



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUKR550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	209
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27897
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Hvordan kan vi forstå bakgrunnen for innføring av livsmestring som undervisningstema i skolen, og hvilke perspektiver kom til uttrykk i diskusjonen omkring opprettelsen av dette temaet? På hvilken måte er temaet relevant for KRLE-faget?

How can we understand the background for the introduction of life skills as an educational topic in schools, and which perspectives were expressed in the discussion that arose with this topic? Which ways are this topic relevant to the norwegian RE-subject?

Emily Nicole Williams

Kandidatnummer:209

Masterfag i grunnskolelærerutdanning 5-10 KRLE

MGUKR550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt

for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I 2020 ble fagfornyelsen tatt i bruk av barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler over hele landet. Fagfornyelsen var et lenge etterlengtet læreplanverk, som skal bidra til at elever får kunnskaper og kompetanser som blir sett på som nødvendige i den ukjente fremtiden i vårt samfunn. Elever over landet skal være rustet til å møte på fremtidens utfordringer, og skolen skal sørge for at elevene er best mulig rustet. Livsmestring er et av temaene som er nytt i fagfornyelsen, og i faget KRLE. Livsmestring er del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Livsmestring har som formål at elever skal mestre livets mange utfordringer både personlige og kollektive problemer. Denne masteroppgaven undersøker de ulike perspektivene på at livsmestring er blitt del av læreplanverket og hvilke argumenter som kom til uttrykk i diskusjonene knyttet til opprettelsen av temaet livsmestring. Videre ser jeg også på hvilken betydning dette hadde for KRLE-faget.

Oppgaven består av en kvalitativ dokumentanalyse av ulike dokumenter som sier noe om temaet, nærmere bestemt politiske styringsdokumenter, høringsuttalelser, samt et utvalg ytringer i media og faglige tekster. Denne analysen har identifisert to hovedposisjoner i debatten: Majoriteten er positiv til at livsmestring er blitt del av læreplanverket. Denne dominerende posisjonen omfatter de mange som mener at livsmestring som tema i skolen er viktig fordi det er obligatorisk og at alle vil ha nytte av det. Den andre posisjonen utgjøres av kritiske røster som mener temaet bidrar til økt press for de unge, og at undervisningen ikke vil nå inn til elevene som trenger det mest. Blant de som mener at faget er nyttig har det imidlertid også vært mye diskusjon om hva faget bør og skal inneholde. Et tema i diskusjonen har vært om psykisk helse får nok plass i læreplanen og om det skulle ha vært et eget fag. Andre mener personlig økonomi burde få mer plass. Andre igjen mener at det også er viktig at seksualitet får en plass i livsmestringsfaget og at alle lærere har et ansvar for å lære dette til barna. Noen har også pekt på behovet for bedre samarbeid mellom lærere for å integrere livsmestring i faget på en naturlig måte.

KRLE-faget er et fag som særlig egner seg for at elever kan tilegne seg kunnskap om livsmestring som handler om å leve i mangfolds samfunnet. Flere aktører i diskusjonen ønsker at livsmestring i KRLE-faget skal fokusere nærmere på essensen i religioner og at opplæringen knyttet til eksistensielle spørsmål skal settes i sammenheng med ulike religioner og livssyn. Det er en del uenighet om hvordan dette skal undervises i på en faglig

forsvarlig, interessant og engasjerende måte, uten å bli oppfattet som forkynnende. Slik jeg ser det viser diskusjonen om livsmestring, også i KRLE faget, at denne tematikken kan åpne for muligheten til å utforske flere viktige emner i undervisningen. Samtidig har søkelyset på livsmestring potensial til å bidra til å gjøre KRLE-faget til en enda bedre arena for å lære om mangfold. Selv om det er mange gode argumenter for innføringen av livsmestring som undervisningstema i skolen, er også mye av kritikken tankevekkende og lærerik, og derfor viktig å ta med seg videre som lærer.

Summary

In the year 2020 an educational restructuring was put into use across Norway, from pre-school to secondary school. This restructuring was a long sought-after update to the curriculum that would contribute to giving competence and knowledge to students which is becoming regarded as necessary for the unknown future in our society. Students across the country should be equipped to meet the challenges of the future, and the schooling system is responsible for making sure that the students get the help they need to achieve this. Life skills are one of the new topics introduced to the curriculum, to be taught in all subjects including religious education. Life skills are part of the cross-disciplinary topic called "public health and life skills". The purpose of life skills as a topic in education is to provide students with mastery over life's many challenges, with a view on both personal and collective societal problems. This master's thesis investigates the different perspectives on life skills becoming part of the curriculum, which discussions have come forth as a result, and its relevance to religious education subject in particular.

