir retta mot i utgangspunktet friske menneske som ikkje har bedt om hjelp (Madsen, 2020, s.38). Charlton argumenterer for at forebyggingstiltak som går på å betre helsa er meir eit politisk enn eit helsemessig anleggjande (Madsen, 2020, s.38). Helse burde derfor balanserast opp mot for eksempel rettferd, friheit og lykke. Det burde derfor stillast strengare krav før ein innfører noko slikt som folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020, s.38). I tillegg viser argumentasjonen til Charlton at sjølv om det finnest vitenskapelig belegg for effekten av folkehelse og livsmestring så vil ikkje dette vere tilstrekkeleg grunn til å innføre det i skulen. Det handlar om meir enn berre helse når det innførast som forebyggingstiltak. Spørsmålet om kva skolen skal vere, blir i denne samanheng reist av Madsen (2020, s.39).

Den 12. april 2016 la Iselin Nybø fram en innstilling for stortinget om å innføre livsmestring i skulen etter forslag frå Krf sine stortingsrepresentantar. Det var tverrpolitisk einigheit blant partia om at noko måtte gjerast for å hjelpe dei unge som strever med å mestre liva sine. Madsen påpeiker at han synes det er merkeleg at det ikkje blir nemnt noko om kvar dette stresset og presset kjem i frå, kven som har ansvaret og kven som vert ramma (Madsen, 2020, s.55-59). Alle er berre einige om at noko må gjerast og at livsmestring er løysinga. Etter innlegg frå Ap, Høgre, Frp og Krf synes alle å einast om dette. Seinare er det Ludvigsen utvalet og stortingsmelding 28 som legg fram Folkehelse og livsmestring som eit tverrfagleg tema (Madsen, 2020, s.65-66).

Madsen (2020) problematiserer det faktumet at livsmestring har kome inn for å bøte på det presset og stresset de unge føler på i dag. Ulike typar press som kroppspress, karakterpress, prestasjonsangst, og tidspress kjem ut som de aller hyppigaste formene dei unge opplever

(Madsen, 2020, s.104). Han synes det er rart at skolen - som oppgir som hovudårsak til dette presset - vert frikjent og at ein heller setter sin lit til at barn og unge skal bli flinkare til å meistre dette presset. Videre poengterer Madsen noko med omgrepet stress. Omgrepet har endra seg frå å tidlegare bety en kraft utanfrå som forfedrene våre måtte overvinne i en gitt periode til å heile tida være noko vi har inni oss (Madsen, 2020, s.110-112). Dana Becker har skrivet en historisk bok om omgrepet stress og Madsen siterer henne i boken sin:

Stressbegrepet trekker utsiden inn - på en måte som gjør at vi ender opp med å tro at vi må endre oss selv for å tilpasse oss de samfunnsmessige betingelsene, framfor å forandre betingelsene. (Madsen, 2020, s.112).

Madsen viser også til ei undersøking frå NOVA forskar Eriksen om stress og press i Oslo-skolen fant at elevane ikkje såg det som en moglegheit å fjerne det stresset dei kjente på kroppen (Madsen, 2020, s.126). Madsen hevder også at utgangspunktet for å innføre sjølvhjelpsskrinet for alle elevane kjem av ein Ungdata-undersøking frå 2014 som avdekket at mange elever følte seg utsett for stress og press (Madsen, 2020, s. 133). Videre påpeker Madsen (2020) at det er en endring i forbygging som beveger seg vekk frå økonomisk utjamning og sosial inkludering og erstattast med kognitiv eigenomsorg (Madsen, 2020, s.133). Han meiner også at omgrep som tidleg innsats i liten grad tek utgangspunkt i korleis ulike oppvekstkår påverkar barnas utgangspunkt for læring.

Madsen siterer psykologen Isaac Prilleletensky i boken sin:

På same måte som styringsmakter foretrekker en “tanke-fiks” framfor en omgivelses-fiks foretrekker mange skoleledere, lærere, og foreldre “tanke-terapier” som omhandlar barnet, mens dei vaksne, klasserommet og den sosiale ordenen forblir den same. (Prilleletensky i Madsen, 2020, s.136).

Madsen (2020) snakkar om at tankesetta som ligger til grunn for Ludvigsen rapporten er terapeutisk læring, individualisering og nyliberalisme (Madsen, 2020, s.68). I boka “The Dangerous Rise of the Therapeutic Education opnar forfattarane med eit sitat av ein bekymra historielærer frå London: “Du vet noe har forandra seg når unge mennesker ønsker å lære mer om seg selv enn om verden” (Madsen, 2020, s.71). I

følgje Madsen finnes det ingen definisjon på terapeutisk læring, men Kathryn Eccelstone og Dennis Hayes som er to sentrale forskarar på feltet forklarar det slik:

Terapeutisk læring erstatter tradisjonell utdanning med sosial påvirkning rettet mot emosjonelt skolerte borgere som skal trenes til emosjonelt velvære (Eccelstone & Hayes i Madsen, 2020, s. 69)

I tillegg argumenterer Madsen (2020) for individet har fått meir ansvar for eige liv og eigne val (Madsen, 2020, s.72). Han fortel og at tendensen i det vestlege samfunn er at den einskilde vert oppfordra til å finne løysingar på strukturelle kriser. Videre synes eg eit utfyllande sitat frå Madsen oppsummerar det fint:

Botemiddelet er alt fra selvhjelpsmanualer til terapi til kosmisk kirurgi og identitetskipper. Folk må i økende grad forventes å produsere sin egen kontekst; å skape seg et liv; et selvprosjekt som er dypt forankret både som en sosial norm og kulturelt imperativ. Individuelle løsninger på globaliserte risikoer og politiske problemer blir nå samtidens motto (Madsen, 2020, s.73).

Dette nye individualiserte verdsbiletet har funne sin veg inn i den norske skulen i form av blant annet ansvarlegging av elevane og sjølvregulering ( Madsen, 2020, s.73-75). Ludvigsen utvalet legg også den auka individualiseringa av samfunnet til grunn når dei argumenterer for behovet om at elevane får kunnskap om ansvarlege livsval og behovet for Folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020, s. 74). Men kva er så problematisk med å legge til rette for den auka individualiseringa i samfunnet? Madsen (2020) seier vidare her at ein står i fare for at arbeidet blir ein form for sjølvforsterkande og sjølvoppfyllande profeti (Madsen, 2020, s.75).

Nyliberalismen kjenneteiknast blant annet som større ansvar blant den enkelte og ansvar for å forvalte eige liv (Madsen, 2020, s.79). Michael Foucault haldt ein forelesningsserie fra 1978-1979 der han introduserte omgrepet governmentality som han omtalte som styringa av styring (Madsen, 2020, s.76). Han lista opp ei rekke omgrep som han kalla for sjølvteknologiar: autonomi, sjølvaktualisering, sjølvregulering, og sjølvfølelse. I Foucaults sine auge gjer disse sjølvteknologiane individa i stand til å styre seg sjølv slik at legen, politiet og



dommaren ikkje trenger å blande seg inn (Madsen, 2020, s.76). Gjennom dette ønsket han å vise at nyliberal styring er meir enn berre ideologisk styring men også politisk prosjekt som ønsker å etablere ein ny sosial verkelegheit (Madsen, 2020, s.77). Madsen meiner eit sitat frå Margareth Thatcher på 80-tallet illustrerer dette prosjektet:

Jeg tror vi har gått gjennom en periode der altfor mange barn og voksne har fått en forståelse av “jeg har et problem, det er regjeringens jobb å takle det!” eller “jeg har et problem, jeg må få økonomisk støtte for å takle det!” “jeg er hjemløs, staten må huse meg” og slikt sett projiserer dei problemene sine på samfunnet, og hvem er samfunnet? Det finnes ingen slik ting! Det finnes individuelle menn og kvinner og det finnes familier. (Tatcher i Madsen, 2020, s.77).

Madsen argumenterer vidare for at folkehelsa i Noreg framleis blir sett på som faktorar utanfor individet som er myndigheitene sitt ansvar, men at utviklinga også på dette feltet kan karakteriserast som nyliberalistisk i form av meir ansvarleggjering og individualisering (Madsen, 2020, s.78). Madsen (2020) viser vidare til Folkehelsemeldinga “mestring og muligheter” der han framheva eit av sitatene frå den

Vi må utvikle velferdssamfunnet slik at det tilpasses den enkeltes behov og slik at vi alle får muligheten til å utvikle det beste i oss. Dette krever en fornying som innebærer at individene trer frem ut av massene (Folkehelsemelding i Madsen, 2020, s.78).

Madsen poengterer at avsnittet illustrerer det faktumet at individet har blitt det fremste referansepunktet og ikkje samfunnet (Madsen, 2020, s.78). Et av poenget til Foucault er at dreininga mot nyliberalistisk styring er en historisk endring i måten ein styrar på der det ikkje handlar om å herske over befolkningar og landområde, men til å få den enkelte borger til å herske over seg sjølv (Madsen, 2020, s.79). Avslutningsvis poengterer Madsen (2020) at samtidig som dette fåregår aukar også dei økonomiske forskjellane i Noreg.

Madsen (2020) ser også lys i tunellen. Han skriv at blant andre Ida Brantzæg, Stig Torsteinson og Guro Øienstad ønsker at Folkehelse og livsmestring i større grad skal være

retta mot læraren og ikkje mot elevane. Dei argumenterer for at det er mykje viktigare at lærarar får kunnskap om relasjonar og viktigheita av ein god lærer-elev relasjon enn at elevane lærer om psykisk helse (Madsen, 2020, s.141). Madsen (2020) skriv vidare at i staden for den individuelt retta psykologien kan ein tenke seg ein meir relasjonell psykologi (Madsen, 2020, s.142). Spesialpedagogen Ingrid Lund har også ytra eit ønske om å styrke relasjonskompetansen hos den enkelte lærer (Madsen, 2020, s.142). Videre viser data frå helsedirektoratet at de aller fleste programma for folkehelsearbeid i kommunane som dreier seg om livsmestring er retta mot elevane og ikkje lærarane. I tillegg til en relasjonell psykologi foreslår Madsen ein samfunnspsykologisk tilnærming der tiltak som å sikre at skulane har lågare antall elevar per lærer og gratis skulemat til utjamning av sosial ulikheit i kommunane via bustad for utsette grupper og gratis kjernetid i barnehagen (Madsen, 2020, s.143). På denne måten kan psykisk helse introduserast i skulen utan å legge så mykje ansvar på unge skuldrer (Madsen, 2020, s.143). Madsen meiner ein bør betrakte en god psykisk helse som eit integrert biprodukt av eit trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s. 150).

Dei opphavelige kritikarane til den terapeutiske kulturen frykta at det psykologiske menneske i det 20. og det 21. år hundre skulle søke terapiar og teknikkar for å lære seg å leve med skuffelsen over den formentlige umoglegheita av sosiale, politiske, og økonomiske endringar. Kort sagt å leve i eit kulturelt klima der livsinnstilling blir alt og livsføresetningar ingenting. For å oppjustere de avtagande forventningar til at ei anna verden er mogleg, burde vi som en start kanskje ikkje forvente oss meir livsmestring av våre unge håpefulle, men først og fremst meir av våre vaksne folkevalte? (Madsen, 2020, s. 151).

## 4. Metode og design

### 4.1 Planlegging

Temaet Folkehelse og livsmestring er eit nytt tema i skulen og det er difor gjort få studiar om dette. Min studie kan derfor kategoriserast som ein eksploderande studie (Grønmo, 2004, s.100). Hensikta med slike studiar er å utforske eit område som har vært lite forska på tidlegare. Ein har gjerne ikkje teoretiske posisjonar eller hypotesar som formar val av forskings spørsmål. Ein eksploderande eller utforskande design gir rom for å gå breidt ut og la empirien forme forskings spørsmåla i større grad. I dette kapittelet skal eg i hovudsak presentere den metodiske tilnærminga til oppgåva mi. Eg skal først gjere greie for sjølve arbeidsprosessen og korleis den utvikla seg undervegs. Videre forklarar eg korleis utvalet mitt blei til og korleis eg rekrutterte informantar. Eg skal og gjere greie for den spesifikke metoden eg valte for datainnsamling. Deretter går eg gjennom korleis sjølve gjennomføringa av intervjua gjekk føre seg og korleis eg strukturerte analysen. Til slutt skal eg drøfte etiske omsyn og datakvalitet. Først skal vi sjå at ikkje alt gjekk som planlagt.

#### 4.1.1 Skroting av observasjonsplanar

Arbeidsprosessen med masteroppgåva byrja allereie hausten i 2019 då vi fekk i oppgåve å utarbeide ei prosjektskisse. Gjennom arbeidet med den, bestemte eg meg for tema og for kva metode eg skulle bruke til datainnsamlinga. Eg landa på temaet Folkehelse og livsmestring og bestemte meg for å bruke semistrukturert intervju for å intervjuere lærarar. Då arbeidet tok til hausten 2020 måtte den opphavlege planen i prosjektskissa mi justerast. Både fordi det var vanskeleg å finne informantar, men og grunna koronapandemien som gjorde at det var vanskeleg å få avtalt observasjon av undervisning på skular. I utgangspunktet hadde eg planlagt å bruke både deltakande observasjon og semistrukturert intervju som metode. Ved å bruke metodetriangulering i oppgåva mi hadde det styrka kvaliteten på den ved at ein får belyst problemstillinga på fleire måtar (Grønmo, 2016, s.67). Planen var å observere undervisning med tilknytning til Folkehelse og livsmestring , men desse planane måtte skrotast.

Opphøveleg var planen å intervjuje lærarar på mellomtrinnet, men fordi det var vanskeleg å rekruttere informantar utvida eg avgrensinga til at eg skulle intervjuje lærarar som arbeida i grunnskulen. I tillegg til intervjuja var eg ute etter å velje skular som allereie hadde byrja å arbeidet med Folkehelse og livsmestring gjennom konkrete undervisningsopplegg. Eg visste om to skular i Bergen som hadde byrja med eit undervisningsopplegg som heite «Timen Livet». «Timen Livet» er laga av forandringsfabrikken (Forandringsfabrikken, 2019). Eg tok kontakt med to skular som eg visste brukte «Timen om livet», men ende opp med å få avslag frå begge. Etter at fleire skular fortalde at dei ikkje ville sleppe meg til slik som smittetrykket var på det tidspunktet, så eg fram til at å legge observasjonsplanane på hylla og byrja å kontakte skular uavhengig av om eg visste dei arbeida med Timen om livet eller ikkje.

## *4.2 Utval*

Når det kjem til val av informantar er det problemstillinga i studien som danner grunnlaget for dette valet (Grønmo, 2004, s.97). Metoden eg brukte for å velje informantar heiter strategisk utval (Grønmo, 2004, s.103; Tjora, 2017, s. 130). Den går ut på at ein vel informantar som av ulike grunnar vil kunne uttale seg på ein reflektert måte om temaet ein undersøker (Tjora, 2018, s.130). Sidan problemstillinga mi er korleis lærarar tolkar og operasjonaliserer Folkehelse og livsmestring var det nødvendig for meg å intervjuje lærarar. Eg utarbeida eit informasjonsskriv som informerte om studien min og kva det ville innebære for informantane å delta. Eg ringde deretter rundt til barneskular og ungdomskular i Bergen og spurte rektor om han eller ho kunne sende informasjonsskrivet ut til sine tilsette.

Metoden strategisk utval deler Sigmund Grønmo inn i fire ulike utvalskategoriar. Eg har nytta meg av to av desse metodane som han kallar for utval ved sjølvseleksjon og snøballutval. I første omgang var hovudstrategien min for å samle informantar utval ved sjølvseleksjon. Lærarane som leste informasjonsskrivet mitt fekk beskjed om å kontakte meg dersom dei ønska å delta (Grønmo, 2004, s. 116). Ein svakheit ved denne metoden er at det kan bli overrepresentasjon av motiverte, interesserte og utåtvende aktørar (Grønmo, 2004, s.115). Det skulle likevel vise seg problematisk å rekruttere informantar på denne måten. På tross av at eg sende e-post til nesten alle skular som stod lista opp på heimesidene til Bergen kommune. Årsakene til den låge oppslutninga trur eg er fleire. Ein faktor var nok koronapandemien som gjorde at dei fleste lærarane allereie hadde veldig mykje ekstra å gjere. I tillegg var det

restriksjonar på kven som skulle sleppe til på dei ulike skulane av eksterne aktørar. Nokre skular hadde i tillegg restriksjonar på kven dei skulle samarbeide med i UH-sektoren. Det var også nokre som svarte at Folkehelse og livsmestring var noko dei ikkje hadde kome heilt i gang med og at dei på bakgrunn av det dessverre måtte takke nei.

Den lave oppslutninga gjorde at eg måtte endre strategi for å få samla nok informantar. Eg tok kontakt med ein tidlegare lærar som hadde undervist meg på grunnskulen og hørte om han kunne tenke seg å stille. Det ville han, og han kontakta i tillegg to andre informantar som jobba ved skulen hans. Dette er det Grønmo (2004) ville kategorisert som snøballutval (Grønmo, 2004, s.117). Læraren eg rekrutterte valte dei to andre informantane blant sine kollegaer på bakgrunn av at han visste at dei hadde ganske ulikt syn på temaet som eg skulle undersøke. Ein veikskap ved denne metoden kan være at ein får avgrensa oversikt over kva slags kriterier som brukast for å velje dei vidare informantane (Grønmo, 2004, s. 115). Dette føler eg at eg hadde bra kontroll på i og med at han fortalte kva slags informantar han tenkte å høyre med på førehand.

Rettleiaren min skaffa og ein informant på bakgrunn av sine kontaktar i UH-sektoren. Eg tok også kontakt med ein ferdigutdanna lærar eg blei kjend med i studietida. I tillegg rekrutterte eg ein informant via Facebook-sida Status Lærer. Ein svakheit ved å gjere dette er at ein ofte kan få respondentar som er veldig engasjerte i temaet. Dette kan være med på å gi ein skeivheit i utvalet som kan påverke datamaterialet (Grønmo, 2004, s.117). I og med at eg har rekruttert halvparten av informantane mine gjennom andre metodar enn utval ved sjølvseleksjon tenker eg at denne skeivheita ikkje er så stor. Det at eg er bevisst på svakheitene ved dette gjer også at det minskar farane for å påverke oppgåva negativt i stor grad.

Eg tok til slutt kontakt med nokre av mine gamle praksislærarar gjennom studietida i Bergen og spurte om dei kunne tenke seg å stille. Eg fekk to av desse til å stille opp og dette resulterte i totalt ni informantar som utgjer datagrunnlaget for studien min. Eg synes ikkje det er problematisk å rekruttere praksislærarar eg har hatt tidlegare då begge disse er lærarar med mange års erfaring i yrket og det at eg allereie hadde ein relasjon til dei er ikkje nødvendigvis negativt. Det kan argumenterast for at flyten i intervjuet blir betre av at eg snakkar med nokon som eg har litt kjennskap til frå før. Når det kjem til rekrutteringa mi på Facebook-

gruppa Status Lærer er det nærliggande å tro at informanten eg rekrutterte derifrå kunne være engasjert og opptatt av temaet av personlege årsaker (Tjora, 2018, s.138).

I og med at Folkehelse og livsmestring er eit tverrfagleg tema har det ikkje vore eit poeng kva fag lærarane har undervist i og eg har rekruttert informantane mine uavhengig av dette.

#### 4.2.1 Presentasjon av lærarar

For å anonymisere mine informantar har eg gitt dei kvar sitt kallenamn. Eg har likevel valt å behalde kjønnet til informantane, slik at når eg namngir eksempelvis Beate så betyr det at Beate i røynda er ei kvinne. Alle sitata frå intervjua er omsette til nynorsk.

**Beate** har arbeida i skulen sidan 1997 og har dei siste ni åra arbeida på ein ungdomskule. Ho har vore innom barne og ungdomskule og har også jobba på vidaregåande skule. Ho underviser i samfunnsfag, KRLE, og utdanningsval.

**Simon** har arbeida som lærar i over 20 år, hovudsakeleg ved same ungdomsskule. Han har alltid vært kontaktlærer. Han underviser i samfunnsfag, KRLE, engelsk og musikk. I tillegg har han tatt spes-ped og jobbar med spesialundervisning.

**Kristian** har jobba i ungdomskulen sidan han begynte i 1994. Han har hovudfag i norsk og underviser i tillegg i samfunnsfag og har jobba litt med valfaget media og kommunikasjon.

**Svein** blei nyleg utdanna lærer og er på sitt andre arbeidsår. Han er adjunkt med opprykk og har faga samfunnsfag, matematikk, kroppsøving og KRLE. Han arbeider som faglærer på mellomtrinnet.

**Adrian** er utdanna allmennlærer og har jobba i skulen sidan 2005. Han har vært mest på ungdomskulen, men dei siste fem åra har han arbeida på mellomtrinnet.

**Solveig** har dei siste femten åra arbeida på ein barneskule og undervist for det meste i Engelsk og litt matematikk og KRLE.

**Fredrik** er utdanna idrettsfaglærer og har ein master i idrett. Han har jobba som idrettspedagog og pedagogisk leder i barnehage. Han har også seinare tatt etterutdanning i naturfag og matematikk og arbeider no som kontaktlærer på ein ungdomskule på sitt andre år.

**Endre** har jobba i ti år og underviser i engelsk, norsk, samfunnsfag og KRLE. Han har også kompetanse i matematikk, men underviser ikkje i det. Han har også jobba i barnehage og som ringevikar på fleirkulturelle skular og innføringskular.

**Emilie** har jobba 36 år i skulen og ved den same skulen dei siste 25 åra. Ho underviser i norsk, samfunnsfag, KRLE, kunst og handverk, og kroppsøving. Ho har også ansvaret for innføringa av den nye læreplanen og skal drive arbeidet inn mot lærarane på sin skule.

### *4.3 Innsamling av data*

Sidan problemstillinga mi handlar om å finne ut korleis lærarane tolkar og operasjonaliserer Folkehelse og livsmestring bestemte eg meg for at den mest hensiktsmessige metoden er det Grønmo (2004) kallar uformell intervju (Grønmo, 2016, s.167), men som kanskje er mest kjent som semi-strukturert intervju (Tjora, 2017, s.113). Eg har valt å ha med omgrepet til Grønmo fordi eg har nytta meg av andre omgrep som han beskriv innanfor metoden.

Uformell intervju dreier seg om å bruke respondentar som kjelde for innsamling av kvalitative data (Grønmo, 2016, s.167). Metoden er basert på eit fenomenologisk perspektiv (Spradley (1979) i Tjora, 2017, s.114). Det betyr at den undersøker den subjektive opplevinga av eit gitt fenomen eller situasjon. I mitt tilfelle er det lærarane sin subjektive oppleving av Folkehelse og livsmestring. Ein av fordelane ved å nytte seg av semistrukturert intervju er at det opnar for digresjonar frå respondenten som ein på førehand ikkje hadde planlagt (Tjora, 2017, s. 114; Grønmo, 2016, s.169). Denne fleksibiliteten i intervjuet er nyttig når ein ikkje veit mykje om emne på førehand. Det ville vore mindre hensiktsmessig for meg å bruke ein metode som var meir låst i intervjusituasjonen. For at intervjuet og den påfølgande analysen skal bli best mogleg er det ein rekke faktorar det er lurt å være obs på. Dette gjeld i planleggingsfasen, undervegs i

intervjuet og under analysen av datamaterialet i etterkant av intervjuet (Grønmo, 2016, 168-173).

Sjølve intervjusituasjonen bør vere ein stad der respondenten føler seg komfortabel og det vil vere moglegheiter for ikkje å bli avbrotne. I og med at dei fleste intervjuar eg gjennomførte føregjekk via Zoom og til eit tidspunkt det passa for informanten var ikkje dette eit stort problem. Det optimale hadde likevel vore å intervjuar personen fysisk. Eg ser for meg at det er lettare å få til ein god dialog og ein avslappa atmosfære når ein sit i same rom og blant anna kan lese kroppsspråket til den andre. Gitt korona-situasjonen var det likevel ei god løysing å gjennomføre intervjuar på den måten det vart gjort. Eg fortalde informantane at eg var veldig fleksibel når det gjaldt tid og stad og at informantane derfor stod veldig frie til å velje eit tidspunkt som passa bra for dei. Dei to fysiske intervjuar blei gjennomført på arbeidsplassen til informantane i ein periode der smittetrykket i Bergen tillèt det. Eg prøvde å bidra til å etablerte ein god kommunikasjonssituasjon ved at intervjuar blei gjennomført på eit tidspunkt som passa for informantane og at vi fant eit møterom der vi visste vi kunne sitte uforstyrra (Grønmo, 2004, s.170).

Når det gjeld intervjuutviklinga er det viktig å legge opp intervjuet slik at det skaper mest mogleg flyt. Eg bestemte meg for å opne med lette spørsmål før eg kom til dei litt meir vanskelege og hovudessensen i intervjuet midtvegs. Under sjølve intervjusituasjonen er det også nokre utfordringar som det er viktig å vere klar over. Desse er blant anna at kommunikasjonen mellom meg som forskar og respondenten kan fungere dårleg. Forskaren kan påverke svara, og respondenten kan også hugse feil eller ønske å sette seg sjølv i eit betre lys enn det som er tilfelle i praksis (Grønmo, 2016, s.172-173). Når det kjem til erindringsfeil og sjølvpresentasjon hos respondenten kan dette avdekkast ved å tolke ulike svar opp mot kvarandre, eller stille oppfølgingsspørsmål der du ber respondenten utdjupe svara sine (Grønmo, 2016, s.173). Det prøvde eg å gjere undervegs i intervjuet dersom det var noko eg følte var uklart. I intervjuguiden vurderte eg også om spørsmåla var formulert provoserande eller ledande og om dei burde reformulerast.

Ein enkel måte ein kan teste intervjuguiden sin på er å utføre eit pilot-intervju. Dette gjorde eg med ein lærarstudent som også held på med intervjuguiden til si masteroppgåve. Intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillinga mi samt dei ulike underspørsmåla eg



ønska å få svar på i studien (Grønmo, 2004, s.169). Den bestod av totalt 13 spørsmål og fungerte som rettesnor under intervju.

Måten eg framstår på i intervjusituasjonen kan også påverke svara eg får. Eg var bevisst på dette og bestemte meg for å bruke ei dongeribukse og ein enkel genser når eg gjennomførte intervju mine. Uavhengig av førebuingane mine, og taktikkar for å unngå typiske problem under datainnsamlinga, må eg likevel vurdere datamaterialet mitt opp mot forskjellige feilkjelde under sjølve tolkinga og analysen av materialet (Grønmo, 2016, s.173).

Sju intervju blei gjennomført via videotenester som “Zoom” og “Teams” medan to intervju blei gjennomført fysisk. Grunnen til at så mange intervju blei gjennomført via Zoom og Teams var korona-situasjonen og det faktumet at fire av informantane opphaldt seg heilt andre stader i landet enn meg. Når det gjeld intervju via videotenestene, var det av og til at skjermen fryste på biletet, men lyden var som regel veldig god og det var ikkje vanskeleg for meg eller informantane å høyre og forstå kvarandre. Eg tok opp lyden gjennom opptaksfunksjonen til tenestene og fekk etter endt intervju ei lydfil som lagra seg på dataen. Denne konverterte eg til mp3 for å kunne legge den inn i dataprogrammet Nvivo. Eit program ein kan nytte seg av med mange nyttige funksjoner som hjelper i arbeider med å analysere kvalitative data. Eg transkriberte den konverterte lydfila i Nvivo og byrja på analysen. Dataanalyse finn stad både undervegs i intervjuet og i etterkant (Grønmo, 2016, s.172). Grønmo argumenterer for at eg som forskar undervegs i intervjuet driv med eit analytisk arbeid når eg stiller oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det respondentane svarer.

#### *4.4 Analyse av Intervjumaterialet*

Eit Fellestrekk for kvalitative studiar er at datamateriale vil føreligge som tekst (Grønmo, 2004, s. 265). Den mest typiske framgangsmåten for å analysere kvalitative data er koding (Grønmo, 2004, s.266). Det finns ulike typar koding av data, deskriptiv, fortolkande, og forklarande koder i følge Grønmo. Deskriptive koder er reint beskrivande karakteristikkar. Fortolkande og forklarande koder bygger på ei forståing av teksten i lys av en større kontekstuell eller teoretisk samanheng. Koder utviklast dels induktivt på grunnlag av det empiriske materialet. Og dels deduktivt med utgangspunkt i omgrep og teoriar frå tidlegare

forskning. Det begynner ofte med open koding. Kodene står fram som ein første karakterisering og klassifisering av de viktige innhaldselementa i datamaterialet. Her er først og fremst dei empiriske dataa utgangspunktet for kva koder forskaren vel. Maskinell koding utførast ved spesielle dataprogram for kvalitativ analyse. Til dette brukte eg dataprogrammet Nvivo. Nvivo gjer kodeprosessen enklare og meir systematisk. I programmet har ein moglegheita til å transkribere lydfilene sine om til tekst. Deretter kan ein opprette ulike “kodar” som gjer at ein kan få strukturert og skjematisk intervjumateriale sitt i ulike kategoriar. Dette gjer tolkingsprosessen meir oversikteleg samtidig som det vert enklare å sjå samanhangar i materialet sitt. Det gjer det også mogleg å søke gjennom store datamengder på tvers av ulike dokument.

#### *4.5 Datakvalitet*

Dei to viktigaste kvalitetskriteriene for datakvalitet i ei samfunnsvitskapeleg studie er reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 237). Reliabilitet referer til datamaterialet sin pålitelegheit (Grønmo, 2016, s.240). Dersom ein får same resultat ved hjelp av same undersøkingar fleire gonger aukar reliabiliteten. Når det gjeld kvalitative undersøkingar, som min, er dette ofte vanskeleg. Forutsetningane vil som regel alltid variere og det er vanskeleg å gjennomføre to kvalitative studiar på nøyaktig same måte. I tillegg er ofte dei fenomena ein studerer i stadig endring (Grønmo, 2016, s.240). Dataa skal i tillegg tolkast og det er ikkje ein prosess ein kan gjenskape uavhengig av tolkaren. Dei to hovudtypene av reliabilitet er stabilitet og ekvivalens. I kvantitative studiar vil reliabilitet i stor grad dreie seg om korleis måleinstrument fungerer (Grønmo, 2016, s.249). Medan det i kvalitative studiar er litt meir komplisert. Nokre meiner at det ikkje høyrer heime i kvalitative studiar, og brukar heller omgrepet truverd ( Marshall & Rossman 2015, Morse 1994, Thagaard 2013, i Grønmo, 2016, s.249). Når det gjeld uformelle intervju så kan eg auke stabiliteten ved å ha fleire samtalar med same respondentar om same tema (Grønmo, 2016, s.249). Når eg skal vurdere ekvivalensen kan ein samanlikne sin studie med andre forskarars studiar om same forhold. Eller ein kan be andre forskarar gå over sin data og på den måten oppnå forskjellige synsvinklar eller oppdage moglege feilkjelder (Grønmo, 2016, s.250).

Eg har lagt vekt på å sikre at funna i studien er pålitelege. Metoden er gjennomsiktig og gjer greie for min posisjon som forskar, kva slags informantar som inngår, kva slags sosial

setting som har produsert dataa, kva slags omgrep som er brukt og korleis dataa er analysert. Det hadde vore ønskeleg med fleire intervju med same intervjuobjekt, men dette har ikkje vært mogleg av praktiske orsakar. Validiteten i prosjektet er først og fremst sikra ved at eg som lærarstudent og lærer i skulen kjenner utdanningsfeltet godt og har kunnskap og erfaring frå dei situasjonane som intervjuobjekta beskriv i studien. Eg har også fått moglegheit til å diskutere prosjektets design og resultat med forskarar på utdanningsfeltet.

Validitet referer til datamaterialet sin gyldigheit for de problemstillingane som skal belyst (Grønmo, 2016, s.241). Det vil seie at validiteten er høg dersom dataet som er samla inn svarer på problemstillinga i forskingsarbeidet. Validitet blir mest brukt i kvantitative studiar, men nokre av aspekta er relevante også i kvalitative studiar sjølv om nokon bruker omgrepet bekreftbarheit i staden for validitet (Thagaard, 2013 i Grønmo, 2016, s.254). Dei tre validitetstypene som nyttast i kvalitative studiar er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Kvale 1996, i Grønmo, 2016, s.254). Den første typen går på kompetansen til sjølve forskaren. Min kompetanse som masterstudent er for eksempel ikkje like høg som ein som har gjennomført enda fleire kvalitative forskingsprosjekt. På bakgrunn av dette vil min studie ha mindre kompetansevaliditet enn om eg hadde hatt større forskarerfaring. Samtidig har eg kompetanse som lærar gjennom mine år på studie, praksis og vikararbeid ved sidan av. Dette gir meg større kompetansevaliditet til å gjere vurderingar, tolkingar og analyser av datamaterialet enn ein som ikkje har denne erfaringa med yrket og kjennskap til feltet. At kompetansen til forskaren blir vekta så tungt heng saman med at i kvalitative studiar så er det forskaren som er det viktigaste leddet i innsamlinga av data (Grønmo, 2016, s.255).

Når det kjem til kommunikativ validitet bygger dette på diskusjonar og dialog med andre fagpersonar om det for eksempel er problem med oppgåva knytt til teori, empiri eller metode (Grønmo, 2016, s.255). I tillegg er det vanlig å diskutere og drøfte funna med de som er observert eller intervjuet for å høyre om de kjenner seg igjen (Grønmo, 2016, s.255). Eg har også diskutere funna mine med rettleiar for å høyre kva synspunkt ho hadde i forhold til mine analyser. Dette kan hjelpe meg i å rette opp eventuelle feil eller mistolkingar som eg som forskar har gjort. Denne metoden vert kalla for aktørvalidering (Grønmo, 2016, s.256). Alt i

alt vil det uansett vere umogleg å oppnå perfekt validitet i en kvalitativ studie (Grønmo, 2016, s. 257).

#### *4.6 Ethiske omsyn*

Forskingsetikk er visse normer som skal sikre at vitenskapelig verksemd er moralsk forsvarleg (Grønmo, 2016, s. 41). Det er utruleg viktig å ta omsyn til etikken gjennom heile arbeidet med studien. For å få lov til å gjennomføre studien min måtte Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD) godkjenne den. Dei stiller krav til studien i form av konfidensialitet og anonymisering av respondentane, samt at eg må innhente informert samtykke frå alle respondentane som skal vere med i studien (Grønmo, 2016, s.169). Ein av forskingsetikkens retningslinjer handlar om at informanten får informasjon om prosjektet dei deltar i (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 197). Dette gjorde eg i form av ein erklæring som informantane signerte før eg byrja med intervju. Informantane fekk også beskjed om at det var mogleg å trekke seg frå studien uavhengig av tidspunktet i forskingsarbeidet. Eg informerte dei også munnleg og forklarte grundig hensikta med prosjektet og rettighetene deira. Etter dei hadde signert spurte eg om det var eventuelle spørsmål dei hadde før vi starta med intervjuet. Eg som forskar har i tillegg teieplikt om informasjon som omhandlar alle som deltar i studien. Informantane som blei intervju via Zoom og Teams fekk tilsendt erklæringa på e-post og skreiv under på den og sendte tilbake.

#### *4.7 Eit helsefagleg perspektiv*

I utgangspunktet hadde eg sett meg fornøgd med dei ni informantane eg rekrutterte til studien min. Det opna seg derimot ei upårekneleg moglegheit til å få enda eit perspektiv med i oppgåva. Eg fekk nemleg erfaring som pasient ved ein psykiatrisk behandling sinstitusjon i Noreg. Opphaldet varte i 12 dagar og eg fekk svært nyttige innspel til oppgåva mi medan eg var der. Eg valte å ta kontakt med dette fagmiljøet då eg var friskmeldt. Dette har resultert i at oppgåva også har fått eit supplerande helsefagleg perspektiv. For å utvide dette perspektivet ytterlegare, fekk eg også kommentarar frå to psykologiprofessorar i Noreg. Desse to er Ole Jacob Madsen og Arne Holte. Det var Ole Jacob som foreslo å spørje etter meiningane til Arne Holte ettersom han meinte at Arne var hans diametrale motsetning når det kom til synet

på livsmestring. Eg sende dei fire spørsmål på e-post som dei tok seg tid til å svare på begge to. Dei fire spørsmåla eg sendte ut var:

1. Korleis forstår du intensjonane i det nye tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring ?
2. Kva kompetanse tenker du det er viktig at lærer som underviser om dette har?
3. Kva slags utfordringar ser du når folkehelse og livsmestring skal på timeplanen?
4. Kva for moglegheiter gir det?

#### 4.7.1 Presentasjon av helsefagarbeidarar

For å anonymisere dei tilsette ved den psykiatriske avdelinga har eg valt å gi dei eit kallenamn. Eg har likevel valt å behalde kjønna deira.

**Anna** er utdanna sjukepleier og var ei av dei som svarte på spørsmål på e-post

**Sofie** er utdanna vernepleier og hadde arbeidet på avdelinga i eit år. Ho svarte også på spørsmål på e-post

**Katrine** er utdanna sjukepleier og har seinare tatt vidareutdanning som spesialsjukepleier. Ho har 26 års erfaring.

**Oda** er utdanna sjukepleier og har 12 års erfaring.

**Rita** hadde ikkje helsefagleg bakgrunn, men hadde jobba ved avdelinga i 12 år og hadde fått stilling som verneombod. Som følger av dette hadde ho blant annet ansvaret for arbeidsmiljøet blant pasientar og kollegaer og også for miljøet mellom kollegaer.

## 5. Analyse og drøfting

Denne oppgåva skal svare på problemstillinga:

Korleis tolkar og operasjoniserer lærarar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring ?

Eg skal operasjonisere oppgåva ved hjelp av fem delspørsmål:

- Korleis forstår lærarane intensjonane i det nye tema?
- I kva grad meiner lærarane dei er kompetente nok i møte med temaet?
- Korleis tenker dei å operasjonisere temaet i undervisninga?
- Kva slags utfordringar ser dei med temaet
- Kva slags moglegheiter ser dei med temaet?

Analysedelen min består av fem delkapittel der eg skal drøfte dei fire delspørsmåla mine og presentere eit helsefagleg perspektiv.

### *5.1 Korleis forstår lærarane intensjonane i temaet Folkehelse og livsmestring*

Eg skal her undersøke korleis lærarar forstår intensjonane i Folkehelse og livsmestring. For å undersøke dette hadde eg forberedt to spørsmål i intervjuguiden. Eg spurte lærarane om kva dei tenkte intensjonane med temaet var i tillegg til kva utbytte dei meinte elevane skulle sitte igjen med som følgje av temaet. Først skal vi sjå på kva lærarane meiner er intensjonane med temaet.

### 5.1.1 Kva tenker lærarane er intensjonane med Folkehelse og livsmestring

Emilie: Nei eg tenker at det handla mykje om at dei skal få eit godt liv og at dei skal ta ansvar både for helsa si og for livet sitt i framtida og at vi skal hjelpe dei til at dei faktisk kanskje har ei lita verktøykasse med ting som kan hjelpe dei til å ta vare på både helsa si og både den psykiske og den fysiske helsa og at dei kan ta vare på livet sitt. [...] Der ute at det vi kanskje blir minnet på at det er faktisk det som vi forbereda dei til det er livet.

Simon: Å sørge for at folk har det bra. Kanskje det har gått opp eit lys for nokon at det er ikkje vits å prøve å pugge matematikk for nokon som har eit liv som ikkje er bra. Også er det jo det at alt er jo basert på forskning. Og på kva som skjer i USA, for det er jo vi kjempe glad i her i Noreg. slik at det viser jo seg slik at folk slite meir. Ungdommane e meir utslitt, meir deprimerte som dei kalla seg. dei veit jo eigentleg ikkje kva ein depresjon er. Dei sei jo det, dei bruka det uttrykket ukritisk. Eg er så deprimert i dag. (...) også er det det med eit friare samfunn der det er lettare å vise forskjellar. Det er lettare å hamne i ein situasjon der du er mange forskjellige folk enn før. eit meir ope samfunn. Så må elevane også lærast opp i korleis ein skal oppføre seg, medmenneskelegheit. og sosiale media gjer det ikkje noko enklare. Ja for eg trur det fordi at tida e sopass med all den informasjonen som kjem, denne flyten som kjem. Og alt dette her no forventninga som det er forventa at folk skal leve opp til. Så treng ein kanskje å ta eit steg tilbake og sørge for at denne plattformen er heil før ein begynner å bygge ut.

Adrian: Det er jo på en måte å ruste elevane for eit liv etter skulegangen tenker eg. At ein skal på ein måte klare å ta vare på seg sjølv. Samt gjennom at vi gir dei gode råd eller vi er med å danne dei med på å gi dei forståing for andre blant anna. Så det er på ein måte tenker eg for å ruste de for et liv etter skolen. Enkelt forklart.

Kristian: Eg trur litt tilbake igjen til det som eg nemnte innleiingsvis nemleg at ein ønsker å skape betre liv for unge folk. At ein legger til rette for at også slike

ting som ikkje har med det reinte faglege å gjere også finner sin plass i skulen da. (...) Og at dette med psykisk helse. Vanskeleg å få til gode skuleresultat viss ikkje ein har eit robust menneske for å seie det slik da. Og eit robust menneske det handlar om det psykiske og det sosiale samspelet også da. Eg trur det ligger litt i grunnen til det også at ungdommane skal meistre livet. Også dersom ein ser på statestikken frå vidaregåande skuler at det er mange som faller frå der. Av ulike grunner. Og at det er mange unge folk som diverre, det er nokså trist. Opplever det å gå på uføretrygd. Dei får ikkje ein moglegheit til å delta i yrkeslivet da. Og det er også ein statestikk som kanskje myndigheitene har litt i bakhovudet da.

Beate: Eg tenker at det ikkje berre handlar om å takle, bli resilient, bli ein stødig ungdom, god psykisk helse og all den biten der. Eeg tenker faktisk helt ned i. Det eg lærer dei i utdanningsval. I tillegg til å vite kva dei skal velje av skule og fag når dei går ut av tiande er å betale rekningar. Korleis sette på vaskemaskina. kva gjer eg når eg vert student? Korleis finn eg ein hybel? kva er studielån? kva er det som er forventa av meg når eg skal gjere ditten eller datten og stå på egne bein? Eg tenker at heile den pakka der, det er eigentleg livsmestring. Mye av det er det mogleg å bake inn absolutt overalt i faga våre eigentleg. det er ikkje mykje som skal til for å trekke en tråd. fortelje ein historie. bruke oss sjølve for vi har jo vært både unge og studentar og vaksne. det er lov å by på seg sjølv da. (...) Og kunne vise ungdommane våre at vi faktisk bygger den grunnmuren på tvers av fag at ting høyrer saman. At det er ikkje tilfeldig at ein snakkar om det her i Engelsk og det her i norsk og det her i samfunnsfag.