This thesis is composed of a qualitative analysis of different documents that cover these topics, more specifically policy documents, consultation statements, in addition to a selection of statements in media and scholarly texts. My analysis shows that the majority of the participants in the discussion are positive to life skills becoming part of the curriculum. The dominant stance taken is that life skills as a subject in schools is important as an compulsory topic, since all students will benefit from learning more about life skills. Other stances are more critical, arguing that the topic will instigate more stress and pressure on the younger generation, and that the teachings will not actually benefit those that need it the most. However, among those that support the introduction of the topic, there is also much discussion on what the subject should actually cover. A recurring issue in the discussions is mental health, and whether it is given enough space in the curriculum on life skills or if it should be treated as a separate subject. Some argue that personal economy should be given a larger focus instead, while others hold that sexuality should be included in the life skills training. Furthermore, it is argued that all teachers should have a responsibility to educate their students on this topic. Another topic in the discussion is the need for better cooperation between teachers in order to be able to integrate life skills more naturally into other subjects.

Religious education is particularly suited for students to learn about life skills, in particular skills needed in a multicultural society. Several of the consultant statements, particularly those representing religious organizations and institutions, argue that life skills training in religious education should emphasize the essence of religions, and that teaching tied to existential questions should be treated in relation to the different religions and world views. There is significant disagreement on how life skill should be taught in a professional, interesting and engaging way, without being perceived as preaching.

As I see it, the discussion on life skills as a teaching subject, also in religious education, shows that it may open a possibility to explore more issues in the classroom. The focus on life skills may also contribute to make religious education into a better arena for learning about diversity. Although there are many good arguments for the introduction of life skills as a subject in teaching, much of the criticism is thought-provoking and educational, and therefore important to keep in mind as a teacher.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å gjennomføre dette arbeidet, og privilegert som har fått muligheten til å dykke i dybden på et så viktig og spennende tema. På mange måter har arbeidet bidratt til at jeg føler meg bedre rustet til å møte alle de fremtidige elevene mine med omsorg, anerkjennelse og lærdom om hvordan å mestre livets store utfordringer. Jeg gleder meg veldig til å gripe læreryrket med storm!

Jeg er svært takknemlig for alle som har hjulpet meg i denne prosessen. All ære til min veileder professor Hilde Wallem Nielssen! Jeg kunne ikke drømt om en bedre veileder, veiledningen har vært svært inspirerende og oppløftende.

Stor takk til alle mine familie medlemmer, som jevnt og trutt har hjulpet meg gjennom hele prosessen. Takk til mine tre storebrødre som alle har vært en god hjelp gjennom prosessen, og flotte forbilder til å gjennomføre utdanningen. En ekstra stor takk til min mor som har lyttet og hjulpet meg gjennom denne prosessen. Du viste meg fra tidlig alder, at selv med utfordringen dysleksi, kan jeg oppnå drømmene mine. Nå har det seg slik at min store drøm var å bli lærer, og bli den læreren jeg selv ønsket jeg hadde.

Takk til alle mine klassekamerater på studiet, dere har gjort det ekstra kjekt å være student de siste fem årene. Gleder meg til å se dere alle stråle i yrket. Heldige elever som får en Høgskole på Vestlandet- lærer.

Emily Nicole Williams

15.mai.2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Summary	IV
Forord	VI
Kapittel 1 Innledning.....	1
<i>Bakgrunn og problemstilling</i>	<i>2</i>
<i>Kunnskapsløftet</i>	<i>3</i>
<i>Tverrfaglige tema</i>	<i>4</i>
<i>Livsmestring</i>	<i>5</i>
<i>Livsmestring som helse.....</i>	<i>7</i>
<i>Et historisk overblikk over fokus livsmestring i skolen og i forhold til KRLE-faget</i>	<i>8</i>
<i>Oppgavens struktur.....</i>	<i>10</i>
Kapittel 2 Teori og metode	11
<i>Forskning knyttet til livsmestring som tema i skolen</i>	<i>11</i>
<i>Faglige perspektiver på mestring</i>	<i>14</i>
<i>Ulike mestringskategorier og strategier</i>	<i>16</i>
<i>Generasjon prestasjon</i>	<i>19</i>
<i>Sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter.....</i>	<i>23</i>
<i>Metode</i>	<i>24</i>
Kapittel 3 Livsmestring og psykisk helse	30
<i>Politiske dokumenter og NOU</i>	<i>30</i>
<i>Høringsrunde om ny læreplan og perspektiver på livsmestring</i>	<i>35</i>

<i>Mediedekning og avisinnlegg</i>	39
<i>Resultatet: Det nye Læreplanverket</i>	42
<i>Faglige stemmer i diskusjonen om psykisk helse og livsmestring som tema i skolen</i>	44
<i>Er temaet livsmestring ønskelig i skolen?</i>	48
Kapittel 4 Livsmestring i et mangfoldig samfunn	50
<i>Politiske dokumenter og NOU</i>	51
<i>Høringsrunde om ny læreplan og perspektiver på livsmestring og mangfold</i>	56
<i>Mediedekning og avisinnlegg</i>	62
<i>Faglig stemmer knyttet til livsmestring og mangfold</i>	65
<i>Oppsummering</i>	67
Kapitel 5 Avsluttende refleksjoner	69
Referanser	72
Appendiks	83