Svein: Nei altså skulen sann i det store bilde. Skulen må jo være til for at vi. For å på ein måte danne framtidige samfunnsborgarar som ein seier. Og viss ein skal danne framtidige framtidborgarar så må ein, altså de skal ut i livet. Og dei må meistre det. Så enkelt som det. Dei må meistre sann som nemnd, dei må meistre å snakke med forskjellige folk. Altså foreksempel så får dei ofte nye, dei bytter gjerne plasser kvar einaste dag. Eller kvar veke. Som dei trekker



tilfeldig. Fordi dei skal lære seg å sitje ved sidan av forskjellige folk, dei skal lære seg å jobbe med forskjellige folk. Og slik er det i livet at du møter forskjellige folk og du må handtere det. Så det handlar jo om at det å få ut elevar som blir vaksne og at de skal klare å meistre det som kjem og klare å møte det som kjem. Og det er jo på en måte hovudfokus. å det inneberer sjukt mye sosialt. litt allereie nemnd og det inneberer faglege ting.

Endre: Eg trur intensjonen er at dette skal være litt sann styrande for på en måte de vala dei skal ta. Når dei vel tema, undervisningsmateriell eller læringsressursar. At de skal tenke litt i gjennom at disse temaa dei heng saman. Livsmestring i norsk foreksempel er noko anna enn livsmestring i matematikk. (...) Men dei skal, så dei skal være tverrfaglege på fagets premisser. I stor grad. Men det skal være slik at ein kan sjå relevansen. For dei sjølv. også er jo det å på ein måte, viss du knytte det opp mot djupnelæring og kunne legge tema som heng saman i dei ulike faga, det blir enklare for dei å forstå heilheita og kordan ting heng saman. Så skal eg tenke at demokrati og medborgarskap og folkehelse og livsmestring og berekraftig utvikling skal være med å hjelpe oss å sjå det skiljet. Å sjå kva slags tematikk vi kan legge.

Solveig: Det må være intensjonen at vi skal hjelpe elevane å være betre folk. Betre folk på kva slags måte? At dei kan tenke på de utfordringane vi har akkurat nå. det har noko med miljø å gjere, det har noko med religion å gjere og det har noko med demokrati å gjere, Også er det samtidig inkludering. Inkludere alle elevane på skolen. Og dette betyr, det er nokre elever som opplever ein kultur heime. Og norsk kultur på skulen. (...) Dei må skape ein gjensidig toleranse. Så barna kan ha ein trygg identitet. At dei kan ha eit positiv sjølvbilete. At die kan tenke at dei kan konkludere. Ja eg er halvt chilensk og halvt norsk. Men kanskje eg er meir norsk i Noreg og litt meir chilensk i Chile.

Fredrik: Eg trur intensjonen er, viss eg skal være kynisk da, intensjonen er at du som elev, må finne ut korleis du kan tilpasse deg til systemet, slik at du finner din

plass da i, du er på en måte eit av mange tannhjul i det store maskineriet som er samfunnet, også må du gjere, det handlar ikkje nødvendigvis å finne ut kva slags tannhjul du vil være, men du skal finne ut kva du må gjere, kva slags grep du må ta i ditt eige liv slik at du kan bli det tannhjulet du er satt til å være. sant. Det er på en måte intensjonen med livsmestring da, opplever eg. (...) I barnehage og barneskule og så er det jo fokus på det her med personleg vekst på ein måte da. Og syns lærarar spesielt er veldig flinke til det, men så opplever eg da at systemet og ikkje minst samfunnet vårt er det store problemet da. (...) ja ein utvikling da som er skummel. At det er mange unge som slit psykisk og vaksne og for så vidt på grunn av ting dei opplevde då dei var unge. (...) I staden for å seie at shit, vi treng ei anna utvikling da. Noreg må gå ein anna veg, vi må på ein måte roe ned og vi må jobbe mindre og vi må ha meir tid til ungane våre. Så seier vi nei, vi berre legg det ansvaret på lærarane vi, skal dei få dette også. Og viss ikkje dei.. ja, så dei må fikse det. Også slepp alle vi andre, Og vi slepp å gjere endringar. Vi kan ture fram som før og ja, eg tenker at det her er, det er heilt andre omsyn enn omsyn til unge da som er grunnen til at dette er inn i læreplanen.(...) Foreksempel at det ein burde gjort i skolen er å sørge for nok ressurser til å ha mindre klasser. Ikkje sant. Det er ikkje rart ein trenger livsmestring som fag når det er trediver elevvar i klassa i første klasse. Du har meir enn nok med å på ein måte, altså da vil jo på en måte alt handle om å meistre livet, det handlar ikkje om læring lenger, du er i en utruleg kaotisk og uoversiktleg situasjon som barn. Og da i staden for å sjå at oi shit her har vi lagt. Her gir vi barna våre utruleg dårlege rammer, utruleg dårlege vilkår. Så på ein måte legg vi ansvaret på lærarar og for så vidt på ungane og da. At no må dokke lære dokke korleis dokke skal oppføre dokke i ei gruppe eller, i dykkar kvardag. Så det meiner eg er intensjonen bak, det er for å hindre at ein må gjere strukturelle grep da i skulen.

### 5.1.2 Lærarane sine tankar rundt elevane sitt utbytte av Folkehelse og livsmestring

Eg skal her undersøke kva lærarane tenker skal være elevane sitt utbytte som følgje av temaet. Svara dei kjem med her vil utfylle svaret på kva dei tenker er intensjonane med temaet. Fordi slik dei tolkar intensjonane med temaet vil spele inn på kva tankar dei har om kva elevane skal sitte igjen med.

Fredrik: Folkehelsebiten er grei. Kva som er sunt og usunt, elevane må bli skikka til å ta gode val knytta til si eiga helse og sitt eige liv. Livsmestringsbiten høyrast utruleg ullent ut, eg veit ikkje kva det betyr sjølv en gang sant, eg har meir enn nok med å meistre mitt eige liv.

Emilie: At elevane skal få ei verktøykasse i livet, i forhold til korleis dei skal ta vare på seg sjølv. At dei skal kunne sette grense og ta gode val i livet.

Beate: Folkehelse og livsmestring pålegg alle å tenke i timane sine, og inn i planen når dei har ulike tema. Kan eg legge inn noko her? Går an å vri mattefaget til å handle om budsjett, til at dei lager eit budsjett om sitt liv. Snu det til å bli personleg så blir det jo fort litt livsmestring uansett kva du gjer. Flott at det kjem inn i planane som blir ein form for bevisstgjerjing, og ikkje berre ein ide.

Adrian: Viss elevane klarer å sjå framover, at skulen er med på å ruste de for eit vaksent liv. (...) Eksempelvis når du blir 20 år og innser at det kanskje var lurt at lærarane sa eg ikkje skulle mobbe, eller andre korrigeringar. (...) Det med å møte utfordringar og så er det lett for å tenke at det blir umogleg å fikse. Men jo eldre du blir og jo fleire utfordringar du har møtt eller ting som er vondt så blir det enklare å tenke at det ordnar seg. Dette med å handtere medgang og motgang. Motgang nå trengjer ikkje bety motgang om 10 år. (...) Det å respektere andre sine grenser, (...) nokre er veldig verbale og hoppar rundt og held på, og nokre vil helst på ein måte sitte i ro og slappe av (...) Nokre masar med sidemannen utan å ta omsyn til dei som sit ved sida av.

Kristian: At elevane skal ta aktiv del i sitt eige liv. Det må jo være hovudmålet med utdanninga at elevane skal stå på eigne bein og bli sjølvstendig. Må gå bort frå at ungdommane hele tiden skal skue på andre. kva gjer dei? kva tenker dei? Korleis kan folkehelse og livsmestring bidra til at elevane blir robuste? For det første at ein snakkar om det og at elevane tenker på det. Og fortelle dei at livet er ikkje enkelt heile tida, men det at ein møter motstand er heilt vanleg. Og at ein utviklar måtar å takle den motgangen på.

Svein: Utbytte må være at dei skal handtere livsituasjonen. At det er satt fokus på i skulen for å øve på det. Bytte plassar heile tida, eller å lære å respektere andre i klassa sjølv om dei er ulike. (...) Eg synes det inneberer alt frå diskusjonar du har med elevar i friminuttet. til faglege tema som handlar om, snakkar kanskje mest om livsmestring. Altså viss du har ein krangel i friminuttet. Altså måten du løyser det opp på må på ein måte hjelpe dei til å. Du kan ikkje berre løyse konflikten der og da. Men det må på ein måte på eit vis hjelpe dei å forstå noko eller lære noko så dei kan gjer det tilsvarande igjen. Løyse konfliktar sjølv seinare i livet.

Endre: Viktig at dei sitt med ein følelse av at dei er klar for kva som kjem. At dei er klar for vidaregåande og at dei er klar for arbeidslivet. At dei er trygg og sjølvsikker på seg sjølv. Undervisninga og dei programma vi har skal liksom ha fokus på at de føler meistring og gjennom å føle og ha den meistringskjensla så vil den tryggheta komme også. Dei var ikkje heilt sikre på kva som var trygghet for dei i ei MOT-økt vi hadde. Var det trygghet å spele eit instrument godt? Ja det var det for så vidt. Fleire ville vegra seg mot å synge kontra det å trikse foran klassa. Å føle trygghet i dei ulike faga, trygghet for at dei er klar for matematikken på vidaregåande, trygghet for at de meistrer norsk og at dei meistrer samfunnsfag. At dei blir trygg på dei ferdigheitene de har.

Solveig: Elevane skal klare å ta ansvarlege livsval. Korleis kan vi hjelpe elevane med dette? Snakke med dei inne i klasserommet når de er små. Og det betyr at vi

må inkludere barna. Moglegheita for barna til å fortelle om kulturforskjellar frå heimen til skulen. Det kan føre til kritikk frå foreldra fordi nokon meiner at vi byrjar å påverke barna i deira privatliv. (...) At relasjonane mellom folk er viktigare enn farge og korleis ein uttaler engelsk. Viss vi kan kommunisere med kvarandre er det heilt ok. Fordi skulane og vidaregåande skulane skapar, eller utdannar barn og ungdommar, og unge folk som kanskje skal reise i framtida ikkje sant. Dei skal være med på forskjellige prosjekt og der skal dei treffe forskjellige kulturar. Eg ser situasjonen på den måten når det gjelder Folkehelse og livsmestring.

Simon: Nei, at dei har det bra. fysisk og psykisk. At dei oppføre seg fint. At dei har nåkken sanne mellommenneskelige eigenskapar som dei kjem til å trenge i livet. (...) viss du da sørge for at alle saman har det bra. At du bruka tid på at du ser dei. At du prata med dei og lese dei at no går det ikkje så bra med han Kåre der eller Rolf. Kanskje eg finn ut kva det er for noko. Så har dei i hvert fall den trygge plassen. Som dei trenge for å bli motiverte da.

#### 5.1.4 Drøfting av funn

Viss vi først konsentrerer oss om kva informantane tenker er intensjonane med temaet tenker Emilie det handlar om at elevane skal få eit godt liv. At dei skal ta ansvar for eiga helse og få ei «verktøykasse» med ting som kan hjelpe dei til å ta vare på livet sitt. Simon tenker det handlar om at det har gått opp eit lys for nokon at det ikkje er vits å pugge matematikk for nokon som har eit liv som ikkje er bra. Han trekk også fram at dette er basert på forskning som går på at ungdommen i dag slite meir og e meir utslitt. Han meiner også at samfunnet i dag stiller større krav til relasjonelle ferdigheiter enn før. Dette i tillegg til at sosiale media og all informasjonsflyten i dagens samfunn, fører til eit behov for å sørge for at plattformen er heil før ein begynner å bygge ut. Kristian trekker fram at det er vanskeleg å få til gode skuleresultat viss ikkje ein har eit robust menneske. Han tenker det handlar om det psykiske og det sosiale samspelet. Det bunnar også i eit ønske om et betre liv for unge folk. Det opnar for at ting som ikkje har med det reint faglege får ein plass i skulen. Han tenker også at fråfall frå vidaregåande er ein statestikk som myndighetene har hatt i bakhovudet. Solveig tenker intensjonen er å hjelpe elevane til å bli betre folk. Ho meiner dette har med miljø, religion,

demokrati og det fleirkulturelle å gjere. Endre tenker intensjonen er at det skal styre val av undervisningsmateriell og kva slags tematikk som skal ligge til grunn for undervisninga. Det er viktig meiner han at elevane ser relevansen med undervisninga. Svein trekk fram at skulen er til for at ein skal danne framtidige samfunnsborgarar. Skal ein klare dette så må elevane ut i livet og dei må meistre det. Det inneberer som Svein seier sjukt mykje sosialt. Adrian tenker intensjonen er å ruste elevane for eit liv etter skulegangen. Å gjere dei i stand til å ta vare på seg sjølv. Ved å danne dei og gi dei ei forståing for andre. Beate tenker det er for å vise elevane at dei faktisk bygger ein grunnmur på tvers av fag. Det handlar ikkje berre om å bli ein resilient og stødig ungdom. Medan Fredrik tenker intensjonen blant anna er å hindre å gjere strukturelle grep i skulen. Han meiner det trengs mindre klasser for å gi barna betre rammer og vilkår. Viss han skal tenke kynisk så tenker han at intensjonen er at elevane skal tilpasse seg slik at dei vert eit tannhjul i det store maskineriet som samfunnet er. I staden for å snu ein skummel samfunnsutvikling så innfører ein livsmestring.

Av alle lærarane så er det Fredrik som er mest kritisk til folkehelse og livsmestring. Han ser behovet for endring på systemnivå. Resten av lærarane bruker ord som: ruste, verktøykasse, grunnmur, plattform, betre folk, det gode liv, robust og framtidige samfunnsborgarar. Dei har eit mykje meir individualisert og aktør-orientert syn på livsmestring enn det Fredrik har, som er opptatt av det strukturelle ein finn rundt eleven (individet). Spørsmålet som bør stillast er om det er læraren som burde ha det ansvaret for dette, om dei kan gjere noko med det, og om livsmestring er nøkkelen til å lykkes med det. Viss ein tenker at alle desse orda lærarane trekk fram samsvarer med det å ha ei god psykisk helse så er det i følge Madsen (2020) problematisk å fokusere sopass mykje på eleven i seg sjølv utan å ta i betraktning alle faktorane som ligg utanfor eleven sin kontroll. Ein av kritikkane til Madsen går på nettopp dette at det vektleggast individuelt ansvar for psykisk helse hos elevane (Madsen, 2020, s.16). Noko av det problematiske med dette i hans mening er at den psykiske helsen til kvar enkelt av oss også blir påvirket av faktorer som ligger utenfor hver og en av oss sin kontroll. Han meiner Folkehelse og livsmestring går inn i rekka av auka individualisering og nyliberalistisk tenking der individet får meir ansvar for eige liv og eige val (Madsen, 2020, s. 72). Han fortel og at tendensen i det vestlege samfunn er at den einskilde vert oppfordra om å finne løysingar på strukturelle kriser. «Folk må i økende grad forventes å produsere sin egen kontekst; å skape seg et liv» (Madsen, 2020, s.73). Dette nye individualiserte verdsbiletet har funne sin veg inn i den norske skulen i form av blant

annet ansvarleggjing av elevane og sjølvregulering ( Madsen, 2020, s.73-75).

Nyliberalismen kjennetegnes blant annet som større ansvar blant den enkelte og ansvar for å forvalte eget liv (Madsen, 2020, s.79). Madsen problematiserer at individet har blitt det fremste referansepunktet og ikkje samfunnet (Madsen, 2020, s.78). Eit av poenget til Foucault er at nyliberalistisk styring er ei historisk endring i måten ein styrar på der det ikkje handlar om å herske over befolkningar og landområde, men til å få den enkelte borger til å herske over seg sjølv (Madsen, 2020, s.79).

Innanfor dette individorienterte synet som vært fremja av lærarane så er det mykje fokus på relasjonelle ferdigheiter som vi kan trekke parallellar til omgrepet relasjonskompetanse av Jan Spurkeland (2015). Det er innteressant at Adrian påpeiker at ein kunne putta ein heil skuledag inn i Folkehelse og livsmestring. Han trekk fram mellommenneskelege relasjonar og viktigheita av samarbeid med andre menneske. Det å vise omsyn og ikkje berre brøyte seg fram. Mellommenneskelege-relasjonar, samarbeid og det å vise omsyn er områder ein finn igjen i Jan Spurkeland sitt omgrep relasjonskompetanse (Spurkeland, 2015).

Fredrik fortel at han meiner intensjonen med Folkehelse og livsmestring er at eleven må ta grep i eige liv for å bli det tannhjulet det er satt til å være i det store maskineriet som er samfunnet. Madsen er einig med Fredrik i at det er strukturelle grep og strukturelle endringar som må til. Han synes det er rart at skulen - som forskning viser er hovudårsak til dette presset - frikjennast og at ein heller setter sin lit til at barn og unge skal bli flinkare til å meistre dette presset (Madsen, 2020, s.104). Dana Becker har skrivet en bok om omgrepet stress og Madsen siterer henne i boka si:

Stressbegrepet trekker utsiden inn - på en måte som gjør at vi ender opp med å tro at vi må endre oss selv for å tilpasse oss de samfunnsmessige betingelsene, framfor å forandre betingelsene (Madsen, 2020, s.112).

Madsen foreslår blant anna ein samfunnspsykologisk tilnærming der tiltak som å sikre at skulane har lavere antal elevar per lærar og gratis skulemat til utjevning av sosial ulikskap i kommunane via bustad for utsette grupper og gratis kjernetid i barnehagen (Madsen, 2020, s.143). På denne måten kan psykisk helse introduserast i skulen utan å legge så mykje ansvar

på unge skuldre (Madsen, 2020, s.143). Madsen meiner ein bør betrakte ei god psykisk helse som eit integrert biprodukt av eit trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s. 150).

Solveig trekk fram det med at elevane skal klare å ta ansvarlege livsval. Dette var noko Ludvigsen utvalet påpeika låg som overordna grunngeving for innføringa av folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8 , s. 53). Ludvigsen utvalet legg også den auka individualiseringen av samfunnet til grunn når dei argumenterer for behovet om at elevane får kunnskap om ansvarlege livsval og behovet for folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020, s. 74).

Simon fortel at forskning viser at ungdommen i dag slit meir enn før er også noko Madsen stiller spørsmålsteikn ved i boka si. Han poengterer at det finnast eit premiss han meiner feilaktig ligger til grunn for at folkehelse og livsmestring ender opp som “medisin”. Premissen er at ungdom i dag er meir velfungerande, dei jobbar på fritida, får gode karakterar, spis sunnare, trener meir og ruser seg mindre. Samtidig opplever ungdom meir depressive symptom og sjølv mordstankar. Det malast eit bilde av at dette er den same ungdommen, då ein kan diskutere at dette er ungdom i kvar sin ende av spekteret (Madsen, 2020, s.23). Madsen (2020) skriv vidare at med denne premissen til grunn, at ungdomen gjer det i hermeteikn “betre” samtidig som de føler seg i hermeteikn “dårlegare” er det lettare å forstå at samfunnsmedisinen som blir skriva ut er å hjelpe *alle* til å handtere livet.

Svein innleier med å seie at skulen er til for å danne framtidige samfunnsborgarar og desse skal ut i livet og de skal meistre det. Han snakkar mykje om meistring. De må meistre å snakke med forskjellige folk. Elevane skal verte vaksne og klare å meistre det som kjem å klare å møte det som kjem. Dette fokuset på at elevane skal meistre er også noko Madsen problematiserer i boken sin. Ubalansen mellom ytre krav og individuelle ressursar kan i teorien like gjerne løysast ved å justere forventningane frå omgjevnadane (Madsen, 2021, s.124). Ein kan argumentere for at livsmestring er eit forsøk på å justere de individuelle forutsetningane kvar enkelt i staden for å gjere noko med dei faktorane som skapar behovet for folkehelse og livsmestring. Madsen (2020) argumenterer for at når ein har valt livsmestring så har ein valt en strategi som går ut på å utstyre elevane med mestringsstrategier for å bli betre i stand til å handtere stresset og presset ( Madsen, 2020, s.125). I tillegg drar han frem et poeng frå det han kallar stressforskningens bibel



“*stress, appraisal and coping*” der forfattarane seier at i kva grad ein søker å endre individet eller omgjevnadane utvilsamt er eit politisk spørsmål (Madsen, 2020, s. 125). Madsen løfter også fram at forsøket på å styrke individ sine mestringsressursar er ein villet politikk som kunne vore annleis (Madsen, 2020, s.126). Er ønske å skape elever om til perfekte mestringsmaskiner? (Madsen, 2020, s. 126).

Svein snakkar ein del om relasjonar. Han seier at det å meistre det som kjem handlar sjukt mykje om det sosiale. Elevane må meistre å snakke med og samarbeide med ulike typar folk, derfor bytter de plasser ofte på skolen hans. Dette speiler livet meiner han der du heile tida må forhalde deg til andre folk. Han trekk også fram viktigheita av å forstå andre folk og å lære om deira kultur som han meiner er viktig når han underviser i KRLE. Anne Sælebakke har skrive boka «livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv» der ho tar utgangspunkt i å sjå relasjonskompetanse som grunnlag for livsmestring (Sælebakke, 2018, s.236). Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse som:

ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2015).

Jan har sjølv hevda at relasjonskompetanse er grunnlaget for livsmestring (Spurkeland, 2015 i Sælebakke, 2018, s.26). Anne Sælebakke meiner grunnlaget for meistring hos eleven ligg i lærer-elev relasjonen (Sælebakke, 2018, s.26). Denne læraren er også opptatt av det relasjonelle i møte med livsmestring. Madsen argumenterer også for at ein meir relasjonell tilnærming til livsmestring vil være hensiktsmessig og ønsker i større grad at livsmestring skal være retta mot læraren i staden for eleven (Madsen, 2020, s.114).