Kapittel 1 Innledning

Mange barn og unge i Norge har en psykisk utfordring (Enstad & Bakken, 2022, s. 2). Dette representerer en stor samfunnsutfordring. I skolesammenheng kommer dette til uttrykk på flere ulike måter, som for eksempel at mange barn og unge opplever stress, slitenhet, lærevansker, presentasjonspress, mangel på motivasjon, dårlig selvfølelse og manglende konsentrasjonsevne (Myskja & Fiske, 2021, s. 16). Samtidig er også grunnskolen en viktig arena for forebyggende arbeid mot slike utfordringer.

I 2020 lanserte regjeringen en ny undervisningsreform for grunnskolen og den videregående skolen under tittelen *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, ble kalt Fagfornyelsen. I Kunnskapsløftet ble *folkehelse og livsmestring* presentert som det første av tre nye tverrfaglige undervisningstemaer. I stortingsmeldingen 28: *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016) som kom i forkant av Fagfornyelsen, ble de tre tverrfaglige temaene presentert som en av flere løsninger for å gi elevene bedre kunnskap og kompetanse som er viktig for å finne nødvendige løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Først i 2009 (Mykletun, Knudsen & Mathiesen) kom den første større rapporten om psykiske helseplager i Norge. Denne rapporten konkluderte med at hele 15-20 prosent av barn og unge har en nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseplager. Nyere studier viser at syv prosent av barn og unge i alder fire til fjorten år har en psykisk lidelse (Bang, 2022). Det er helt klart bekymringsverdig at en så stor andel av barn og unge strever med psykiske helseplager. Livsmestring som tverrfaglig tema skal øke kunnskapsnivået og utvikle ferdigheter som bidrar at barn og unge får bedre evne til å mestre utfordringene i livet. Høsten 2020 ble den nye læreplanen LK20 tatt i bruk på alle skoler i landet, og livsmestring fikk en fremtredende plass i undervisning og i alle fag. Elever skulle nå tilegne seg kunnskap om livsmestring i alle fagfelt. Både før og etter implementeringen av Kunnskapsløftet, har mange stemmer tatt til orde i diskusjonen om livsmestring som tema i skolen. Det er disse perspektivene til disse stemmene som er temaet for denne avhandlingen.

Bakgrunn og problemstilling

Bakgrunnen for denne oppgaven er det økende fokuset på psykiske utfordringer i samfunnet, og i skolen, spesielt blant barn og unge. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har som hensikt å gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse på en måte som muliggjør ansvarlige livsvalg. Tanken er at det er viktig for folkehelsen. I læreplanverkets *Overordnet del* fremgår det at «[l]ivsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Introduksjonen til livsmestring som tverrfaglig tema i *Kunnskapsløftet* er med andre ord et tiltak for å redusere de psykiske utfordringene i samfunnet, ved at elever skal fra tidlig alder få kunnskap og kompetanse som er relevant for å mestre livet.

Opprettelsen av dette undervisningstemaet er resultat av en lengre prosess. I den offentlige diskusjonen omkring psykiske utfordringer blant barn og unge har både politikere, fagfolk og andre aktører engasjert seg. Formålet med denne oppgaven er å få en dypere forståelse av opprettelsen av livsmestring som undervisningstema, gjennom å se nærmere på de ulike stemmene i denne diskusjonen. Hvilke perspektiver kom til uttrykk og hvilke argumenter ble brukt? En dypere forståelse av dette vil etter mitt syn være viktig for kommende lærere, for å bli bedre rustet til å møte elevene og deres behov i opplæring knyttet til livsmestring og psykisk helse. Som KRLE-student er det også naturlig å fokusere spesielt på livsmestringstemaets rolle i skolefaget KRLE. Hvilken plass skal temaet ha i KRLE-faget? Målet med denne oppgaven er dermed også bidra til å styrke forståelsen for livsmestring i KRLE-faget.

Folkehelse og livsmestring er et omfattende og bredt felt. Det omhandler mange temaer, som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, rus, mediebruk, personlig økonomi, mellommenneskelige relasjoner, å kunne håndtere tanker og følelser, for å nevne noe av det viktigste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I denne oppgaven har jeg avgrenset studien ved å kun fokusere på livsmestring. I de offentlige diskusjonene om temaet har søkelyset på psykisk helse stått sentralt. I tillegg er livsmestring knyttet til håndtering av mangfolds samfunnet også viktig. Derfor vil jeg i denne avhandlingen spesielt sette søkelys på disse dimensjonene knyttet til livsmestring som undervisningstema. Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er: Hvordan kan vi forstå bakgrunnen for

innføring av livsmestring som undervisningstema i skolen, og hvilke perspektiver kom til uttrykk i diskusjonen omkring opprettelsen av dette temaet? På hvilken måte er temaet relevant for KRLE-faget?

Oppgaven er basert på kvalitativ dokumentanalyse, der jeg tar for meg en rekke ulike kilder som får frem variasjoner i perspektiver på livsmestring som undervisningstema i skolen. Disse kildene omfatter høringsuttalelser, stortingsmeldinger, NOU-er og andre offentlige dokument, avisartikler, debattinnlegg og faglitteratur. I arbeidet med å kartlegge de ulike stemmene, perspektivene og argumentene i diskusjonen om livsmestring som tema i skolen og KRLE-faget vil jeg trekke frem perspektiver fra politisk hold, ulike høringsinstanser som omfatter organisasjoner, tros- og livssynssamfunn og andre aktører, fagfolk og privatpersoner.

Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet 2020 kan på mange måter sees på som et svar på samfunnsutviklingen, og nødvendigheten av skolen i større grad formidler fremtidsrettet kompetanse. Det som kommer sterkt til uttrykk i den nye læreplanen er tanken om «å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1).

Kunnskapsløftet består av overordnet del, fag og timefordeling og læreplaner i alle fag (Regjeringen, 2022a). Overordnet del er gjeldende for grunnopplæringen i Norge. Den omfatter både grunnskole og videregående opplæring. Her utdypes også verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf. Den gir en grundig beskrivelse over hvilket grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis rundt om i landet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Fag- og timefordeling er en oversikt over hvilke fag elevene skal ha og hvor mange timer elevene skal ha i hvert enkelt fag (Regjeringen, 2022a). Læreplaner i fag gir en oversikt over kompetansen som elevene skal oppnå i de ulike fag i skolen. Læreplan i fag består av ulike deler, de ulike delene beskriver det som er relevant i faget og verdier i gitte fag (Regjeringen, 2022a).

Den tidligere læreplanen inneholdt mange store tema, noe som gjorde det vanskelig for mange å lære alt like godt. I LK20 er dybdelæring i fokus, ettersom man nå mener at det er viktig at elevene skal tilegne seg kompetanse som hjelper dem å lære det viktigste godt, samt gi dem muligheten til å se sammenhenger mellom fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Også skolens verdigrunnlag kommer sterkere til uttrykk

i den nye læreplanen. Verdiene som særlig fremheves er menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenking og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, samt demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I tillegg prioriterer den nye læreplanen som nevnt også nye tverrfaglige temaer som skal bidra til å utvikle elevenes fremtidsrettede kompetanse og gjøre dem i stand til å møte samfunnsutfordringene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Tverrfaglige tema

De tre tverrfaglige temaene skal integreres i alle skolefag (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). I forkant av Fagfornyelsen, ble det delt i Stortingsmelding 28: *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) fremhevet at de tre tverrfaglige temaene skal fungere som en av flere løsninger for å bedre kunnskap og kompetanse for at elevene i fremtiden skal kunne skape nødvendige løsninger knyttet til dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. For å ivareta dybdelæring, og fremme fokus på emner som er viktige for fremtidens skole og samfunn: *Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og, folkehelse og livsmestring* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38).

De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene utvikler kompetanse, gjennom å arbeide med et mangfold av problemstillinger i ulike fag. Ved å jobbe med de tverrfaglige temaene i alle fag, vil elevene også lettere forstå sammenhenger på tvers av fagene. Slik skal de også lære å bruke tilegnede kunnskaper fra de ulike fagene i skolen til å finne løsninger på problemer innenfor de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ifølge Bjørn Bolstad innebærer arbeidet med de tverrfaglige temaene to ulike pedagogiske prinsipper og organiseringer (Bolstad, 2020, s. 26): For det første kan organiseringen av opplæringen bety at det blir trukket innhold fra de ulike tverrfaglige temaene inn i de ulike skolefag på skolen. For det andre kan organiseringen av opplæring skje ved at en tar utgangspunkt i et tverrfaglig tema, og trekker inn skolefag i arbeid med gitt tverrfaglig tema.