Endre ønska at elevane skal sitte igjen med en følelse av at dei er klare for det som kjem. Han løfter også frem trygghet som eit nøkkelord og fortel om ei MOT-økt dei hadde om dette temaet. MOT er noko fleire lærarar trekk fram i samband med folkehelse og livsmestring og vert diskutert meir i seinare kapittel. Anne Sælebakke si tilnærming til livsmestring er trygge relasjonar (Sælebakke 2018, s.106)

Argumentasjonen for å arbeide med folkehelse og livsmestring var mindre retta mot individet i stortingsmelding 28 enn i læreplanen. Dei skreiv blant anna at «det vil være aktuelt for

skolene å se arbeidet med livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.39). Dette perspektivet ser ut til å ha falt litt vekk i den endelege beskrivelsen av temaet i læreplanen. Den er i mykje større grad individretta og beskriv kva eleven skal sitte igjen med. Kunnskapsdepartementet skriv at temaet livsmestring både har eit individuelt, samfunnsmessig og eit sosialt perspektiv. Dette samfunnsmessige og sosiale perspektivet har kanskje blitt gløymt litt? Kunnskapsdepartementet poengterte og at deltaking i eit sosialt fellesskap gir tilhøyring og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problem (kunnskapsdepartementet, 2015, s.39). I skildringa av folkehelse og livsmestring har desse poenga falt litt vekk og fokuset er i mykje større grad retta mot den einskilde.

For å jobbe meir med livsmestring gjennom utvikling av skulefellesskapet og det psykososiale miljøet hadde det kanskje vert ein ide å tilsetje eit verneombod på skular som har hovudansvaret for dette? I tillegg peiker funna mine i retning av at det er eit behov for å gi lærarar ein meir utvida forståing av livsmestring og kanskje også psykisk helse.

## *5.2 lærarane sin kompetanse i møte med temaet*

For å undersøke lærarane sin kompetanse i møte med Folkehelse og livsmestring ønska eg å høyre om dei hadde nokre erfaringar med temaet frå tidlegare undervisning. I tillegg ønska eg å finne ut i kva grad dei hadde fått opplæring og kursing i regi av skulen.

### **5.2.1 Lærarane sine tidlegare erfaringar med områda i Folkehelse og livsmestring**

Adrian:       Eigentleg det som eg tenker sjølv er at mykje av det som på ein måte no står svart på kvitt er ting som vi har gjort heile tida. (...) Altså som lærar sant så har du på en måte ansvar for det faglege, men du har jo og et ansvar på en måte i på danninga av elevane sant. Og der føler eg på en måte en del av dei tinga som er Folkehelse og livsmestring. (...) Fordi det er en del av det å være lærar.(...) I forhold til dette med psykisk helse så har jo vi hatt sanne foreksempel sanne antimobbeprogrammer som Olveus, som på ein måte

ikkje berre gjekk på mobbing men og på korleis ein behandlar dei rundt seg og seg sjølv. Sant at vi har hatt gjerne klassesdiskusjonar på psykisk helse. Og det har jo vært eigentleg ganske mye i vinden sant de siste ti årene. (...) og en del av dei andre områda som er i folkehelse og livsmestring. Sant med seksualitet og kjønn er jo ting som ein har hatt i naturfag eller ein har snakka om kanskje i KRLE når du snakkar om etikk og moral. I forhold til seksualitet om ein liker gutar eller jenter eller begge deler og slike ting. Eg føler at vi på ein måte har vært borti mykje. Og jobba med det, men berre at det har ikkje stå.. da har det gjerne vært et fagmål. no er det meir eit mål i den delen av tverrfaglege tema. (...) Då fekk vi inn Smiso som er seksuelt senter mot incest og overgrep (...) Da kjem dei på skulen, også snakkar dei om seksualitet og andre ting. Og da er jo det i forhold til det å kunne setje grenser for egen kropp og respektere andre sin. Sånn og det har vi på ein måte gjort uavhengig da. Av dette. Altså den nye. for dette var jo for fem-seks år sidan vi begynte med det (...) alle sjetten trinn på vår skule får besøk av Smiso. Det er vel det beste eksempelet på ein måte på at vi har eit opplegg rundt noko liknande, men og på ein måte understrekar det som eg sa i stad at dette er noko vi har gjort i mange år føler eg.

Emilie: Eg tenker det at temaet alltid har vore der. Men det er kanskje mykje meir sånn bevisstgjerdande noda at det står som eit eige tema der du på ein måte er klar over at det er faktisk det du helde på med. (...) Du kan seie at vi har jo på ein måte alltid hatt tema. Vi har hatt om, dette med å bygge sjølvbilde, dette med nettvett. Vi har hatt om dette med sex og samliv, vi har hatt om ANT, Alkohol, Narkotika og tobakk. Dette med å bruke og greie å, kordan du på ein måte skal oppføre deg for å være eit godt medmenneske i lag med andre da. Sant vi har jo alltid jobba med dette. Det er ikkje noko nytt sånt sett. (...) Dette har alltid vore ein del av det og det må det være. Vi skal lose dei gjennom dei låkaste åra i livet kanskje, frå det å være ein unge til å bli ein ung vaksen. Og det er ei fantastisk reise og der skjer det utruleg mykje og det er veldig stor forskjell på korleis ein går gjennom dessa åra der så eg tenker at det er kanskje ein av grunnane til at eg er på

ungdomskulen, det er at eg likar akkurat den biten der da. Viss ikkje hadde eg kanskje gitt meg for lenge sida

Simon: Det kjem jo an på kor streng du e med definisjonen på det. Men vi har hatt i mange, mange år. Så har vi hatt eit sant. Om det å være ung. Som går både på kva forventningar både på sex og samliv og pubertet og prevensjon og alt sann som det der, det har vi hatt som tverrfagleg tema på 10. ande i sikkert 15-20 år. (...) Også var det om å være ung i dag, også var det om fattigdom. Og alle dessa tinga går jo inn i forståinga av menneske og korleis du skal takle og korleis du skal oppføre deg. Eg føler jo at vi har gjort veldig mykje av det her før. (...) Å dette er jo ikkje noko nytt. Dette er jo basisen for all læring. (...) Det er ganske mange år sidan den norske skulen har vore slik at det einaste viktige å kunne er Pytagoras og sterke verb.

Svein: Ja eg kjenner godt til det. Slik eg ser det så er det nesten hovudgrunnen til at eg ville verte lærar.(...) eg kan ikkje seie kva skulen har gjort da fordi eg er ganske ny sjølv her (...) Nei altså vi har jo prøvd å samanlikne litt med den gamle læreplanen og sjå på kva som eigentleg er forskjellen. Og det er jo på ein måte det skal være tydelegare fokus på det men det handlar litt om kven du er som person og. For meg så er jo dette ein av grunnene til at eg ville bli lærar. så eg må innrømme at eg har vanskeleg for å samanlikne veldig å sjå kva som er nytt fordi eg trur det alltid har vært litt naturleg for meg å tenke at det er hensikta ja. sann som eg har vanskeleg for å samanlikne veldig og det er det jo fleire andre lærarar som nok tenker noko av det same. Så dei har alltid gjort, altså det er så sentralt. At det er ikkje eit sant heilt nytt fenomen dette her. Sann som eg tenker kanskje sjølv at det veit ikkje eg om er rett eller feil. Men det er jo dette med kanskje ein har litt mindre fokus på dei her detaljane, men det handlar jo om andre ting og da.

Fredrik: Ting som går på alkohol, narkotika og tobakk alle sanne rusmidlar har vi jobba mykje med. (...) Det har vore prosjekt kvart år. (...) Ung i dag prosjektet. [...] Seksualitet er selfølgeleg på planen. (...) Vi har politi og helsesøster inne som

foreleser om, eller fortel da, om deira forventningar og deira råd for ungdommar.

Beate: ja i og med at vi er MOT-skole så har vi gjort det da. da har vi eigentleg vore innom alt. men, fordi vi har det i løpet av tre år så har dei eit ganske sannferdiglaga løp. Som gjer at da har vi vore gjennom ganske mykje. Når vi da i tillegg legger til faget utdanningsval og samfunnsfag og KRLE Så trur eg vi har dekt det her eigentleg veldig, veldig godt frå før. Som eg sa så syne eg det er veldig fint at vi nå får det skriftleg inn i læringsplanen til kvart enkelt fag. sann at kvar enkelt lærar også må tenke på det her. Og få det inn overalt. Sjølv om vi er MOT-skule så synes eg ikkje vi skal kvile på det da. Det her tar MOT-coachane seg av. Det her gjer vi jo kvar 6. uke likevel. Så eg tenker, det må ikkje bli ei sann kvilepute. Og eg trur heller ikkje at det er det. (...) Nei ikkje spesielt. Men, MEN. Vi har ikkje kalla det akuratt det fordi at vi er MOT-skole. Og det vil seie, eg veit ikkje om du veit kva det betyr. For MOT er ein organisasjon som det liksom det skal være mot til å glede, mot til å seie frå, mot til å seie nei, ikkje sant, alle dei her tinga. (...) Og da tenker eg at vi har nok dekt det utan å kalle det folkehelse og livsmestring. Nemleg, vi har kalla det MOT.

Endre: Ja vi har jo hatt den seksualundervisninga har vi hatt hvert år på niande. Vi har også jobba litt sann over fagleg fram til alle fag det her med digital sikkerheit og kjeldeveit og kjeldebruk og kva vi seier og kva vi ikkje seier på nett. Så har det jo vore ein del, før den her folkehelse og livsmestring. Vi har jo vore med i MOT og i forandringsfabrikken før fagfornyninga sa at vi skulle det. Eller før at det her vart eit tema. Så det har vi også, også har vi den som eg nemnde den budsjettoppgåva den stamma også frå før. Da oppdaga vi at dei kunne ikkje det. Tidlegare så har vi hatt, så har det liksom vært litt sann at foreldrene hadde vist dem litt. Dei hadde litt meir kunnskap om det, men nå er dei heilt blanke og det visste vi på termin-prøver og, så da tenkte vi at her må vi ta i eit tak. (...) Så er det jo også slike sosiale, på ein måte timar der ein har, vi har hatt klassens time før. der ein har diskutert om, ting som opptar dei. Nå er den blitt meir om til forandringsfabrikken og timenlivet.

Kristian: Ja nytt men samtidig så er det noko om har vore der.

Solveig: Rusmidlar, det var rusmidlar og mellommenneskelege relasjonar og setje grenser og respektere andre. (...) eg nemnde til deg at vi har ein sosial plan på skulen. Og det er mellommenneskelege relasjonar fokuserer mykje på den planen vi har på skulen. Og dette å sette grenser og respektere andre. Det hadde vi før vi begynte med ny plan.

### 5.2.2 Drøfting av funn

Funna tyder i stor grad på at det finst områder innanfor folkehelse og livsmestring som lærarane har vore borte i før. Nokre trekk fram spesifikke fagområde medan andre trekk fram at ein gjennom sjølve yrke er innoe ein del områder ein finn i folkehelse og livsmestring. Kristian seier at temaet er nytt samtidig som det er noko som har vore der. Solveig trekk fram arbeid med rusmidlar, mellommenneskelege relasjonar og grensesetting. Samtidig som ho nemner den sosiale planen dei har på skulen som også var der før fagfornyelsen. Beate trekk fram det faktumet at dei er MOT-skule, samtidig som ho vil legge til utdanningsval, samfunnsfag og KRLE som fag der dei har jobba med områder innanfor folkehelse og livsmestring. Fredrik trekk fram alkohol, narkotika og tobakk som områder dei har vort innoe. Han fortel og at det har vore prosjekter kvart år, at seksualitet har vore på planen og at helsesøster og politi er innoe å foreleser om forventningar til ungdommen. Endre trekk fram seksualundervisninga i 9. klasse, digital sikkerheit, kjeldeveit, kjeldebruk og MOT. I tillegg nemner han forandringsfabrikken som står bak opplegget timen livet som dei har nytta seg av. Han nemner og ei budsjettoppgåve og klassens time. Svein fortel at tematikken i folkehelse og livsmestring er hovudgrunnen til at han ville bli lærer, han kan ikkje seie mykje om kva skulen har jobba med før då han er ganske ny. Dei har samanlikna den nye læreplanen med den gamle og at han finner det vanskeleg med å seie at det er så mykje nytt. Dette er fordi det er naturleg for han å tenke slik som den nye læreplanen beskriver. Simon trekk fram erfaringar med eit seksualitetsprosjekt som dei har hatt på skulen i 15-20 år. Han fortel og om eit prosjekt om å være ung i dag og om fattigdom som går på det å forstå dei menneska som e rundt seg og korleis han skal oppføre seg. I tillegg poengterer han at dette ikkje er noko nytt i skulen, men basisen for all læring. Emilie meiner også at temaet

har vore i skulen sjølv om det ikkje har stått som eit eige tema. Ho trekk også fram rusmidlar, sex og samliv og korleis ein skal oppføre seg. Adrian meiner ein finn igjen Folkehelse og livsmestring i dannelsingsoppgavet til skulen og i sjølve lærarrolla. Ein har som lærer ansvaret for meir enn berre fag. I forhold til dette med psykisk helse har dei jobba ein del med antimobbeprogrammet Olweus. Han poengterer at seksualitet har vore eit tema i naturfag og etikk og moral har vore tema i KRLE. Dei har også henta inn eksterne ressursar frå Smiso som er eit senter med kompetanse på seksuelle overgrep.

Dei tidlegare erfaringane lærarane har hatt med desse områda styrker kompetansen deira for å undervise om det på nytt. Nokre har spurt seg spørsmålet om lærarar er kompetente nok til å undervise i folkehelse og livsmestring, men svara eg får tyder i alle fall på at dei har vore innom ein del av tematikken tidlegare. For å vidare undersøke lærarane sin kompetanse i møte med temaet ønskte eg også å finne ut i kva grad leiinga hadde lagt til rette for arbeidet med temaet. Eg ville finne ut om dette er noko personale har fått kursing i og om det har blitt satt av tid til folkehelse og livsmestring gjennom trinntid, fellestid eller liknande.

### 5.2.3 Skulen sin tilrettelegging i form av kurs, trinntid, fellestid og liknande

Fredrik: Ja, ja, så noko har vi gjort, men eg har ikkje blitt så veldig klok på det.

Emilie: Ja vi har brukt, vi brukte, når vi no, når den nye læreplanen kom så starta vi i fjor på denne, disse her modulane som ligge ute som utdanningsdirektoratet har hatt. Der er det blant anna ein modul som handlar om dei tverrfaglege tema så vi har faktisk gått inn å sett på dei tverrfaglege tema og diskutert og på ein måte sett på korleis dette her er for oss, kva vi har gjort, kva som er nytt, også har vi også sett på alle kompetansemåla og putta dei inn i dei ulike faga, og har på ein måte laga oss faktisk ein plan, ei skisse til korleis vi skal jobbe med det. Også har vi på ein måte kome so langt at no sette vi på ein måte litt sann ut i liv at første årssteg.

Simon: Alt for bra. Dei har i alle fall satt eit veldig fokus på det i og med at dei har gitt ein person ein del av stillinga si til å være ein slags mentor for oss da. Og ho

har jo og hatt ei lita stilling på høgskulen sann at du får den der straumlinje greia der i og med at studentar som skal på praksis på ungdomskulen dei kjenne litt til både korleis vi jobbar og kjenner til ho da.

Beate: Ingen kurs, og vi har ikkje hatt noko fellestid som har handla om det foreløpig og vi har ikkje hatt noko trinntid i alle fall som handla om det. (...) Men vi har hatt både plandagar og fellestid som har handla om MOT.

Adrian: Vi har brukt litt tid i starten av skuleåret. Med desse nye delane av den nye læreplanen. Så jobba vi ein del med det i vinter. Også mindre under koronas skulen. Vi har vore inne på det og det hadde nok vore enda meir jobbing med det viss det hadde vore normale tilstandar på skulen. Dei fleste avdelingsmøter har vi gjerne hatt frå Mars til Juni, men sann fellestid der vi jobbar med utviklingsarbeid har det vore lite av på grunn av korona. (...) Før korona så gikk vi gjennom disse ulike nye delane av læreplanen med desse tverrfaglege teama. Og da har vi på ein måte brukt nokre videoar i frå høgskulen på Innlandet. så der vi på ein måte har lest gjennom det som står i læreplanen. Også har vi jobba litt med spørsmåla om korleis ein eventuelt kan jobbe med det på skulen. Det som på ein måte har blitt resultatet av det er at vi er eigentleg overlatt mykje til oss sjølv. I alle fall etter skulestart. med kordan vi skal klare å få inn dei tverrfaglege temaa som Folkehelse og livsmestring.

Kristian: Vi har iverksett, vi har fellestid ca. to timar kvar veke. Der heile personalet samlast. Og første gang vi byrja å diskutere dette her og jobbe systematisk med det i grupper var like etter nyttår. Altså i Januar og Februar 2020. Så hadde vi nokre rundar på dette her. Vi diskuterte ting og sette oss inn i ting. Trur det var kompetansepakken frå utdanningsdirektoratet. Og følgde det opplegget der. vi hadde mykje diskusjonar i grupper og prøvde å definere å ha ei forståing om kva Folkehelse og livsmestring var. Og korleis det var inkorporert i den nye læreplanen. koronatida gjorde at dette blei satt litt på vent. så har vi også prøvd å ta tråden opp igjen no i haust.



Svein: Vi har i alle fall hatt veldig mykje fokus på den nye læreplanen. (...) Vi har snakka om at vi skal ha egne veker. altså sette av tid til å jobbe med det eksplisitt. Vi har brukt timar på det. På utviklingstid da. Utviklingstid på kva det inneberer og kva det er. (...) Så har det som sagt vore eit spørsmål som vi har sjølv kunne valt å ha egne på ein måte fokus veker eller månader til dette. så det har absolutt blitt. Det er snakka masse om.

Solveig: Leiinga er open i forhold til, dei har orientert oss for å samarbeide og orientert oss på korleis vi kan arbeide saman. Nokre trinn har bestemt at vi skal ha litt av gammal læreplan og den nye læreplan spesielt i sjuande klasse. Eg personleg synes at vi er nøydt til å forberede barna til den nye læreplanen fordi dei skal gå ut til åttande klasse ikkje sant. Så vi har begynt forsiktig kan du seie i sjuande klasse. Men i femte klasse er vi meir på gang kan vi seie. Vi samarbeider meir, men vi har ikkje snakket så mykje om folkehelse og livsmestring må eg seie.

#### 5.2.4 Drøfting av funn

Funna mine viser at det varierer frå skule til skule kor mykje og korleis dei har jobba med folkehelse og livsmestring. Fredrik fortel at han ikkje har blitt klok på temaet. Solveig fortel at dei ikkje har snakka så mye om folkehelse og livsmestring. Adrian og Kristian fortel at korona har satt arbeidet litt på vent, der Adrian trekker fram at dei har blitt etterlat mykje til seg sjølv. Kristian sin skule har to timer fellestid kvar veke, der dei i Januar og Februar 2020 hadde nokre rundar på arbeidet med folkehelse og livsmestring. Beate har ikkje hatt noko kurs eller fellestid om folkehelse og livsmestring, men dei har hatt økter om MOT som dei ser på som mykje av det same. Simon og Emilie meiner dei har komme godt i gang der Emilie har jobba godt med modulane og Simon bruker orda «alt for bra» i skildringa av tilrettelegginga frå leiinga. Svein fortel at dei har hatt mykje fokus på den nye læreplanen og at dei har brukt en del utviklingstid på folkehelse og livsmestring der dei diskuterte om dei skulle ha egne temaveker.

Tendensen verker å vere at det har vore lite kursing og lite arbeid som er lagt ned for å forberede lærarane i å undervise om temaet. Det er store variasjonar frå skule til skule, der nokre føler dei har brukt mykje tid på det og er godt forberedt, medan nokre ikkje har brukt noko særleg tid på det i det heile tatt. Ein lærer fortel at han ikkje har blitt klok på temaet. Han skal, som alle andre, setje det ut i livet. Med andre ord er det behov for opplæring og styrking av kompetansen. Så er spørsmålet kva type opplæring skal ein drive med? Psykologspesialistane Ida Brantzæg og Guro Øienstad argumenterer for at det er mykje viktigare at lærarar får kunnskap om relasjonar og viktigheita av ein god lærer-elev relasjon enn at elevane lærer om psykisk helse (Madsen, 2020, s.141). Madsen skriv at i staden for den individuelt retta psykologien kan ein tenke seg ein meir relasjonell psykologi (Madsen, 2020, s.142). Spesialpedagogen Ingrid Lund har også ytret ønske om å styrke relasjonskompetansen hos den enkelte lærar (Madsen, 2020, s.142). Gjennom desse faglege standpunkta burde opplæringa rette seg mot å auke relasjonskompetansen til lærarane som arbeider på skulen. Med fokus på lærar-elev relasjonen. Det kan og argumenterast for at det trengst ein betre avklaring om kva folkehelse og livsmestring skal vere for noko. Kanskje med tydelegare kompetansemål slik psykologiprofessor Arne Holte etterlyser i kapittel 5.6.2.