Tverrfaglig undervisning innebærer både utfordringer og muligheter. Theo Koritzinsky påpeker at dersom elevene skal få et godt læringsutbytte av de tverrfaglige temaene, kreves det et godt lærersamarbeid (Koritzinsky, 2020, s. 28). Om enkeltlærere prøver å dekke det tverrfaglige temaet, uten å jobbe i team med lærere som underviser i andre skolefag vil ikke elevene få en like godt spikret og gjennomført opplæring i de tverrfaglige temaene. Ved hjelp av god struktur og gode sammenhenger mellom fagene i arbeid med de tverrfaglige

temaene vil elevene oppleve dybdelæring, spesielt gjennom virkelighetsnære strukturer og sammenhenger i undervisningen. Bolstad fremhever hvordan dette også vil hjelpe elevene til å trekke linjer mellom fagene i skolen (2020, s. 33). Gjennom flerfaglighet og tverrfaglig arbeid blir elever kjent med å trekke linjer mellom ulikt fagstoff, og utvikle helhetlig forståelse. Koritzinsky hevder også at det å variere lærestoffet kan styrke kunnskap og gjøre elevene bevisst på sammenhenger mellom fag, samtidig som elevene også lærer å gruppere skolefag, for eksempel humanistiske og estetiske fag, eller teorifag og praktiske-estetiske fag. Å heller se på faggrenser annerledes, og se på alle fag variasjonene gir elevene mulighet til å få en dypere forståelse både av enkelttemaene og de gitte tverrfaglige temaene (Koritzinsky, 2020, s. 29). I en viss forstand vil dermed den tverrfaglige tilnærmingen i seg selv bidra til elevenes generelle mestringsevne.

Livsmestring

Hva menes med livsmestring og hva innebærer dette som faglig tema i skolesammenheng? For å forstå hva som ligger i begrepet kan det være interessant å se på forskjellige begrepsforklaringer i ulike offentlige dokumenter. I stortingsmeldingen 28: *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016) er livsmestring som tema beskrevet slik:

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 (s. 38).

I denne beskrivelsen fremheves det at livsmestring både har en individuell og samfunnsmessig dimensjon. Det er også et begrep som har en svært vid betydning, og omfatter veldig mange aspekter ved livet, som fellesskap og tilhørighet, trivsel og livsglede, følelse av egenverd og livsglede, kunnskap og mestring.

Livsmestring blir i læreplanen beskrevet både i *Overordnet del* og i KRLE-fagets læreplan. I den overordnede del om de tverrfaglige temaene blir begrepet livsmestring

beskrevet slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Denne forståelsen av livsmestring er på mange måter i tråd med måten Jorun Buli-Holmberg og Christian Engebretsen beskriver livsmestring som det å kunne mestre ulike livssituasjoner til vi i enhver tid befinner oss i (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 16). I livet opplever vi oppturer og nedture. Vi er alle individer med ulike måter, muligheter og forutsetninger til å håndtere de vonde og vanskelige situasjonene i livet. Det er da viktig å tilegne seg gode strategier til å håndtere vanskelige situasjoner, og håndtere nedturene ved bruk av gode strategier.

I den overordnet delen av læreverket er det omtalt at aktuelle områder innenfor det tverrfaglige faget folkehelse og livsmestring er:

Fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det som er beskrevet i KRLE-fagets læreplan om livsmestring, er særlig viktig for denne oppgaven. I KRLE-fagets læreplan blir det tverrfagligtemaet folkehelse og livsmestring beskrevet på denne måten:

I KRLE handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget gir elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Beskrivelsen av det tverrfagligtemaet folkehelse og livsmestring i overordnet del og i KRLE-faget opplyser om at temaet skal gi elever verktøyene som trengs for å mestre livet på forskjellige områder i livet. Det er særlig søkelys på mestring knyttet til menneskelig relasjoner, og etiske perspektiver i KRLE-faget.

Livsmestring som helse

At livsmestring er et dagsaktuelt tema understrekes av at det ikke bare tematiseres i norsk, men også global sammenheng. I den globale diskursen betraktes livsmestring som en viktig del av helsen. Helse blir definert av Verdens helseorganisasjon (WHO) som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser (Regjeringen, 2022b). Vi er inne i en epoke i menneskets historie preget av det mange mener er en økende grad av psykisk belastning med tanke på stress, utmattelse, lærevansker, presentasjonspress, mangel på motivasjon og dårlig konsentrasjon. Dagens ungdom blir ofte betegnet som «Generasjon presentasjon», og beskrives som en stresst ungdomsgenerasjon i en tid preget av samfunnsendringer som gjør individuelle prestasjoner stadig viktigere (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 47).

Det trengs ulike ferdigheter for å håndtere livet. WHO bruker begrepet *lifeskills* for å betegne slike ferdigheter, og definerer det slik: «Abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (WHO, 2020, s. 17). WHO har satt søkelys på livsmestring, på grunnlag av at det er en økende andel av verdensbefolkning som dør av ikke-smittsomme sykdommer som for eksempel hjerteinfarkt eller slag (WHO, 2020, s. 9). Det at stadig flere dør av ikke-smittsomme sykdommer blir betraktet som et samfunnsproblem, som også gir en pekepinn om at en stor andel mennesker tar dårlige livsavgjørrelser, ved ikke å ta vare på den fysiske eller psykiske helsen. Ifølge WHO innebærer økt kunnskap og kompetanse for å mestre livet, at ikke smittsomme sykdommer sannsynligvis vil minske.

WHO fremhever følgende ferdigheter som spesielt viktige for å mestre livet sitt på en sunn og fornuftig måte (WHO, 2020, s. 11-12). For det første trekkes frem kommunikasjons- og relasjonskompetanse. Denne ferdigheten innebærer å kunne uttrykke følelser, anerkjenne, forhandle, løse konflikter, sette grenser, lytte aktivt og å ha empati. For det andre er kritisk tenking og handlingskompetanse viktig og innebærer å kunne se konsekvenser, analysere holdninger, verdier, normer, å foreta valg og finne løsninger. Den tredje ferdigheten som fremheves er mestringskompetanse og selvmedfølelse. Denne ferdigheten innebærer selvinnsikt, håndtere følelser, stress og bygge selvtillit (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50)

Disse livsferdighetene vil hjelpe for å håndtere stress, ha kontroll på følelser og mestre livet sunt med tanke på den psykisk og fysiske helsen. Livsmestring gir elever en

større forståelse av seg selv, og andre rundt dem. Dette vil gjøre dem bedre i stand til å ta avgjørelser og håndtere motgang i livet på en fornuftig måte, som ikke skader dem eller andre (WHO, 2020, s. 18-19).

Et historisk overblikk over fokus livsmestring i skolen og i forhold til KRLE-faget

Livsmestring og helsefremmende skolemodeller har hatt varierende fokus i skolen gjennom historien. I 1986 utarbeidet WHO en rapport kalt *Ottawa Charter for Health Promotion*, som fremhevet at god helse er viktig for både samfunn, økonomi og personlig utvikling. Som et resultat ble det etablert et europeisk nettverk for helsefremmende skoler kalt *ENHPS - The European Network of Health Promoting Schools*, med mål om å sikre at skolene hadde opplæring knyttet til livsmestring, og at skolene som organisasjoner fokuserte på psykisk, fysisk og sosial helse (WHO, 1986, s. 1). Tidligere hadde helse hatt en sentral plass i skolen, men kun i form av mål knyttet til individuell helse, som røyking, alkohol og narkotika. Ved å innføre ENHPS- prosjektet ble det lagt vekt på å inkludere helseaspektet i all undervisning og ha søkelys på helse for alle ansatte, elever, foresatte og samfunnet (Burgher, Rasmussen & Rivett, 1999, s. 4).

Denne utviklingen internasjonalt fikk også innflytelse på utviklingen i Norge. På slutten av 1990-årene fikk elevenes psykiske helse større oppmerksomhet fra norske myndigheter, og det ble innført en opptrappingsplan for psykiske helse i skolen som skulle iverksettes fra 1996 til 2006. Målet var at alle ansatte på skolene skulle være bevisste på og ha oversikt over elevenes psykiske helse (Uthus, 2017, s. 26).

Noen år senere ble fokuset på psykisk helse mer eksplisitt i flere stortingsmeldinger (St.meld. nr. 47 (2008-09); St.meld. nr. 34 (2012-13)). Her fremheves det hvordan skolen er en arena der alle barn og ungdommer samles, og som dermed må være en arena hvor psykisk helse fremmes i den norske befolkningen. I senere år har psykisk helse fått plass i de fleste styringsdokumentene som omhandler skole. Som Marit Uthus gjør oppmerksom på, gir ikke dette noen garanti for at psykisk helsefremmende arbeid faktisk blir realitet i skolen (Uthus, 2017, s. 26).

Så hva med KRLE-faget? Har livsmestring hatt plass i KRLE-faget tidligere? KRLE er et fag som på mange måter har forandret seg i takt med samfunnsutviklingen.

Religions- og livssynsfaget i grunnskolen har røtter tilbake til allmueskolen i Norge. Den ble innført i 1739. Trosopplæringen i kristendommen hadde en særegen plass i skolen. I tråd med den stadige endringen i samfunnet har faget utviklet seg å være statskirkens trosopplæring, til å være et ikke-konfesjonelt og pluralistisk orientert religions- og livssynsfag. Opplæringsloven i 1969 gjorde slutt på at dåpsopplæringen som del av kristendommens faget i skolen. Faget ble da regnet som et ordinært skolefag. Faget skulle være i tråd med den evangelisk-lutherske lære. Opplæring knyttet til andre livssyn og religioner skulle være forbeholdt i samfunnsfag (Unstad, 2021, s. 2).