Tre lærarar trakk fram at dei hadde jobba med tematikken i Folkehelse og livsmestring gjennom MOT. Dette gjorde dei uoppfordra og utan at eg spurte om det i intervjuet. På heimesidene til MOT kan vi lese at MOT blei starta av norske toppidrettsutøvarar etter OL på Lillehammer i 1994 for å forebygge sosiale samfunnsproblem. MOT-konseptet er i følge dei basert på formålet om å skape eit betre samfunn gjennom å styrke ungdoms robustheit, bevisstheit og mot – mot til å leve, mot til å bry seg, mot til å si nei (MOT, 2020). På heimesidene deira kan vi sjå at det finnes 277 MOT skoler i landet. Ein finn og mange likheitstrekk i skildringa av MOT og temaet folkehelse og livsmestring. På informasjonssida om MOT skriv dei følgande:

MOT styrker ungdoms robustheit, livskvalitet, mentale helse, bevisstheit, og mot. MOT fremmer trygge klasse miljøer der alle blir inkludert. MOT forebygger ekskludering, mobbing, vold, rusmisbruk, kriminalitet, og psykiske vansker. Dette gjeres gjennom MOT-konseptet med enkle livsverdier og skreddersydde MOT-programmer som brukes av skoler og kommuner. (MOT, 2020).

På heimesidene kallar dei også konseptet sitt for eit livsmestringskonsept. Eg veit ikkje om dette stod på heimesidene deira før fagfornyinga eller om dette er lagt til etter den kom på plass.

Dei kritiske innvendingane til læraren gjekk på at hen var skeptisk til å hente inn folk utanifrå som skulle gjennomføre MOT-øktar og at det var heller noko som hen sjølv burde gjort. Opplegget i seg sjølv var ikkje noko i vegen med meinte hen, men det faktumet at det var eksterne som kom inn å gjennomførte det. I forhold til dei to andre lærarane som nevnte MOT som eksempel så var det dei som gjennomførte øktene sjølv.

Eg vil argumentere for at lærarar må få grundig opplæring og kursing frå kompetente fagfolk om korleis ein best kan ivareta den psykiske helsa til elevane sine. Ein dårleg forberedt historietime eller ein dårleg forberedt mattetime vil ikkje være like skadeleg som ein potensielt dårleg time om psykisk helse og livsmestring kan være. Slik eg ser det er det langt større risiko for å gjere skade dersom elevane gjennom undervisning får feilaktig opplæring i forståinga av si eiga psykiske helse. Eg er einig med psykologiprofessor Arne Holte at ein burde stille krav til kunnskapar om psykologi hos lærarar som skal undervise i dette. Livsmestring er heller ikkje ein del av lærarutdanninga og fleire lærarar fortel at dei har hatt lite eller ingen kursing i regi av skulen på korleis dei skal undervise i livsmestring. Det finst mange dyktige fagfolk som har god fagleg kompetanse som kunne reist rundt på skular og drive opplæring av lærarar, eller fagfolk kunne laga ein elektronisk læringsmodul.

Fagleg kompetanse tar lang tid å bygge opp og vært ikkje opparbeida på eit blunk. Det krevjer mange år med utdanning og praksis for å verte sjukepleier, lege eller psykolog som er nokre av yrkesgruppene i Noreg som ein kan hevde arbeider mest med tematikken ein finn i folkehelse og livsmestring. Fagkompetansen må inn i skulen der lærarar jobbar og den må inn i lærarutdanninga slik at nyutdanna lærarar har forutsetningane for å lykkast med undervisning i livsmestring. Kanskje det hadde vore en ide å leige inn psykologar eller psykiatrar til å drive opplæring av undervisningspersonalet? Det kjem til å koste pengar i dag, men det vil kanskje vere dyrare på sikt å la være.

### *5.3. Korleis tenker lærarane å operasjonalisere temaet i faktisk undervisning?*

#### 5.3.1 Operasjonalisering av temaet i undervisning

Her skal eg undersøke kordan lærarar tenker å operasjonalisere folkehelse og livsmestring i faktisk undervisning.

Kristian: kanskje det lettaste å få til sann som eg nemnde kan kanskje være norsk faget som handlar om litteratur. Og litteratur handlar om kordan folk fungerer saman. Så der e kanskje lettast å finne linkar da til omgrepa. (...) Vi har snakket i norskfaget at det å kunne lese og skrive og grunnleggande ferdigheiter det handlar jo også om livsmestring da. Kordan kan ein ha eit godt tak på sitt eige liv viss ikkje ein har gode lese og skrive ferdigheiter (...) På kva slags måte kan litteratur gi ein inngang til refleksjon om livet. og ulike livssituasjonar også sant. Så litteratur kan brukast til å gjenkjenna ulike ting i livet også elevane kan sjå at litterære figurar kan gjerne løyse problem i livet sitt på sin måte da sant.

Beate: Fordi at vi køyrar jo periodeplan, sann som nå og fram til haustferien da så hadde alle fag hadde hovudtema demokrati og medborgarskap. Alle temaa i alle fag handla om det. Også får du det neste som kanskje er, eg husker ikkje kva det er. Berekraftig utvikling eller altså at ein har ulike tema da på åtte veker ca. og da har alle faga det som grunntema. (...) Eg trur at den beste måten å dra inn alle temaa som gjelder livsmestring er å gjere dei temaa vi snakkar om personlege. (...) Eg kan ta eit eksempel da i KRLE. Da står ikkje eg å snakkar om kva jødedommen er. Eg står å snakkar om korleis det er å være jøde. Eg viser fram ein film om ungdom, jødiske norske ungdommar, kva gjer dei, korleis gjer dei, korleis har dei det? Altså eg snur det litt sann at de at det treffer litt meir aldersgruppa ungdom. Så det er ikkje gamle rabbinarar med

kalott som står på mine filmar på ein måte. Eg satsar i retning ungdommane. Også snur eg det mot, korleis trur du det er å være ung jøde i Noreg?

Svein: Og det trur eg også derfor at foreksempel mann sann som eg som har KRLE. Eg synst det er vanskeleg å bruke tid på å fokusere på dei der små detaljane. Fordi at eg klarer ikkje, eg synst det er vanskeleg sjølv at det skal hjelpe de veldig til å meistre livet i voksen alder på en måte. Men dei kan lære nokre hovudtankar og dei kan lære å forstå meir om kulturar. viss vi tar KRLE som eksempel da. Og forstå dei menneska rundt seg. Forstå seg sjølv og, sann er jo viktig. tenker eg. Det trur eg er ein viktig hjelp i det å handtere livet og møte folk og møte folk på fotballaget. eller når dei blir eldre å møter en venn som har ein annan religion eller tru eller kultur. Men dei der små detaljane sann reint fagleg. tenker eg at ikkje er liksom, i hvert fall for min eigen del. Gå litt bort i frå det for eg kan ikkje heilt skjønne at kordan det skal hjelpe sann veldig til å møte livet da på en måte. (...) Ja eg tenker vel at. Eg tenker foreksempel i engelsk som eg har. Så tenker eg eit sant overordna mål for engelsk. også da litt i forhold til sett ut i frå livsmestring. At kvifor har du engelsk. Jo for at du skal klare å forstå det. Du skal klare å snakke og lese. det er derfor. (...) Da for min del er det litt mindre fokus på å kunne namnet på Past tense eller korleis du nødvendigvis beveger tunga i munnen. Altså men, viss du forstår engelsk og du kan snakke på engelsk og lese engelsk. så meistrer du det viktigaste i engelsk. Og det er hovudpoenget med engelsk. (...) og sett ut i frå livsmestring så er det. Det er derfor du har engelsk. For du skal kunne bruke engelsk. Det hjelper deg å meistre livet på en måte.

Emilie: Sann som i norsk foreksempel, no jobba vi veldig mykje tema. Heile tida med modulplana og det gjer vi i norsk. Akuratt no har eg haldt på med vanskeleg kjærleik foreksempel i tiande. Det er greitt nok at vi lese Hamsun og snakka om klasseskilje men eg har også vist film om vanskeleg kjærleik der det er snakk om ein kortfilm foreksempel, der det e snakk om ei mor som fe seg ny kjæraste også skal da denne kjærasten då presenterast for denne sonen. Og han er veldig kul i starten men det enda jo med at han stikke av og teke med seg

sekken og sonen sitte igjen og klappa på denne mora. Altså disse tinga så disse her ungane møte. (...) Eg brukte SKAM i vår foreksempel i forhold til dette med å diskutere grenser. Veldig mykje dette med, vi e nøydt å snakke om sosiale media, fordi det betyr so enormt mykje det er so stor del av livet deira. Filmen The social dilemma har eg brukt. (...) Eg har også hatt om kritisk tenking i forhold til ekstremisme og snakka mykje om fake news. Slik at ein drege det inn i samfunnsfag heile tida. Eg dreg det inn i norsk. I fjor hadde vi eit tema i norsk om respekt foreksempel. Kva er det å vise respekt og korleis følast det å ikkje bli respektert. Og no sit eg med den heildagsprøva, eller ja halvårsprøva dei skal ha til jul. Tema handla mykje om dette med følelsar. Kvifor ein ikkje respektera sine egne følelsar, så der kjem det inn. Det kjem inn med litteratur, Sann at eg trengje eigentleg ikkje å gjer noko nytt eg for det ligge der. Eg berre putta det inn overalt. (...) Å jobbe sann som vi gjer i forhold til tema på denne måten e heilt super. (...) Men eg tenke at det handla veldig mykje om det som vi alltid har holdt på med. Og eg tenker at vi lærarar skal ikkje bli psykologa for det ekkje vi utdanna til

Fredrik: Eg er usikker på kva som ligg i livsmestringsbiten. Men med folkehelse (...) Så dekker vi dette allereie. I samfunnsfag, KRLE, nei Naturfag så er det jo snakk om rusmidlar og seksuell helse. (...) På min skule så handlar det om å tweake (finjustere) ein del av dei tinga vi har heldt på med.

Endre: Vi har jo den budsjettoppgåva. Nå har vi ei ny temauke som handlar om demokrati og medborgarskap.

På spørsmål om tema veka dei hadde som handla om folkehelse og livsmestring svarar Endre:

Endre: Det var ei ganske god sånn fagleg, det var mange aktivitetar (...) påstandsovingar, skriveoppgåver, loggføring. (...) sitte i sirkel å snakke.

Solveig: Ein må gi moglegheitene til elevane å bestemme også (...) seie ok, kva ønsker dokke at vi skal kunne gjere i framtida i forhold til dette tema?

På spørsmål om kvifor ho meinte det var viktig å spørje elevane om kva tema dei ville ha svara ho:

Solveig: Dei kan samarbeide med vaksne (...) mange i 7. liker fotball. (...) der eksisterer forskjellige folk, med forskjellige religionar (...) fotball som er rasisme, ord som brukast (...) rusmidlar (...) rettighetene til kvinner.

Simon: Eg gjer det masse allereie. Både i sjølve undervisninga og i drifta av skulen vår. (...) men i kroppsøvingfaget så trur eg det er mindre spissing no enn før. (...) Det er meir fokus på innsats og fair play. Og glede og positivisme i staden for dette her no: \*gjer stemma mørkare\* æææy du må springe fort. (...) også er det det at vi har fått inn valfaga igjen (...) Miljøteneste, grand prix, juleball, bli kjent fest, miljøveke. Sånn som er med å styrke samholdet som skule, som klasse, og som kollegiet for oss som lærarar. Også har vi eit nytt opplegg som heiter trygg oppvekst i utdanningsval i 8. klasse. (...) Vi hadde eit opplegg om personleg økonomi (...) kva er skatt? Kva er trygd? Samanhengen mellom utdanning og lønn. Kva kostar eit hus? Kva kostar det med vatn i månaden? Folk har jo ikkje peiling sant. Det var ei som trudde det kosta 7000,- i månaden med vatn. Ho trudde at foreldra tente sann 5.-6. millionar kroner kvar. Ho hadde ikkje peiling.

Adrian: Ja det går altså i læreplanen. Viss eg bruker læreplanen til å planlegge ein time så kan ein dra inn kompetansemål frå disse tverrfaglege temaa (...) Men framleis så føler eg det gjennomsyrrer eigentleg heile skulekvardagen meir eller mindre.

Emilie: Eg tenker på det sann som foreksempel i kroppsøving. Så tenker eg veldig annleis med den nye læreplanen. No byrja eg å jobbe med vurdering for læring hadde ungdomstrinnet i utvikling, hadde ansvaret for det på skulen. Og da fekk eg ein litt sann anna tanke sann som for kroppsøvingfaget foreksempel. Så er ikkje eg so opptatt av disse resultata og disse her testane. Det å være god sann dugleiken skal liksom, det aller viktigaste e at kan kanskje gi alle ei verktøykasse i forhold til det å ta vare

på helsa si. Det er liksom mykje viktigare for meg no, det er viktigare at vi har aktivitetar der vi kan inkludere, der alle føle at dei faktisk kan være med å meistre. Og sann at dei får lyst til å fortsette å drive fysisk aktivitet sann at dei får eit bra liv og ei bra helse. Så det er ei sann anna vinkling med ny læreplan som eg synes er veldig viktig og som er veldig sann, i alle fall har bevisstgjort meg som sjølv alltid har vore eit idrettsmenneske på ein måte, eg ser på kroppsøving annleis. Og eg ser litt på dei elevane eg har no, at dei som eg tidlegare kanskje ville sagt var dårleg i gym forstår du? Dei trivast mykje betre med den kroppsøvinga som eg har no. Det er tilpassa meir alle, alle kan være med, alle kan meistre på sitt nivå. Når du ikkje har denne om å gjere å vinne, om å gjere å score mest mål. Om å gjere å springe fortast, og hoppe høgst. Ei anna vinkling. sunt.

### 5.3.2 Drøfting av funn

Funna mine tyder på at lærarane har mange tankar om korleis dei kan operasjonisere temaet i faktisk undervisning. Alle kjem med tankar på kva dei har tenkt å gjere og nokre fortel at dei allereie jobbar på ein slik måte at dei føler folkehelse og livsmestring er ein del av mykje av det.

Kristian snakkar han om korleis ein kan kople grunnleggande lese og skrive ferdigheiter opp mot folkehelse og livsmestring og korleis litteraturfaget kan gi ein inngang til å løyse problem i eige liv. Det å lære seg grunnleggande lese- og skrive ferdigheiter har vore en del av skulen lenge, det same gjeld litteratur. Det same kan ein argumentere for gjeld lese og skrive ferdigheiter og litteratur i Engelsk-faget, noko Svein trekk fram. Svein poengterer og at han synes at engelsk sett opp mot eit livsmestringsperspektiv går ut på kvifor du skal ha engelsk. Det er for å forstå, snakke og lese engelsk. Du skal kunne bruke det. Det hjelper deg å meistre livet i hans auge. Koplingane som Kristian og Svein her gjer frå fag og opp til temaet Folkehelse og livsmestring viser kordan læraren tolkar arbeid med noko så grunnleggande som lese og skriveferdigheiter kan handle om livsmestring.



Det er interessant at læreren trekk fram litteratur som relevant på grunnlag av at det handlar om korleis folk fungerer saman. Nok eit eksempel på viktigheita av det relasjonelle i arbeidet med livsmestring. Psykologen Arne Holte trakk og fram at nesten all norsk skjønnlitteratur handlar om psykologi og etterlyste kompetansemål om det. Som Kristian seier kan ulike karakterar som løyser ulike problem også bli ein kjelde til refleksjon over eigen situasjon og også hjelpe dei å setje seg inn i kordan andre løyser sine problem. Vidare trekk Kristian fram at han tenker nokre skular kanskje berre vil prøve å flette det inn for å kunne vise at dei har fletta dei inn. Han meiner det er viktig å få det til å bli ein naturleg del av undervisninga og ikkje noko som ligg kunstig oppå.

Svein underviser også i KRLE og seier at det faget er vanskeleg å argumentere for å bruke tid på dei små detaljane. Han ser ikkje korleis det skal hjelpe dei å meistre livet. Elevane kan lære nokre hovudtankar, få en auka kulturforståing og lære om folka rundt seg. Beate som også underviser i KRLE seier at ho synst det er viktig å gjere alle tema personlege. Når ho underviser om jødedommen, så synst ho det er viktig å fokusere på kordan det er å være jøde i dag. Ho fortel også at hennar skule har valt å løyse arbeidet med dei tverrfaglege tema ved å dele inn i periodeplanar på åtte veker. I dei periodane skapar det aktuelle tverrfaglege temaet grunnlaget i faga.

Emilie trekk fram at ho ikkje treng å gjere så mykje nytt. Ho puttar det inn overalt, i samfunnsfagmodulane, norskmodulane og i halvårsprøva. I norsk brukte ho SKAM då dei hadde temaet vanskeleg kjærleik og snakka om grensesetting. Ho brukte videoen «The social dilemma» når ho snakka om sosiale media. Og snakkar om følelsar i forbindelse med litteratur. Samtidig trekk ho fram at det har gjort ho bevisst på ein anna måte å tenke kroppsøving. At det skal være fokus på meistring og innsats og treningsglede kontra prestasjonar, målbare resultat og kven som er sterkast. Denne vinklinga liknar på det Skaalvik og Skaalvik har kalla læringsorientert målstruktur og har vist å ha ein positiv effekt på den psykiske helsa til elevane. Dette er også noko som Guro Hansen Helskog har uttrykt bekymring for (Helskog, 2019). Helskog meiner at det rigide vurderingsregimet som eksisterer i skulen ikkje fremmer livsmestring eller god psykisk helse. Viss Folkehelse og livsmestring gjer slik at Emilie går vekk i frå tankegangen rundt denne typen vurdering og heller begynner å arbeide med Vurdering For læring som ho nemner så vil dette verke

positivt på den psykiske helsa til elevane i trå med Helskog (2019) og Skaalvik og Skaalvik (2017).

Det som kjenneteiknar vurdering for læring er at når elevane har ein test er det ikkje mest fokus på resultatet, men på læringsutbytte og kordan dei har gjort det i forhold til tidlegare arbeid. Feil blir på denne måten og sett på som ein moglegheit til å lære og som noko positivt ein kan dra nytte av. Vurderingsforma liknar på det som vert kalla “vurdering for læring” (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.53). Det er mange faktorar som er med på å definere en læringsorientert målstruktur. Dersom skulen legg vekt på kunnskap og forståing, på innsats, på individuell forbetring, og at den oppfordrar elevane til å sette egne mål kan den karakteriserast som læringsorientert. Det er fokus på meistring og på at elevane skal sette seg egne mål som dei jobbar mot (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.52). Læraren trekk også fram viktigheita av at elevane ikkje må samanlikne seg med andre. Det er eit godt eksempel på noko som kan skjje dersom skulen har ein resultatorientert målstyring. Den pregast av at elevane er veldig ivrige på å samanlikne seg med andre. Dei fant og samanheng mellom opplevd prestasjonspress på skulen og elevane si mentale helse. I tillegg antar dei at det auka prestasjonspresset har samanheng med det auka fokuset på vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.49).

Fredrik trekk fram at han er usikker på korleis han skal dra inn livsmestringsbiten, men at det med folkehelse er enklare. Der trekk han fram at det allereie jobbast med i for eksempel naturfag gjennom rusmidlar og seksuell helse. Han seier også at på hans skule så handlar det om å tveake (finjustere) ein del av dei tinga dei allereie har heldt på med. Endre trekk fram ei budsjettoppgåve som dei har jobba med. Og at dei har temaveker som går på demokrati og medborgarskap og folkehelse og livsmestring. Solveig snakkar om viktigheita av å inkludere elevane og la de få moglegheita til å bestemme kva slags tema dei ønsker å snakke om. Trekker fram fotballinteressa i ei 7. klasse og at det i fotball eksisterer mange områder ein kan kople opp mot folkehelse og livsmestring. Dette med rusmilder, mellommenneskelege relasjonar og ordbruk. Simon fortel at han allereie drar mykje av tematikken i folkehelse og livsmestring inn i undervisninga. I kroppsøving trur han det blir mindre spissing og meir fokus på innsats. Han lister opp ein rekke eksisterande tiltak som han meiner treff godt som miljøveke, juleball og bli kjent fest. Han fortel også om eit opplegg dei har kalla trygg oppvekst og eit opplegg i personleg økonomi. Adrian fortel at når han bruker læreplanen til å

planlegge eit opplegg så kan han dra inn kompetansemål frå desse tverrfaglege temaa. Han meiner at folkehelse og livsmestring gjennomsyrrer hele skoledagen meir eller mindre.

Det har også framkomme i oppgåva store forskjellar i korleis dei ulike skulane har brukt tid på opplegget og korleis dei har valt å løyse det. Nokre har periodeplanar på kvart tema på åtte veker slik som skulen til Beate. Nokre har gått for temaveker og andre har bestemt seg for å droppe desse då dei føler undervisninga dei driv med allereie i stor grad dekker tematikken og at dei ikkje treng å gjere store endringar. Enkelte har og nytta seg av eksterne opplegg som til dømes timen livet frå forandringsfabrikken. Dette var noko dei gjorde før fagfornyninga, og føler fagfornyninga forankrar det arbeidet dei allereie har drive med. Det var også nokre skular som takka nei til å la meg intervjuje lærarar grunna at dei ikkje hadde kome i gang med arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette er eit funn i seg sjølv. Ein lærar framhevar viktigheita av at folkehelse og livsmestring skal gjennomsyre arbeidet kontra å hente inn opplegg eller stunt utanfrå. Ein lærer fortel at han tenker temaet skal påverke val av undervisningsmateriell. Kva slags tekster det skal jobbast med eller for eksempel kva slags filmar som skal visast.