I 1956 ble Norges første sekulære livssynssamfunn etablert, Humanetisk Forbund. Den religiøse pluralismen skjøt fart på 1970-tallet. Innvandringen fra land utenfor vesten økte drastisk, og flere verdensreligioner etablerte seg i Oslo og andre storbyer i Norge. Skolen sitt verdigrunnlag måtte reflektere samfunnet som var i utvikling til å bli en mangfolds skole, og skulle speile det livssynspluralistiske samfunnet vi kjenner til i dag (Sødal, Hodne, Repstad & Tallaksen, 2018, s. 39). I 1974 ble mønsterplanen innført i religions- og livssynsfaget, som besto av to fag: et konfesjonelt kristendoms fag og et sekulært livssynsfag.

Tofags-modellen tok slutt ved innføringen av kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering som i 1997 ble et obligatorisk fag. Alle elever skulle undervises i felles religions- og livssynsfag (Unstad, 2021, s. 2). Faget som ble etablert bød på utfordringer. Det kunne være vanskelig å balansere et fag som skulle være både engasjerende og relevant. Humanistiske foreldre mente at undervisningen var favoriserende for troende elever. Dermed klaget de til menneskerettighetsdomstolen, og fikk medhold (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 140).

I det utgåtte læreplanverket for faget (RLE1-02) i LK06 er det beskrevet i hovedområder i filosofi og etikk at området omfatter holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette illustrerer hvordan livsmestring på mange måter hadde en indirekte plass i fagplanen i Kunnskapsløftet fra 2006. Faget gikk gjennom flere endringer i de følgende årene, på bakgrunn av både menneskerettslige avgjørelser og politiske avgjørelser (Unstad, 2021, s. 2).

I prosessen frem mot LK20 ble søkelyset på psykisk helse og livsmestring for alvor fremtredende. I Stortingsmelding 28: *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* som kom i forkant av Fagfornyelsen ble det tydelig fremhevet at «skolen

skal være en arena hvor utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre sitt eget liv» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6). Med Kunnskapsløftet 2020 har livsmestring fått en tydelig plass i læreplanverket med effekter også for KRLE-faget.

Oppgavens struktur

Masteroppgaven er bygget opp av fem kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert fokus, problemstilling og bakgrunn for avhandlingen, og gjort rede for sentrale begreper og temaer. I neste kapittel gir jeg en kort beskrivelse av tidligere forskning på feltet, samt presenterer noen sentrale teoretiske perspektiver som er viktige for denne avhandlingen. Til slutt i kapitlet gjør jeg rede for metodisk valg. I oppgavens tredje kapittel begynner jeg min undersøkelse av bakgrunnen for implementeringen av livsmestring som undervisningstema i skolen. Hovedfokuset i dette kapitlet er rettet mot perspektiver knyttet til livsmestring og psykisk helse. I kapittel fire går jeg et steg videre i analysen og innlemmer argumentasjon knyttet til livsmestring og mangfold. I det femte og siste kapitlet samler jeg trådene i analyse og diskusjon for så å presentere og reflektere over oppgavens konklusjon.

Kapittel 2 Teori og metode

I dette kapittelet skal jeg først kort redegjøre for tidligere forskning relatert til temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Deretter presenterer jeg ulike faglige perspektiver som vil danne grunnlaget for den videre analysen i avhandlingen. Hva innebærer egentlig livsmestring? For å få en dypere forståelse av hva livsmestring innebærer, kan det være nyttig å se nærmere på ulike faglige forståelser av hva mestring handler om. Ulike teoretiske perspektiver på mestring vil derfor være sentralt.

Faget livsmestring er i stor grad innført på grunn av økt oppmerksomhet om unges psykiske helse. I denne sammenhengen har uttrykket 'generasjon prestasjon' blitt viktig. Jeg vil derfor også ta for meg den faglige diskusjonen om generasjon prestasjon. Denne diskusjonen representerer en viktig kontekst for introduksjonen av temaet livsmestring i skolen, og gir nyttige faglige og didaktiske perspektiver. I den siste delen av kapittelet vil jeg beskrive og diskutere de metodiske valgene som ligger til grunn for denne studien.

Forskning knyttet til livsmestring som tema i skolen

Livsmestring er et vidt tema, og er relevant innenfor alle fagdisipliner. Det er gjort en del forskning knyttet til livsmestring generelt i skolen, både før og etter livsmestring fikk en sentral plass i Fagfornyelsen. Tematikken livsmestring i skolen er derimot tidlig i utviklingsfasen som skolefag, og dermed også som forskningstema. Det er foreløpig lite publisert forskning på dette. Mestringsbegrepet derimot langt mer forsket på, og sentralt både i psykologien og folkehelsearbeid. I det følgende tar jeg først for meg tidligere forskning knyttet til livsmestring i skolen. I tillegg til å se nærmere på forskning i norsk sammenheng vil jeg trekke inn noe internasjonal forskning som kan knyttes til temaet livsmestring. Siden forskningsfeltet er såpass nytt, består mye av den eksisterende forskningen av masteroppgaver. Jeg vil derfor også kort ta for meg ulike masteroppgaver som vektlegger livsmestring generelt i skolen og livsmestring innenfor KRLE-faget.