Når ein ser på dei to ulike målstrukturane til Skaalvik og Skaalvik vil det være hensiktsmessig for skular i størst mogleg grad være læringsorientert kontra prestasjonsorientert. Forsking viser at ein læringsorientert tilnærming fører til høgare trivsel og positive sosiale relasjonar til lærarar og elevar. Elevane som opplever læringsorientert målstruktur har og større sannsynlegheit for å søke hjelp når dei treng det. I tillegg viser dei betre innstilling til utfordringar og vanskelege oppgåver (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.54). Ein positiv lærer-elev relasjon spelar inn på ein rekke positive faktorar for eleven (Sælebakke, 2018, s.113). Med bakgrunn i dei faglege teoriane om skulen sin målstruktur kan ein argumentere for at arbeidet med folkehelse og livsmestring vil være lettare dersom læraren og skulen har ein læringsorientert målstruktur og at læraren har fokus på å ha gode relasjonar med elevane sine.

#### *5.4 Kva slags utfordringar og moglegheiter ser lærarane med temaet?*

Her skal eg undersøke kva utfordringar og moglegheiter lærarane ser med temaet.

### 5.4.1 Moglegheiter

Beate: Masse.

Beate: ja nei for sann som eg seier da. For eg synst jo det er drit interessant eg å snu på ting. Å få det perspektivet som eg snakkar om. Det personlege perspektivet, det lokale perspektivet, også det å gjere ting verkelegheitsnært. eg trur at det har noko å seie da. For ungdommane. Eg trur at den grunnmuren som eg er så forferdeleg opptatt av da. Det å bygge disse solide ungdommane våre. Eg trur det at dei da forstår ting betre viss vi gjer ting så verkelegheitsnært som mogleg.

Simon: Moglegheiter til å bestemme litt meir breiare og samarbeide meir som kollegaer. kanskje slå saman litt kompetansemål. No er jo det foreksempel sann at samfunnskunnskap, naturfag og KRLE dekke mykje av det same. I alle fall i dei bøkene og dei kompetansemåla som vi har brukt før. På vennskap og pubertet og sex. Alle desse tinga står jo i mange kapittel. Du kan jo slå det saman da så slepp elevane å gjere det same tre gongar. Også har du moglegheita til å få øvt meir på dei mellommenneskelege eigenskapane. Gjennom at du kutta ned på antal tema. Og heller tek ting litt grundigare. Du kjem deg djupare inn i. Det som er så vanskeleg og som eg gjerne skulle vore meir konkret på. Korleis du skal bake inn dei forskjellige eigenskapane som du treng. kordan du skal bake inn den og den matematikken inn i eit opplegg sant. utan at det blir matematikk med eit opplegg.

Adrian: Det er eigentleg det same som eigentleg har vore. Veldig mange gode moglegheiter. Altså det i forhold til å være med å rettleie unge sinn. Så det er positivt at det på ein måte er tatt med. Med disse nye, altså og spesielt eigentleg alle da men det er positivt at det på ein måte no står i læreplanen. For før har det på en måte vært. Altså eg har jo sjølv hatt mattelærarar på gymnaset som på ein måte det einaste dei kjem inn i timen og underviser og går. Og det er ikkje mye livsmestring eg har fått av de eigentleg for å seie det

sann. (...) At nå er det på ein måte meir sann gjennomgåande at viss du planlegg ein time på foreksempel ungdomskulen så skal ein på ein måte ta med fagmåla i frå det faget pluss ta med disse tverrfaglege temaa. Så da må ein jo på en måte innom andre ting og snakke om ting eller som ein kanskje ikkje ville snakket om hvis ein hadde om molekyl for eksempel. (...) Ja og ein på ein måte både må være ein faglærer men og ein slags sosial-lærer. frå gammalt av sant. Men ein kan på ein måte ikkje berre holde seg til fag, ein må på en måte sjå elevane som eit heilt menneske.

Kristian: Det som eg opplever når eg er kontaktlærer på ungdomskulen for 8. - 10. trinn. der ser vi jo at elevane utviklar seg veldig. Mentalt modnad. intellektuelt og sann da. Og moglegheitene for eksempel i eit fag med omgrep med folkehelse og livsmestring er kanskje det at det kan være ei støtte og ein styrke i arbeidet som lærer. Og utdanna og oppdra kanskje ungdommane til at dei kan setje ord på det som kan være problematisk i ei oppveksttid da. det kan være moglegheitene tenker eg da.

Svein: Ja det er poenget. I alle fall på ein barneskule utan karakterar. Så sann sett synes eg det er deilig å ha det ja. Sann sett kan du seie at det gir moglegheit. Ja også viss du bruker litt tid av ein time på det at det har vore ein ting i friminuttet også sitter ein igjen så snakkar ein om det også finner ein ut av ting også blir ein litt klokare og forstår kvarandre litt betre og så kan du på ein måte viss dette ikkje var eit fokus i det heile tatt. så hadde eg på ein måte slitt med å argumentere å bruke tid på det. Men nå skal du bruke tid på det. Kanskje eg seier det fordi eg synst personleg eg har lyst til det. Det forsvarer at vi bruker tid på andre ting enn berre det faglege. Det gjer det faktisk. Men også så er jo det faglege ein form for livsmestring. Men ja.

Emilie: Ja, nei ser moglegheit til å få lov å snakke om livet og dei gode vala, og på ein måte diskutere det og snakke om det som kan være vanskeleg,

Solveig: Det gir mange moglegheiter (...) Det gir moglegheit til å lytte til barna og å inkludere barna. (...) Kva slags tema kunne dokke tenke dokke å gjennomføre?

Fredrik: Det forsvare tidsbruken på en del ting som går på dette med etikk og moral (...) tidlegare har jo skulen vært en sann moralsk peikefinger institusjon. (...) Og ein kan på en måte forsvare at ein framleis er det da.

#### 5.4.2 Utfordringar

Beate: Den største utfordringa trur eg, det er å få lærarar som, nå føler eg meg shitty, lærarar som er litt inngrodde i systemet sitt. det her er sånn dei har gjort sitt fag i alle år sidan 80-tallet sant altså det. Sann dei har alltid gjort det sann. Vi ser jo det berre i forhold til fagfornyelsen at det er vanskeleg å forhalde seg til at no skal eg endrast. (...) og det å tenke nytt. Viss du har gjort akkurat det same i årevis. og du er litt sann predikant på det. så trur eg ikkje det er lett for alle lærarar å endre tankegang. det er eg litt redd for, men eg trur det at det nå står skriftleg påtrykt i sjølve læreplanen. At det hjelper da. (...) så tenker eg at folkehelse og livsmestring må ikkje bli for myke psykisk helse.

Simon: Utfordringar, eg synst det kunne vore enda meir konkret. Eg synst at vi som kollegaer på vår skule kunne fått retningslinje eller forslag da på kordan ein kunne gjer det. Folkehelse og livsmestring at dei kom med foreksempel forskjellige løysingar på store prosjekt da. som vi kunne då foreksempel plassere inn på 8. eller 9. eller 10. ut i frå kva behov det er. og at det på ein måte var både eit forslag og på en måte eit litt sant strengt forslag om at dette her det bør dokke gjer. Og at det var sann at alle fekk dette. Sann at ikkje alle saman gjer ting på forskjellig vis. Fordi at når du reise rundt som sensor på Sjustjerna og du ser kor stor forskjell det er. kor stor forskjell det er på kva utbytte ein elev har etter tre år på ein skule. (...) så utfordringa trur eg er at det er mykje som skal på plass på kort tid for mange også er det det at det

kunne gjerne vore meir konkret. Vi teke vekk og forenkla og syr saman meir og meir for kvar gang vi forandra på noko. Kva er det vi mistar? Kva eigenskapar er det vi ikkje trenar elevane vore i no? (...) Vi mistar og ein del. Viss eg tenker tilbake kordan eg sjølv jobba når eg gjekk på ungdomskulen så jobba vi jo forferdeleg mykje meir. Og no er det sann at, jammen ungdommen er så utslitt. Dei har så mykje informasjon. Dei er omgitt av ting. Ja, men det er dumt å berre forenkla. For vi forenkla oss til fant. I enkelte samanhengar. Sant å finne ein balanse her på at dei svake greie å oppleve meistring og greie å komme seg gjennom å lære det dei trengje. Samt å gi dei sterke elevane ei utfordring sann at dei faktisk går ut av ungdomskulen og tenkte at dette var hardt arbeid. ikkje gud kor eg har kjeda meg. Fordi at er du aleine med 26 stykk sant så er ikkje det så enkelt. (...) Så utfordringa, den største utfordringa trur eg e at det kjem til å bli forferdeleg mange forskjellige måtar å løyse det på rundt omkring i Noreg. Og målet med planane kvar gong er jo at det skal bli likt. At vi skal drive skulen sann at det er uavhengig om du går i Nordkjosbotn eller Barstadvika så skal du få den same utdanninga. Å være like klar for både helse og livet generelt.

Adrian: Utfordringa kan være at vi lærarar kanskje ikkje alltid er kompetente til å ta opp eller svare på spørsmål. Viss det kjem nokre vanskelege spørsmål eller viss ein har nokon eigne tankar og meningar om noko spesielt noko som kanskje ikkje er heilt sann medstraums. Ikkje at det gjelder meg, men altså det finnes jo lærarar som har politiske syn som kanskje ikkje er heilt sann som det bør være. Men om vi klarer på en måte å dempe det å ikkje påverke det. Foreksempel. (...) For eksempel. Men eg trur altså viss ein er eit normalt oppegåande menneske med liksom normal danning. Så er det, så bør det ikkje være sann kjempe mange utfordringar i forhold til det å på ein måte lære å rettleie elever på en del av dei temaa som går under dette. Kan være en utfordring i forhold til, kanskje ikkje kompetanse er rett ord. Personlighet eller haldningar kanskje. Kan være ein utfordring sant. Men ikkje nødvendigvis. Men eg tenker altså i forhold til. Altså viss ein på ein måte er en negativ person og ein sjølv på ein måte strever med psyken for eksempel og ein skal få positive ungar og barn så kan det kanskje nokon gonger være vanskeleg å

påverke dei positivt. (...) sant, eg føler eigentleg at det er personavhengig av kor vellukka ein klarar det. (...) At læraren på ein måte er den som bruker eigentleg vår eiga erfaring sant på masse av det i alle fall føler eg. Altså det er ikkje ei bok eg kan slå opp i viss dei har eit spørsmål. Og det svaret skal du gi. Sant, men eg gir på ein måte det svaret, eller eg prøver å rettleie dei på det som eg synes er best. Sant også har jo ein forskjellig toleransegrense på ting. (...) Det skulle kanskje meire vore ei sann felles plattform på akkurat dette tverrfaglege eigentleg. Ja på ein måte ja kunne det vore det sant, men no tenker eg jo sjølv at eg eigentleg er relativt oppegåande. utruleg nok. så eg tenker liksom det, sånn at for meg personleg så er det ikkje sikkert at det er nødvendig. men kanskje for nokon. Altså nå leiter eg etter utfordringar her.

Kristian: Den første utfordringa umiddelbart eg tenker er jo at det er nytt. (...) og kanskje nokon kan sjå ei konflikt i at folkehelse og livsmestring , er det ein kontrast til for eksempel det faglege? fordi at vi lærarar tenker jo ofte på det faglege som det viktige. Og utfordringa er kanskje det å sjå på folkehelse og livsmestring som ein inkorporert del av undervisninga. Og at det kanskje er lett å sjå på folkehelse og livsmestring sann på sidan. som eit lag som skal opp på vanleg undervisning da. Så utfordringa blir på ein måte å finne noko som er meningsfullt. at vi dannar ein heilheit på ein måte. At både fag og dette med folkehelse og livsmestring heng naturleg saman da.

På spørsmål om det kan gå på bekostning av det faglege svarer Kristian:

Kristian: Kanskje, også ein prøver å søke og ha Folkehelse og livsmestring i faga også blir det kanskje søkt og litt sann unaturleg, men vi skal ha det inn for å kunne vise at vi driver med dette her da. Også, eg vet ikkje om det er riktig å seie det, men kanskje nokre skular er veldig ivrig på å vise seg frem utad. Sjå her kva vi har fått til. Men eg trur det som eg seier no er det viktigaste at du får det til en naturleg del av undervisninga da. At det ikkje berre blir eit ekstra lag oppå. (...) Det ideelle er jo det at ein faktisk skal jobbe med eit fagleg tema der disse omgrepa gir mening for å seie det sånn da.



Svein: Ikkje noko sann som eg kan komme på i farta. Det er veldig, veldig vanskeleg. Det er klart viss verden var sann at dette ikkje betydde noko så kunne du jo som sagt i ein diskusjon i friminuttet berre sagt, dykk snakkar ikkje meir saman. Så er vi kvitt det problemet. Det kunne ein jo. Men vi vel å handtere konflikhtar på ein anna måte nettopp fordi at dei skal lære. Å snakke og være medmenneske. Og handtere konflikhtar altså, så du kan godt si at det er ei utfordring i den grad at det kan godt være litt vanskeleg å handtere konflikhtar (...) Personleg så er eg så vanvittig einig i at det er jo dette skulen må gjer. (...) At det må berre være sånn. Så eg synes ikkje det er noko slik valdsam utfordring nei. Eg synes eigentleg det ikkje er noko. Nå jobbar eg med å kome på noko.

Emilie: At det ikkje berre blir stunt utanfrå. (...) At vi puttar det inn i samfunnsfagsmodulane og norskmodulane og halvårsprøva. (...) No har vi miljøveke då skal vi ha godt miljø denne veka, men at det gjennomsyrrar på ein måte det vi helde på med heile tida. (...) Det er vel det at det kan fort bli litt for styrande, at ein tar det i for mykje.

Fredrik: Alt det vi har snakka om nå (latter)

Solveig: Nye datamaskiner på skolen, de burde bli oppdatert meir, men dette handlar om økonomi. (...) ja viss eg går direkte til folkehelse og livsmestring eg kunne tenke meg å ha litt meir chromebøker med sine egne høyreapparater. Det er ein ting. Fordi for å unngå smittesituasjon. forstår du meg? (...) Andre utfordringar er lærarane i forskjellige fag la oss si alle lærarane som underviser i KRLE og dei som underviser i engelsk burde sette seg saman og begynne å skrive fordi vi har ikkje skrivet, vi har begynt å skrive periodeplan som vi kallar det på skulen. Hvor vi prøver å samarbeide med andre fag. Og vi arbeider framleis med det. Utfordringa er for vaksne folk å samle seg via data.

På spørsmål om kva slags utfordringar som finnes, viss ho såg vekk i frå dagens koronasituasjon svarte ho:

Utfordringa er at.. eg ser at vaksne må inkludere barna meir. Mykje, mykje meir. Det er bevisst at når eg med andre forbereder plan. Vi er nøydte til å ha ein sak eller eit punkt der vi snakkar om korleis vi skal inkludere elevane på dette tema.

Solveig Eg synes økonomi spelar ei stor rolle. Men Økonomi er gitt etter min meining etter kva slags type av politiske personar og kva type politiske idear dei har i Bergen kommune. Både lokalt og nasjonalt synes eg. Nokre personar kan vere ueinig med meg, men eg personleg synes bestemt det er sånn. Kanskje undervisningsdepartementet sender nok pengar til Hordaland Fylkeskommune. og Hordaland fylkeskommune deler til forskjellige kommunar. Og det kommer til Bergen kommune og Bergen kommune deler til forskjellige skular. Som deler, som må dele pengar. Så dette har noko med lokal skule å gjere. Korleis kollegium gjennom fagforeininga, kva slags rolle spelar vi på skulen for eksempel. Korleis dei har rett på skulen og sjå inne i økonomien som skulen har. Og korleis deler dei pengane i dei forskjellige la oss seie situasjonen på skular. Situasjonen er at nokre elevar har ikkje ein rapport fra PPT eller fra psykisk helse i kommunen. Så viss elevane ikkje har ein rapport. Har ikkje blitt undersøkt, der får du ikkje ressursar til det barnet. Du får ikkje økonomiske ressursar. Så skulen må bruke kontaktlærar og faglærar som er i klasserommet. Men situasjonen er at faglærar og kontaktlærar har ikkje nok kompetanse til dette. Fagleg kompetanse tenker eg meg. Det er avdelingsleiar og økonomi med rektor som er nøydte til å hjelpe den kollegaen. Dei har gjort det på min skule. dei gjer det. Men dei treng meir ressursar uansett.

#### 5.4.3 Drøfting av funn

Når det gjeld moglegheiter påpeiker Beate viktigheita av å gjere undervisninga så verkelegheitsnær og personleg som mogleg. Ho snakkar også om å bygge ein grunnmur og å bygge solide ungdommar. Beate trekker og fram at ho er opptatt av psykisk helse i skulen for all del, men at det ikkje må bli for mykje fokus på det. Ho vil at det skal vere fokus men at det ikkje må overta. Synet på at Folkehelse og livsmestring ikkje må bli for mykje psykisk

helse er noko Madsen (2020) meiner ligg til grunn for å lykkes med temaet. Han skriv at blant andre psykologspesialistane Ida Brantzæg, Stig Torsteinson og Guro Øienstad ønsker at folkehelse og livsmestring i større grad skal være retta mot læraren og ikkje mot elevane. Dei argumenterer for at det er mykje viktigare at lærarar får kunnskap om relasjonar og viktigheita av ein god lærer-elev relasjon enn at elevane lærer om psykisk helse (Madsen, 2020, s.141). Madsen (2020) skriv vidare at i staden for den individuelt retta psykologien kan ein tenke seg ein meir relasjonell psykologi (Madsen, 2020, s.142). Spesialpedagogen Ingrid Lund har også ytra ønske om å styrke relasjonskompetansen hos den enkelte lærer (Madsen, 2020, s.142). Solveig trekk fram at det er mange moglegheiter. Spesielt trekker ho fram dette med å lytte til barna og å inkludere barna meir i undervisninga. Ho anbefalar å spørje barna om kva slags tema dei kunne tenke seg å gjennomføre.

Emilie ser moglegheita til å snakke om livet og dei gode vala og diskutere det og snakke om det som er vanskeleg. At du kan gripe moglegheiter kvar dag, trekk fram eksempel med vanskeleg kjærleik og homofili. Simon ser moglegheiter til betre kollegialt samarbeid. Eller moglegheita til vertfall økt samarbeid. Trekker fram at en del tema finner du igjen i samfunnsfag, KRLE og naturfag. Dette kan trekkast saman slik at elevane slepp å gå gjennom det same tre gonger. I tillegg til at det gir moglegheita til å øve litt meir på dei mellommenneskelege relasjonane. Du kuttar ned antal tema og tek heller ting litt grundigare. Ein kjem djupare inn i ting på den måten. Adrian ser moglegheiter ved at lærarar nå må tenke på dei tverrfaglege måla når dei planlegge timane og ikkje kun på sjølve faget. Han nemner erfaringar med egne lærarar som kom når timen begynte og jekk igjen når den var ferdig. Moglegheit til å være med å rettleie unge sinn. At du på ein måte både må være lærar og en slags sosial lærar. Kristian tenker at å utdanne og oppdra ungdommane til å sette ord på det som kan være problematisk i ei oppveksttid. Og at omgrep frå Folkehelse og livsmestring kan være en støtte i arbeidet som lærar.

Svein trekker også fram at det legitimerer tidsbruken av eventuelle konflikter i friminuttet som oppstår som ein kan bruke tid i timen på å løyse. Han synes personleg det er viktig og riktig bruk av tid og trekk fram at dette kanskje påverker han sitt syn på at det gir moglegheiter for å argumentere å bruke tid på det. Forsvarer tidsbruk på andre ting enn fag, sjølv om fag også er ein form for livsmestring. Solveig fortel at det er moglegheiter for at lærarar er nøydt til å høyre på elevane om kva slags tema dei ønsker å lære om. Ho er veldig

opptatt av det fleirkulturelle i møte med livsmestring. Og at dette er knytt opp i mot blant anna identitet.

Fredrik trekk fram moglegheita til å forsvare at ein trekker inn det som handlar om moral og etikk. Tidlegare vart skulen sett på som ein moralsk peikefinger institusjon. Han kjem med eksempel som mobilbruk og sosiale media og forsvarar tidsbruken på den type tematikk.

Når det gjeld utfordringar knytt til temaet så viser funna mine utfordringar på ulike nivå. Beate trekk fram det ho vel å kalle lærarar som er litt inngrodde i systemet sitt. Ho meiner det kan være vanskeleg med endring for nokon som har gjort ting på same måte i veldig lang tid. Simon påpeiker at temaet manglar konkretisering og at det burde vore klarare retningslinjer. I tillegg meiner han også at det er mykje som skal på plass på kort tid. Vidare trekk han fram at vi forenkler oss til fant og at ein mister ein del ting gjennom den nye læreplanen. Han seier også at det vil være utfordrande å balansere undervisninga slik at dei sterke elevane vert utfordra nok og dei svake elevane også heng med. Den største utfordringa i hans auge er at det kjem til å være veldig mange ulike operasjonaliseringar av temaet rundt om kring i Noreg.

Adrian trekk fram at lærarar kanskje ikkje alltid er kompetente nok til å svare på spørsmål som dukkar opp i løpet av ein time. Og påpeiker at når ein vert stilt eit spørsmål så har ein ingen bok å slå opp i, men må snakke av sine egne erfaringar. Likevel meiner han at dette ikkje burde vere noko problem om ein er eit normalt oppegående menneske med normal danning. Han slit med å finne det riktige ordet for å beskrive utfordringane han ser for seg hos den enkelte lærar. Først bruker han ordet kompetanse om eit problem, men vidare snakkar han om personlegheit eller haldningar som kanskje meir riktig. Det vil være personavhengig av kor vellukka ein får det til. Han ønsker at det hadde vert ein meir felles plattform på det tverrfaglege. Dette synet deler som nemnd også Simon.

Den første utfordringa Kristian ser er at dette er nytt. Han seier og at det er lett for at folkehelse og livsmestring hamnar litt på sidan av det faglege og at det kan vere ein utfordring å få det til å verte ein naturleg del av undervisninga. Emilie trekk fram at ho håper det ikkje berre blir stunt utanfrå, men at det gjennomsyrrer det dei held på med heile tida. At det blir tatt inn i samfunnsfagsmodulane, norskm modulane og i halvårsprøvene. Og at ein ikkje

berre har fokus på godt miljø ei veke fordi det tilfeldigvis er det miljøveke, men at ein jobbar med miljøet kontinuerleg. Fredrik svarte «alt vi har snakket om nå» på spørsmål om kva utfordringar han ser med temaet. Solveig trekk fram økonomi som ein viktig del av utfordringane. Skulen hennar treng blant anna nye datamaskiner. Ho trekk og fram politikk som viktig, korleis ein fordeler pengane mellom skular. Ho trekk fram elever som ikkje har ein rapport frå PPT som derav ikkje har rett på ekstra ressursar. Det fører til at det er kontaktlærer eller faglærer som må ta seg av problemet som ikkje innehar nok kompetanse til å løyse det. Ho meiner det trengst meir ressursar.

Simon trekk fram balansegangen mellom å finne måtar dei svake klarer å meistre på og at dei sterke vert utfordra nok. Ein av kritikkane mot tilnærminga til Geoffrey Rose frå blant andre Katherine Frohlich og Louise Potvin er at slike universelle tiltak gagnar dei ressurssterke i samfunnet i den grad at de klarer å nytte seg av slike tiltak, medan dei meir sårbare gruppene i samfunnet ikkje gjer det i like stor grad (Madsen, 2020, s.36). Madsen trekker her en parallell til livsmestring og argumenterer for at dei ressurssterke elevane vil ha mest utbytte av undervisninga (Madsen, 2020, s.36-37).

Det er kanskje lett å prioritere arbeid med folkehelse og livsmestring bort når det ikkje er timefesta. Hadde kanskje vært enklare dersom det var satt av nokre timar til disposisjon der du skal arbeide med Folkehelse og livsmestring. Og da velje tema for timen ut i frå behovet i klassen.

I tillegg til en relasjonell psykologi foreslår Madsen en samfunns psykologisk tilnærming der tiltak som å sikre at skulane har lavare antal elever per lærer og gratis skulemat til utjevning av sosial ulikheit i kommunane via bustad for utsette grupper og gratis kjernetid i barnehagen (Madsen, 2020, s.143). På denne måten kan psykisk helse introduserast i skulen utan å legge så mykje ansvar på unge skuldre (Madsen, 2020, s.143). Madsen meiner ein bør betrakte en god psykisk helse som eit integrert biprodukt av eit trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s. 150). Solveig trekk også fram faktorar som ligg utanfor eleven når ho snakkar om økonomi og politikk så dette er i trå med Madsen sitt syn.

## 5.6 Det helsefaglege perspektivet

Eg har valt å kalle dette supplerande perspektivet i oppgåva mi for det helsefaglege perspektivet. Dette perspektivet tek utgangspunkt i erfaringa mi som pasient, og samtalane eg hadde med dei tilsette under opphaldet mitt. Attpåtil har nokon tilsette, ein sjukepleiar, ein vernepleiar og to psykologiprofessorar svara på fire spørsmål på e-post. Til saman dannar dette grunnlaget for det følgande delkapitelet og vil bli drøfta opp mot relevant teori. Dei fire spørsmåla eg sendte ut var som følger:

1. Korleis forstår du intensjonane i det nye tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring?
2. Kva kompetanse tenker du det er viktig at lærer som underviser om dette har?
3. Kva slags utfordringar ser du når Folkehelse og livsmestring skal på timeplanen?
4. Kva for moglegheiter gir det?

### 5.6.1 Intensjonar

Korleis forstår du intensjonane i det nye tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring?

Vernepleiaren Sofie svarte at ho tenkte temaet skulle bidra til at elevane fekk ein «ryggsekk med verktøy» til å handtere utfordringar som dei kom til å møte på seinare i livet. Ho svarte også at ho såg dette som ein moglegheit for lærarane til å auke sin kompetanse til å jobbe forebyggande innanfor ulike områder som kunne hjelpe eleven til å handtere en eventuell livskrise. Sjukepleiaren Anna meinte intensjonane var å auke kunnskapen blant barn og unge når det gjelder sosiale medium, psykisk helse, psykisk sjukdom og kva god helse og gode verdiar er. I tillegg til at alle må forhalde seg til at dei er ein del av folkehelsa med ansvar for egen helse. Ole Jacob Madsen meiner intensjonane er fleire og at det handlar om auka individualisering og ansvarleg gjering. I tillegg handlar det om eit ønske om sosial utgjeving og at folkehelse og livsmestring skal være ein motvekt til dårleg psykisk helse blant elevane. Ønske er at temaet skal gjere elevane meir motstandsdyktige og robuste i møte med livet.

Arne Holte oppsummera det han meiner er intensjonane med temaet:

Det som står i læreplanen er altså at formålet er å gi elevene kompetanse i form av dyp og helhetlig kunnskap og ferdigheter som fremmer elevenes psykiske helse utenfor skolen, i livet de lever her og nå og i fremtiden.

Han bruker orda «mildt sagt ambisiøst» for å beskrive intensjonane med folkehelse og livsmestring. Arne Holte trekk også fram at overordna så handlar det om ein modernisering og forenkling av læreplanen.

### 5.6.2 Kompetanse

Kva kompetanse tenker du det er viktig at lærer som underviser om dette har?

Anna meiner lærarar må ha kunnskapar om korleis folkehelsa har endra seg dei siste åra. I tillegg må lærarar ha kunnskapar om at folkehelsa er mykje meir enn somatisk sjukdom og kostnader for samfunnet, som overvekt, kreft og rus. Lærar må undervise om korleis folkehelse også inneberer livsmestring, livsglede og individets verdiar.

Sofie meiner lærarar bør ha emna til å formidle informasjon til ein gruppe menneske slik at dei oppfattar budskapet. I tillegg til kompetanse om korleis ein tilretteleggjar for læring i ulike arenaer, slik at elever med ulikt kunnskapsnivå forstår same budskap. Ho trekk og fram emna til å vere nytenkande, kreativ og open for ulike undervisningsmetodar.

Ole Jacob Madsen meiner det er viktig at lærarar har eit nødvendig tvisyn der dei ser både moglegheiter og fallgruver i å lære bort folkehelse og livsmestring. Det er viktig å formidle til eleven at kor vidt ein meistrar livet i stor grad henge saman faktorar som er utanfor en sjølv. Og ikkje korleis ein handtera følelsar og tankar. Lærarane og skuleledarane må vere kritiske til kva slags opplegg dei tek i bruk i klasserommet.

Arne Holte svarer ut i frå premissa om at undervisning i livsmestring i stor grad dreier seg om undervisning og trening i psykisk helse og referer til prosjektet tankekraft som han har satt i gang på austlandet. Han meiner læraren må vere motivert og ikkje redd for å snakke om

emosjonar, tankar ein kan ha og kva som styrer ens handlingar. Læraren må ha kunnskap om psykologi og psykisk helse på lik linje med at ein lærar i matematikk må ha kunnskapar om matte. Læraren bør ha gode haldningar, gode ferdigheiter og god rolleforståing og drive med evidensbasert undervisning.

### 5.6.3 Utfordringar

Kva slags utfordringar ser du når Folkehelse og livsmestring skal på timeplanen?

Arne Holte trekk fram at psykisk helse knapt er å finne i kompetansemåla. Han etterspør spesifikt psykisk helse i kompetansemåla for ein rekke fag og meiner det er en manglande integrering i faga. Naturfag meiner han openbart handlar om tankar, følelsar og åtferd. Kunnskap om blant anna hjernen og genar burde vert nemnt i kompetansemåla. Han meiner og at nesten all norsk skjønnlitteratur handlar om psykologi. I matematikk trekk han fram blant anna intuisjon, persepsjon og kognitive prosesser og i framandspråk nemner han kulturforskjellar. Han meiner kompetansemåla er avgrensa til samfunnsfag og det minste faget i skolen; KRLE. Ein annan utfordring han nemner er at det vil være manglande kompetanse hos lærarane så lenge lærarutdanninga ikkje gir opplæring i dette. De mangelfulle kompetansemåla fører også til at lærarar og skuleledarar sjølv må definere kva elevane skal tileigne seg av kunnskapar. Dette opnar for store forskjellar i barns kompetanse. Barna er avhengige av den enkelte lærer, klasse, skuleleier, skule, kommune, fylkeskommune. Det opnar også for eksterne aktørar med undervisningsopplegg som manglar evidensgrunnlag. Arne Holte etterlyser også undervisningsmateriell og interaktive digitale program der barna kan lære om seg sjølv og sin psykiske helse, sine tankar, følelsar og åtferd. I tillegg meiner han at det er en total urealistisk oppfatning at utbytte av undervisning om psykisk helse i eit stort tema med mange andre områder. Skal ein fremme elevanes psykiske helse så må ein gjere skulen om til ein helsefremmande organisasjon. Han meiner det er på organisasjonsnivå vi kan få dette til.

Sjuepleiaren Anna meiner utfordringa blir å konkretisere temaet og gjere det bruksnyttig for eleven. Livsmestring kan fort bli eit svevande omgrep som har manglande innhald i praksis.



Vernepleiaren Sofie meiner det kan verte vanskeleg å tilretteleggje undervisninga slik at alle elevane får nytte av det.

Ole Jacob Madsen meiner for det første at det er eit stort paradoks at dersom skulen er kjelde til stresset og presset som elevane opplever at ein da skal innføre folkehelse og livsmestring for å bøte på dette. Ein burde i staden gjort noko med systemet rundt. For eksempel innhaldet i skolen med vurdering, testar, og fritt skuleval. Han stiller også spørsmål om folkehelse og livsmestring vil virke sosialt utjamnande som han meiner er noko av intensjonen bak. Han løfter fram at han meiner dette vil vere mykje meir til hjelp for dei ressurssterke elevane kontra dei ressursvake. Til sist nemner han at mykje av tenkniga bak folkehelse og livsmestring bygger på den kognitive psykologien sin etos. Dette er i følge hans syn ein veldig innsnevring av kva som er god psykisk helse. Han meiner god psykisk helse er noko langt meir intersubjektivt, relasjonelt og samfunnspsykologisk. Den vert påverka av alle fellesskapa ein er integrerte i, av læraren og medelevane. I tillegg spelar oppvekstvilkår, familiebakgrunn, økonomi, politikk og sosiale forskjellar inn.

#### 5.6.4 Moglegheiter

Kva for moglegheiter gir det?

Anna meiner det gir moglegheiter for auka kunnskapar blant barn og unge som kan bli ein ressurs i eigen livsmestring. Det kan gi en forståing for folkehelse og at det er eit ansvar både på samfunnsnivå og på individnivå. Sofie meiner det gir moglegheiter for å arbeide førebyggjande med psykisk og fysisk helse. Som kan føre til auka trivsel og motivasjon for vidare skule og yrkesliv. Det kan også gi elevane forståing for faktorar som påverke oss menneske og korleis ein kan lære å handtere stressande og eller ubehagelege situasjonar på ein måte som gjer at ein føler at ein meistrar det.

Ole Jacob Madsen innrømmer innleiingsvis at det er enklare å kome med utfordringar enn moglegheiter. Det gir en moglegheit for å lære elevane om viktige ting som dei må forholde seg til i livet. For eksempel det å betale rekningar eller det å sette grenser for seg sjølv og andre. Det gir også moglegheit for at skulen kan formidle opplysningar om kor ein kan

henvende seg for å søke hjelp, at hjelpen finnes og at ein ikkje treng å gå rundt å ha det vondt. Madsen understrekar at han sjølv sagt er opptatt av at barn skal oppleve meistring, men at vegen dit ikkje er like opplagt eller uproblematisk som ein kan få inntrykk av.

Arne Holte meiner det opnar for ein likestilling av psykisk og fysisk helse. Han stussar over at det finnes eit kompetansemål for kasting av ball, men ikkje på det å meistre en følelse. Temaet opnar for en moglegheit å likestille undervisninga i disse to tema. Han trekk også fram at han meiner folkehelse og livsmestring kan føre til ein aukande bevisstheit i kommande generasjonar om psykisk helse. Det gir også moglegheiter for større openheit om psykiske helseplager og tema som tidlegare har vert stigmatisert og tabubelagt, ikkje minst hos gutar. Han meiner at temaet kjem til å spele fallitt og at det vil opne for at psykisk helse kan bli eit timefesta fag i skulen med vekt på kunnskap, haldningar, ferdigheitar og fantastisk læremidlar. Videre poengterer han at dersom ein skal satse på å styrke befolkningas psykiske helse og i særdelesheit barns psykiske helse så må organisasjonane bli psykisk helsefremmande. Dette gjelder barnehagar, skoler, idrettslag, kulturorganisasjonar, og bedrifter.

### 5.6.5 Feltsamtalar

Ei hending i livet mitt gjorde at eg fekk ein erfaring som pasient i Helse Noreg. Eg var på ei helsefagleg avdeling i litt over to veker og gjennomførte en del uformelle samtaler med dei tilsette. Eg fortalte om masterprosjektet mitt til dei fleste som jobba der og dei aller fleste sa seg villige til å ta ein prat over en kaffikopp på kva slags tankar dei hadde rundt Folkehelse og livsmestring. Notata mine frå samtalene blir presentert her.

Eg snakket med ein spesialsjukepleier med 26 års erfaring om kva ho synes om at Folkehelse og livsmestring skulle inn på timeplanen.

Katrine: Flott! Men er det lærarane som skal undervise i dette? Kven skal lære lærarane dette? Det held ikkje å lese ei bok, ein må jo ha ein bakgrunn. Ungdommen i dag eig jo ikkje livsmestring. Kan ikkje lære om livsmestring i ei bok. Du må jo ha ein psykolog som underviser lærarar tenker eg. Psykologspesialistar.

Ein sjukepleier som hadde jobba i 12 år hadde dette å seie:

Oda: Flott, men det må jo være kompetente folk som gjer det.

Meg: Ja det er jo lærarane som skal gjere det

Oda: Å javel ja, positivt, lærarane må jo få opplæring i det, også må det inn som en bok eller fag i lærarutdanninga. Lærarar burde ta ei prøve i forbindelse med å undervise i Folkehelse. Bestått ikkje bestått. Som eit bilsertifikat. Det viktigaste er at det ikkje må være noko flaut, det må være openheit, det må være som å brekke en fot. Ikkje hiv i deg alt mogleg drit. Du må være i fysisk form slik at du klarer å vaske deg.

Eg fekk også moglegheit til å intervjuje verneombodet som jobba på avdelinga. Eg spurte ho om Folkehelse og kva ho tenkte det innebar:

Rita: Medisinsk og psykisk. Det somatiske innanfor helse. Somatisk er alt som går på kropp. Dersom elever opplever noko rart med kroppen: ta kontakt. Endring. Fysisk endring, klump i brystet. Ting som er flau. Alt som har med bryster og kjønnsorgan. Flaut med gynekolog. Elever som er redde for fysiske endringar. Del det med en voksen, eller en foreldre, noko fysisk kan påvirke psykisk helse. Enten det er utsjåande, at det er flaut, at ein opplever å være nedstemt. Å få ein diagnose som for eksempel ADD kan bli sett på som flaut. Eller å snakke om følelsar generelt.

På spørsmål om kven ho meiner burde undervise i det svarer ho:

Rita: Temaet burde blitt førelse på skoler eksternt. Undervisning frå helsesøster og psykiatri. Elevane får moglegheit til å delta. BUP eller (sensurerer namnet på sjukehuset) -ungdomspsykiatri kunne undervist om det.

Begge sjukepleiarane argumenterer for at kompetansen til lærarane må hevast og at dei må få opplæring i korleis å undervise i folkehelse og livsmestring. Oda meiner ein burde ha eit sertifikat for å undervise. Verneombodet nemner ikkje lærarar når ho blei spurt om kven ho meinte burde undervise i Folkehelse, hun meiner at det burde leigast inn eksterne ressursar til dette. Dei tre utsegna viser tendensar til at helsearbeidarane uttrykker meir skepsis til at det er lærarane som skal undervise i Folkehelse og livsmestring enn det lærarane sjølv gjer. Dette kan ha utgangspunkt i at dei som jobbar innan psykiatrien sitter på en god del kunnskap, eller veit kor mye kunnskap som finnes på feltet. Det blir derfor lettare for dei å sjå at lærarar ikkje har nødvendig kunnskap på feltet slik ein kan anta at helsefagarbeidarane har. Dei ser eit behov for ekstra opplæring og kursing eller innhenting av eksterne forelesarar. Det kan tenkast at lærarane ikkje veit kor mykje kunnskap det ville vært relevant å ha. Sjukepleiaren Anna trakk også fram at ho ønska at lærarar skulle ha meir kompetanse om folkehelse og korleis det omgrepet også innehar livsmestring og livsglede. Vernepleiaren Sofie trakk fram formidlingsevna til lærarane som ein kompetanse ho meinte var viktig. I tillegg til å kunne tilretteleggje undervisning slik at det treffer alle elevane på tross av kunnskapsnivå. Ole Jacob Madsen trakk fram viktigheita av at lærarane ser fallgruvene som er der når ein underviser i eit tema som dette. Han synes også det er viktig at lærarane har kunnskapar om at psykisk helse er påverka av faktorar som ligg utanfor ein sjølv. Arne Holte trakk fram at han meiner at på same måte som ein matematikklærer må ha kunnskapar om matte må ein som skal undervise i folkehelse og livsmestring ha kunnskapar om psykologi og psykisk helse.

### 5.7.3 Drøfting av funn

I denne drøftinga av funna frå det helsefaglege perspektivet skal eg også prøve å dra inn funna mine frå intervjuet med lærarane. Når det gjeld intensjonane med temaet var det fleire lærarar som brukte ord for å beskrive eigenskapar hos eleven. Metaforane plattform og grunnmur er eksemplar på slike. Her kjem vernepleiar Sofie med en tredje metafor da hun bruker ordet «ryggsekk» med ulike verktøy. Dette viser at også hun har ein aktør-orientert tilnærming til livsmestring. I tillegg meiner Sofie at intensjonane er å auke kompetansen til lærarar når det gjelder å jobbe forebyggande. Dette er i trå med det Madsen anbefaler på lik linje med Ida Brantzeg m fl. at folkehelse og livsmestring i større grad bør rette seg mot læraren enn eleven (Madsen, 2020, s.136).

Når det gjeld utfordringar trekk Arne Holte fram manglande kompetansemål som eit stort problem. Når ikkje temaet har forankring i konkrete kompetansemål så vil det i mykje større grad vere avhengig av den enkelte lærar og skule kva resultatet av undervisninga blir. Dette var noko både Simon og Adrian også trakk fram. Dei fortalte ikkje direkte at dei syns det burde vere fleire kompetansemål, men dei sa at temaet kom til å føre til veldig mange ulike operasjoniseringar rundt om på forskjellige skular. Sjukepleiaren Anna og vernepleiaren Sofie trakk fram at det vil kanskje vere ein utfordring å tilretteleggje, konkretisere og gjere det bruksnyttig for elevane. Omgrepet står i fare for å verte litt svevande. Ein kan tenke seg at dersom det hadde vorte utforma litt tydelegare kompetansemål at det hadde vorte mindre forskjellar rundt omkring. Ole Jacob Madsen tenker også det blir en utfordring dersom livsmestring og psykisk helse reduserast til tankar innanfor den kognitive psykologiens etos.

Noko av det mest interessante med det helsefaglege perspektivet er at dei i mykje større grad setter spørsmålsteikn ved kompetansen til lærarane enn lærarane sjølv. Arne Holte trekker fram at kompetansen til lærarane vil være mangelfull så lenge ikkje lærarutdanninga gir opplæring i psykisk helse. I følgje han er det like nærliggande at ein som underviser i folkehelse og livsmestring skal ha kunnskapar om psykologi som det er at ein mattelærar skal ha kunnskapar om matte. Vernepleiaren Sofie trakk fram meir generelle pedagogiske ferdigheiter som evne til formidling og tilrettelegging. Ole Jacob Madsen synes det er viktig at lærarane har det han kallar eit nødvendig tvisyn der dei er klar over både fallgruver og moglegheiter. Det kan ikkje ha viss ikkje ein har kompetansen som tilseier at ein ser desse fallgruvane. Spesialsjukepleiaren Katrine var overraska over at det var lærarane som skulle undervise i folkehelse og livsmestring og meinte at dei burde få opplæring av ein psykolog. I følgje ho held det ikkje å lese ei bok, ein må jo ha ein bakgrunn. Sjukepleiaren Oda påpeikte også at lærarane måtte få opplæring i temaet. Ho foreslo ei prøve på lik linje med bilsertifikatet som lærarane måtte ta. Verneombodet Rita meinte at temaet burde bli førelese på skular eksternt. Ho foreslo BUP eller ein ungdomspsykiatriskavdeling ved eit sjukehus. Læraren Adrian trakk også fram læraren sin kompetanse som ein utfordring. I tillegg fortalte Fredrik at han ikkje følte seg kompetent nok i møte med temaet. Simon fortalte at det ville bli vanskeleg å balansere undervisninga slik at dei sterke elevane og svake elevane fekk utbytte. Ole Jacob Madsen løfter dette også opp som eit problem og fortel at dette er eit kjent fenomen ved universelle førebyggjande tiltak (Madsen, 2020, s. 36).

I tillegg hadde helsefagarbeidarane meir kunnskapar om folkehelse og trakk fram viktigheita av den i større grad enn lærarane. Det var ikkje mange lærarar som diskuterte så mykje når det gjaldt folkehelse. Ein lærar sa for eksempel at «folkehelsebitten er grei, kva som er sunt og usunt». Dette er mildt sagt ein forenkling av kva folkehelse inneberer. Helsefagarbeidarane var i større grad opptatt av at lærarane måtte få fram ein djupare forståing for folkehelse som for eksempel det somatiske, psykiske og hygieniske.

## 6. Konklusjon

Målet for denne oppgåva har vore å undersøke korleis lærarar tolkar og operasjonaliserer det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring. Oppgåva svarar på fem delspørsmål:

### 1. Korleis forstår lærarane intensjonane i temaet folkehelse og livsmestring ?

Når det gjeld korleis lærarane tolkar intensjonane i temaet folkehelse og livsmestring tyder funna mine på at mange lærarar er opptatt av det relasjonelle og sosiale i møte med temaet. Elevane skal lære å oppføre seg og arbeide med ulike typar menneske. Dannelsingsoppdraget til skulen og det gamle omgrepet sosial-lærer har og blitt nemnd. Det blir også trekt fram at folkehelse og livsmestring er eit høve til å jobbe med tema som ikkje direkte har med fag å gjere. I tillegg vert det sagt at temaet er til for å styrke elevane å gjere dei robuste. Ord som «plattform», «grunnmur», «bygge robuste og solide ungdommar» og «ryggsekk med verktøy» blir tatt i bruk av lærarane. Dette kan tyde på at fleire lærarar har eit individualisert syn på folkehelse og livsmestring der dei tar utgangspunkt i styrkinga av den einskilde eleven. Blant lærarane var det mindre fokus på strukturelle forhold som til dømes økonomi, politikk eller klassestørrelse, sjølv om der var eksempel på dette og. Dette med psykisk helse er veldig komplekst. Frå den utvalde litteraturen i oppgåva har vi sett at Verdens Helse Organisasjon ikkje har ein klar definisjon som kan gjelde på tvers av landegrenser. Viss vi trekker parallellar mellom det å være robust og solid og det å ha god psykisk helse så er det verdt å nemne at god psykisk helse er ein konsekvens av ein rekke faktorar som ligg utanfor individet. Som til dømes økonomiske forhold, politiske forhold, oppvekstvilkår, nære relasjonar og dei fellesskapa ein er ein del av. Madsen (2020) som i utgangspunktet er veldig kritisk til folkehelse og livsmestring seier at ein meir relasjonell tilnærming retta mot læraren med fokus på lærer-elev relasjonen er viktigare enn at elevane lærer om livsmestring. Dette peiker også på at omgrepet «relasjonskompetanse» til Jan Spurkeland kanskje vil være ein fornuftig måte å tilnærma seg livsmestring på.

Det burde være eit større fokus på strukturelle forhold blant lærarar slik teorien i masteroppgåva har vist. For å legge til rette for ei best mogleg psykisk helse blant elevane burde skulen gå inn for ein læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52) I tillegg bør skulen være bevisst på korleis dei gjennomfører vurderingar og

testar av elevane sine. Alt for stort og feilaktig fokus på vurdering kan virke negativt inn på helsa til elevane, hindre meistring og god vekst (Helskog, 2019). Det er også rart at skulen som vert trekt fram som den største kjelda til auka stress og press blant unge, vert frikjent, og at ein heller satsar på at elevane skal bli flinkare til å meistre dette presset (Madsen, 2020, s. 104). Det er viktig også at lærarane er obs på at livsmestring ikkje blir kopt ned til auka fokus på symptom og individualisering av problem som har med ytre faktorar å gjere (Halvorsen, 2020). Kunnskapsdepartementet påpeika også at det vil være naturleg for skular å sjå opplæringa i livsmestring i samanheng med utvikling av skulefellesskapet, elevane sitt psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.39). Dette er eit perspektiv som har falt litt vekk i den endelege skildringa av temaet som står i læreplanen. I tillegg burde skulen være bevisst på at ein ikkje tar i bruk eksterne aktørar som tilbyr udokumenterte tiltak og undervisningsprogram. Dei bør ha ei kritisk haldning til utvelginga av slike program (Skard, 2020). Det kan også tenkast at det vil være ønskeleg med ein meir samfunnspsykologisk tilnærming til livsmestring. Til dømes tiltak som sikrer at skulane har lavare antal elevar per lærar, gratis skulemat, utjamning av sosial ulikskap i kommunane og gratis kjernetid i barnehagen (Madsen, 2020, s.143). På den måten kan ein introdusere psykisk helse i skulen uten å legge ansvaret på elevane sine skuldre (Madsen, 2020, s. 143). God psykisk helse bør sjåast som eit integrert biprodukt av eit trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen, 2020, s.150).

Når det gjeld det helsefaglege perspektivet på intensjonane med temaet så snakkar dei generelt meir om folkehelse enn det lærarane gjer. Hos lærarane kan det sjå ut til at dette perspektivet har falt litt vekk og at forståinga lærarane viser for folkehelse er mangelfull i forhold til kva helsefagarbeidarane legg i omgrepet. Orda «ryggsekk med verktøy» tyder også på at den eine helsefagarbeidaren i studien har eit individualisert syn på livsmestring. Arne holte kallar intensjonane «mildt sagt ambisiøse» medan Ole Jacob Madsen tenker intensjonane handlar om eit ønske om sosial utjamning og at folkehelse og livsmestring skal være ei motvekt til dårleg psykisk helse blant elevane.

## 2. I kva grad meiner lærarane dei er kompetente nok til å undervise i temaet?

For å undersøke i kva grad lærarane meinte dei var kompetente nok til å undervise i temaet ønska eg å finne ut om lærarane hadde nokre tidlegare erfaringar med temaet. Fleire lærarar



fortalte med ulike argument at dette ikkje var eit nytt tema. Det var mange områder innanfor folkehelse og livsmestring som lærarane hadde erfaring med å arbeide med tidlegare. Som til dømes rusmidlar, seksualitet, personleg økonomi, og mellom menneskelege relasjonar. I tillegg var det fire lærarar frå fire forskjellige skular som trakk fram erfaringar som MOT-skular som relevante. Alle meinte at fleire av områda innan folkehelse og livsmestring var relevant for tidlegare arbeid med MOT. I tillegg var det fleire som trakk fram at det var uunngåeleg å arbeide med områder innanfor folkehelse og livsmestring når ein jobbar som lærar.

Vidare ønska eg å undersøke i kva grad leiinga hadde lagt til rette for arbeidet med temaet og om det for eksempel hadde vore kursing i dette. Her er det veldig varierende frå skule til skule korleis dei har løyst det og kor mykje arbeid som har blitt lagt ned. Nokre lærarar fortel at dei har blitt overletne mykje til seg sjølve og at dei ikkje veit kva ein skal legge i temaet. I tillegg vert koronapandemien trekt fram som ein årsak til at arbeidet har blitt satt litt på vent. To lærarar trekk fram kompetanse blant lærarar som eit mogleg problem. Andre fortel at dei har kome veldig godt i gang med arbeidet. Mine funn tyder på at det kan være store forskjellar frå skule til skule i kva grad dei jobbar med temaet og korleis dei har valt å integrere det i skulekvardagen. Ein kan anta at det vil være variasjonar frå leiing til leiing på kor mykje kursing, fellestid og trinntid som skal gå med til dette, og ein kan også anta at det vil være store variasjonar frå klasserom til klasserom.

Det er heller ingen formelle krav for å undervise i folkehelse og livsmestring slik det er i faga ein finn i skulen. Arne Holte argumenterer for at det burde stillast krav til kompetanse i psykologi for å få lov til å undervise i psykisk helse og livsmestring. Ingen av skulane rapporterer at dei har hatt kurs eller eksterne foredrag om folkehelse og livsmestring. Lærarar som skal undervise om psykisk helse og livsmestring burde få kursing i dette og det bør bli ein del av lærarutdanninga. Mine funn frå det helsefaglege perspektivet viser at dei i større grad er skeptiske til lærarane sin kompetanse enn lærarane sjølve. Funna frå feltsamtalane viser at alle dei tre helsefagarbeidarane stilte spørsmålsteikn ved kompetansen til lærarane på ein eller anna måte. Forslaga deira var at lærarar burde få opplæring frå psykologar og at dei burde ta eit «sertifikat» for å få lov til å undervise om temaet. Verneombodet meinte det burde blitt forelest om eksternt enten av BUP eller av ungdomspsykiatriske avdelinger.

### 3. Korleis tenker lærarane å operasjonalisere temaet i faktisk undervisning?

Når eg undersøkte korleis lærarane tenker å operasjonalisere temaet i faktisk undervisning viser det seg at lærarane har mange tankar om korleis dei tenker å gjere det i sine respektive fag. Fokus på grunnleggande lese- og skriveferdigheiter i norsk og engelsk samt bruken av norsk litteratur er eksempel frå lærarane i desse faga. Arne Holte har kritisert at temaet manglar forankring i kompetansemåla. Han trakk fram at for eksempel nesten all norsk skjønnlitteratur handlar om psykologi. I dette synet kan auka fokus på litteratur i norskfaget og engelskfaget være ein måte å jobbe med folkehelse og livsmestring på. Når det gjeld engelsk blir det også trekt fram ein grunnleggande meistring av faget som viktigare enn dei faglege detaljane. To lærarar trekk fram dette med mindre prestasjonspress i kroppsøving og ein ny måte å tenke det faget på. I KRLE blir det, som i engelsk, trekt fram dette med mindre fokus på detaljer. På eit meir generelt grunnlag trekk lærarar også fram dette med å gjere undervisninga personleg og relevant for elevane. Det er fleire lærarar som trekk fram relevanse som eit nøkkelord.

Dei ulike skulane har også valt ulike løysingar på korleis dei skal få integrert faget i undervisninga. Ein informant rapporterte for eksempel at dei køyrer periodeplanar på åtte veker der dei ulike tverrfaglege tema skal ligge til grunn for alle fag. Andre skular har diskutert enkelte temaveker, men har valt å fortsette praksisen som før og flettar det heller inn der dei meiner det er relevant. Nokre har også valt å nytte seg av eksterne aktørar som tilbyr undervisningsopplegg der to lærarar trekk fram bruken av Forandringsfabrikken sitt opplegg Timen Livet. Arne Holte trekk fram mangelen på integrering av kompetansemål som ein kjelde til variasjon blant utbytte til elevane. Mine funn tyder på at det varierer frå skule til skule korleis lærarane og skulen så langt har valt å operasjonalisere temaet. Det er tenkeleg at elevane vil sitte igjen med ulikt utbytte som følger av dette.

### 4. Kva utfordringar og ser dei med temaet?

Når det gjeld kva slags utfordringar og moglegheiter lærarane ser får eg ulike svar. Ein utfordring som blir trekt fram er at folkehelse og livsmestring ikkje må bli for mykje psykisk helse. I tillegg til at det vert det trekt fram som ein utfordring at det mest sannsynleg vil være

mange ulike operasjonaliseringer av temaet. Det er mykje som skal på plass på kort tid. To stykk trekk fram kompetansen til den enkelte lærar som ei utfordring. Det vert også etterført klarare føringar og ein meir felles plattform å jobbe ut i frå. To lærarar trekk også fram utfordringar som går på systemnivå når dei snakkar om økonomien til skulen og klassene er for store. Andre utfordringar som blir trekt fram er også korleis ein skal gjere dette til ein naturleg del av undervisninga. Det vert også sagt at det er viktig at det gjennomsyrrer arbeidet og ikkje kun kjem som noko unaturleg på toppen av vanleg undervisning. I tillegg vert det sagt at ein utfordring vil være å gjer slik at både sterke og svake elevvar har utbytte av temaet. Madsen trekker ein parallell mellom universelle forebyggande tiltak og livsmestring og argumenterer for at dei ressurssterke elevane vil ha mest utbytte av undervisninga (Madsen, 2020, s.36-37). I tillegg poengterer Madsen at tenkinga bak folkehelse og livsmestring i stor grad bygger på den kognitive psykologien sin etos, og at dette er ein innskrenking av kva som kjenneteikner god psykisk helse. Arne Holte trekk fram at kompetansen til lærarane vil være eit problem så lenge ikkje lærarutdanninga sørger for at den blir styrka. Sjukepleiarane trekk fram at det kanskje blir vanskeleg å tilrettelegge undervisning slik at alle elevane får utbytte av den og å konkretisere omgrepet livsmestring slik det ikkje blir eit svevande omgrep.

##### 5. Kva slags moglegheiter ser dei med temaet?

Når det gjeld kva slags moglegheiter lærarane ser så er det blant anna at det opnar for å gjere undervisninga meir personleg, verkelegheitsnært og relevant for elevane. Det opnar også for breiare kollegialt samarbeid og at ein kan inkludere elevane i større grad i undervisninga. I tillegg at det opnar for fokus på tema som ikkje har med det reint faglege å gjere, men som likevel er relevant for elevane. Det leggst da spesielt vekt på sosiale ferdigheiter, oppførsel, konflikthandtering, etikk og moral og dei gode vala i livet. Folkehelse og livsmestring legitimerer tidsbruken på slike områder. Helsefagarbeidarane seier det gir moglegheiter å jobbe forebyggande med psykisk og fysisk helse og at ein kan auke kunnskapane blant barn og unge. Ole Jacob Madsen seier det opnar for at elevane kan lære om viktige ting som dei må forhalde seg til i livet. I tillegg til at skulen kan formidle til elevane kor det er mogleg å få hjelp dersom ein slit med psyken og at ein ikkje treng å gå rundt å ha det vondt. Arne Holte meiner det opnar for likestilling mellom fysisk og psykisk helse. Det kan også føre til større openheit om psykiske helseplager og tema som tidlegare har vore stigmatisert og tabubelagt. Samt at det kan auke bevisstheita i kommande generasjonar om psykiske helseplager.

## 7. Litteraturliste

- Andersen, A, J. (2021) Psykisk helse. *Store medisinske leksikon*. Henta frå:  
[psykisk helse – Store medisinske leksikon \(snl.no\)](#)
- Andersen, I, S. (2020, 26. Oktober) Ta ungdom på alvor. *Dagsavisen*. Henta frå:  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/ta-ungdom-pa-alvor-1.1792341>
- Aase, T. H. & Fosskaret, E. (2014) Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, S. (2020, 7. September) Du må mestre livet! *Dagsavisen*. Henta frå: <https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/du-ma-mestre-livet-1.1768237>
- Brøyn, T. (2018) lærerens bidrag til elevanes livsmestring. *Betre Skole, Nr. 1 2018, s.*  
Henta frå:  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Boken som mangler (2015) Det er et hull i skolens læreplaner. Henta frå:  
[Krever psykologi i skolen - Aktuelt - Aktuelt - Foreningen - Norsk Psykologforening \(psykologforeningen.no\)](#)
- Bøe, T. (2015) Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet. (IS-2412). Henta frå: [Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling.pdf \(helsedirektoratet.no\)](#)
- Elvbakken, K.T, Fjær, S. Ludvigsen, K. Ravneberg, B & Stevoll, D. (2008). Variasjoner i forebyggingspolitikk. Elvbakken & Stenvoll (Red.), *Reisen til Helseland* (s.177-202). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Folkehelseloven (2011) Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29) Henta frå:  
[Lov om folkehelsearbeid \(folkehelseloven\) - Lovdata](#)
- Forandringsfabrikken (2019) Verktøy: Timen LIVET (2019). Henta frå:  
<https://www.forandringsfabrikken.no/nytt-hefte-timen-livet>
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget: Oslo.
- Halvorsen, P. (2020, 3. August) Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Psykologtidsskriftet*. Henta frå: <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/07/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Halvorsen, P. (2020, 3. August) Livsmestring ikke nytt i skolen. *Psykologtidsskriftet*. Henta frå: <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/livsmestring-ikke-nytt-i-skolen>
- Helskog, G, H. (2019) Fragmentering og disharmoni, eller helse og livsmestring? *Prismet, 1, s. 53-61*. Henta frå: <https://doi.org/10.5617/pri.6857>

- Holte, A. (2019) Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner. Henta frå: [Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner. - Arne Holte](#)
- Holte, A. (2019) Psykisk helse som tverrfaglig tema har spilt falitt. Henta frå: [Psykisk helse som tverrfaglig tema har spilt fallitt - Arne Holte](#)
- Holterman, S. & Vedvik, K, O. (2020, 16. Mars) Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Kunnskapsdepartementet (2016) Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2015-2016)) Hentet frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/nofdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Longva, I.C. (2020) Å lære å lære bort livsmestring. *Prosa*, 2020 (5). Henta frå: <https://prosa.no/kritikk/a-laere-a-laere-bort-livsmestring>
- Madsen, O, J. (2018) Generasjon prestasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O, J. (2020) *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS
- Madsen, O, J. (2020, 2. November) Hvorfor snakker vi så mye om livsmestring og så lite om folkehelse? *Aftenposten*. Henta frå: [Hvorfor snakker vi så mye om livsmestring og så lite om folkehelse? \(aftenposten.no\)](#)
- Madsen, O, J. (2020, 21. August) Å mestre eller ikke mestre livet er dessverre blitt spørsmålet. Henta frå: <https://spartacus.no/articles/a-mestre-eller-ikke-mestre-livet-er-dessverre-blitt-sporsmalet>
- Melby, G. (2020, 15. Oktober) Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness. *Aftenposten*. Henta frå: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/Livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>
- Mental Helse (2020) Verdensdagen for psykisk helse. Henta frå: <https://mentalhelse.no/vart-arbeid/verdensdagen-for-psykisk-helse>
- MOT. (2021). *Om Mot*. Hentet frå: <https://www.mot.no/om-mot/>
- Regjeringen (2014, 3. September) NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole. Henta frå: [NOU 2014: 7 \(regjeringen.no\)](#)
- Regjeringen (2015, 15. Juni) NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Regjeringen (2020) Folkehelseloven. Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/folkehelsearbeid/id673728/>
- Regjeringen (2020) Folkehelse. Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Sanner, J.T. (2019, 19. Mai) Elevene skal lære mer om psykisk helse og livmestring i skolen. *Aftenposten*. Henta Frå:  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/y3xVpR/elevne-skal-laere-mer-om-psykisk-helse-og-livmestring-i-skolen-jan>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017) Prestasjonspresset i skolen. M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Skard, H, K. (2020, 21. August). Livmestring til det gode, det onde, eller det innholdsløse. *Morgenbladet*. Henta frå: <https://morgenbladet.no/ideer/2020/08/livmestring-til-det-gode-det-onde-eller-det-innholdslose>
- Smevoll, V. (Programleder)(2020, 24. September) Nå er livmestring på full fart inn i skolen. Hva kan det gjøre med elever med utfordringer fra før? I *Forskerpodden*. Henta frå: <https://poddtoppen.se/podcast/1437894992/forskerpodden/na-er-livmestring-pa-full-fart-inn-i-skolen-hva-kan-det-gjore-med-elever-med-utfordringer-fra-for>
- Sollien, T. (2020, 12. Oktober) Tenk på noe fint mens du har det vondt, kjære barn. *Aftenposten*. Henta frå: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/JJo6v4/tenk-paa-noe-fint-mens-du-har-det-vondt-kjaere-barn>
- Sollund, S. (Programleder). (2019, 14. Juni). *Kritikk mot forslag til nye læreplaner*. *Dagsnytt 18*. henta frå: [Dagsnytt 18 - TV – 14. juni 2019 – Dagsnytt 18 – NRK TV](#)
- Spurkeland, J. (2015) *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Helsedirektoratet. Henta frå: [Spurkelandartikkel nr. 2.pdf \(forebygging.no\)](#)
- Svartdal, F. (2018) mestring. Henta frå: [mestring – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Sælebakke, A. (2018) *Livmestring i skolen – Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjernshaugen, A. & Tjora, A. (2019) Sosioøkonomisk. Henta frå: [sosioøkonomisk – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Tjora, A. (2018) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2019) Folkehelse og livmestring. Henta

frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Tverrfaglige temaer. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Slik ble læreplanene utviklet. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Folkehelse og livsmestring. Henta frå: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Ungdata (2019) Stress, press og psykisk plager blant unge. Hentet frå: <http://www.ungdata.no/Nyheter/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge>

Ungdata (2021) Kva er Ungdata? Henta frå: [Hva er Ungdata? - Ungdata](#)

Wiker, G. (09. Desember, 2015) Krever Psykologi i skulen. Henta frå: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

## 8. Vedlegg

### Intervjuguide

1. Kan du fortelje litt om bakgrunnen din?
2. Kjenner du til temaet Folkehelse og livsmestring ? Og kordan ville du forklart kva temaet innebærer?
3. Har dokke som skule brukt tid på å arbeide med det tverrfaglege temaet?
4. Kordan opplever du at ledelsen har lagt til rette for å arbeide med temaet? I form av kurs, fellestid, trinntid eller liknande?
5. Kva tenker du er intensjonane med det tverrfaglege temaet?
6. Kva slags utbytte tenker du er viktig at elevane sitter igjen med som følgje av temaet?
7. Er det noen områder innanfor Folkehelse og livsmestring som dokke har jobba med i undervisninga her på skulen før det blei innført som tverrfaglig tema?
8. Har du nokre tankar om korleis du har tenkt å dra inn temaet i undervisninga?
9. Har de jobba med nokre konkrete undervisningsopplegg?
10. I kva grad føler du deg kompetent nok til å undervise om temaet?
11. Kva slags utfordringar ser du med temaet?
12. Kva slags moglegheiter ser du med temaet?
13. Er det noko du vil legge til som du føler ikkje har kommet frem?