Da det ble kjent at temaet livsmestring skulle implementeres i skolen i 2020, satte en gruppe forskere ledet av Anne Klomsten i *Trondheimsprosjektet (2017-2019)*, som bestod av en undervisningsdel som utforsket undervisningsmetoder blant elever på 9.trinn og i videregående skole, og en forskningsdel. I forskningsdelen var målet dels å belyse hvordan elever erfarer å ha livsmestring på timeplanen, og dels undersøke hvilke effekter dette har

på elevenes psykiske helse (Klomsten, 2020, s. 196). Undersøkelsen viste at barn og unge responderte svært positivt på det å lære om psykisk helse i skolen, og at de også gjerne vil lære mer om det (Klomsten, 2020, s. 204). De ønsker å lære om følelser, stress, depresjon, og de ønsker gode verktøy, som for eksempel avslapningsstrategier, for hvordan de kan håndtere livet bedre når de har det vanskelig (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 55). Resultatene fra dette prosjektet tyder dermed på at temaet livsmestring i skolen fyller et reelt behov.

Et annet, pågående forskningsprosjekt er relevant å trekke frem er *Resilient* (2019-2024), ledet av Mari Rege og Edvin Bru, som er knyttet til et undervisningsopplegg med navnet ROBUST. ROBUST skal fremme trivsel, mental helse og motivasjon blant elever i ungdomsskolen, med særlig fokus på sosial og emosjonell utvikling (Universitetet i Stavanger, 2020). Undervisningsopplegget tar for seg temaene sosiale relasjoner, oppmerksomhetstrening, problemløsning, følelser og lærende tankesett (Universitet i Stavanger, 2020). Et annet undervisningsopplegg som er nødvendig å nevne er TIMEN LIVET som består av elevers forslag til livsmestring (Forandringsfabrikken, 2019a). Timen livet er et konkret forslag fra elever rundt om i Norge for å skape trygghet, læring, og trivsel i klasserommet. Undervisningsopplegget baserer seg på en «snakketime» om viktige temaer, der elevene får lære om hverandre og tilegner seg nye kunnskap i snakk med medelever og lærer. Opplegget ble prøvd ut på 11 skoler i 2017-2018, og skolene ga tilbakemeldinger om at elever blir tryggere i klasserommet, forstår hverandre bedre, skaper nye relasjoner, ordner opp i konflikter og reduserer problemer i friminuttet (Forandringsfabrikken, 2019a, s. 11).

Mens Trondhjemsprosjektet, Resilient og TIMEN LIVET undersøker undervisningsmetoder som kan brukes for å fremme barn og unge generelt, diskuterer Ole Madsen i boken Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene? (Madsen, 2020) om livsmestring som undervisningstema og overnevnte undervisningsmetoder bidrar til å produsere enda en arena der barn skal prestere (Madsen, 2020, s. 123). Han legger fram en rekke tiltak for barn og unge knyttet til livsmestring og psykiske helse, og reflekterer over hvorvidt arbeid for å øke kompetanse rundt temaet faktisk har en positiv innvirkning på barn og unge. Hans konklusjon er at det er vanskelig å si noe om hvilket utfall det tverrfaglige temaet vil ha på elever, og at det beste utfallet er at emnet vekker interesse hos elever om noe større og utenfor dem selv. Dette kan bidra til at elever får realisert sine egne interesser

og evner i arbeid med mestring (Madsen, 2020, s. 144). Madsen publiserte i tillegg boken *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* (Madsen, 2019). Boken tar for seg hvordan barn og unge egentlig har det i dagens samfunn, på grunnlag av bekymringsverdige medieoppslag de siste årene opplyser en ungdomsgenerasjon i dag står ovenfor mye ytre påvirkninger og press (Madsen, 2019, s. 9-10).

Et annet faglig bidrag er en artikkel av Christian Stokke og Mira Rodriguez (Stokke & Rodriguez, 2020), som diskuterer innholdet i skolens religions- og livssynsfag, og hvorvidt ulike tilnærminger i KRLE-faget kan bidra til livsmestring og selvutvikling hos elevene. Her argumenteres det for at større rom for det personlige i undervisningen vil gjøre faget mer relevant for alle elever, både troende og ikke troende, og kan bidra til personlig utvikling. Unge har flere muligheter enn før, noe som fører med seg stress og usikkerhet. De viser til at elevene ønsker religions og livssynsundervisning som er relevant for deres liv og ønsker å snakke mer om følelser, vonde opplevelser og relasjoner i faget. Fokus på livsmestring og selvutvikling i skolens religions- og livssynsfag resonnerer med unges behov i dagens samfunn, som favoriserer individuell utforskning, subjektivitet, valgfrihet og mangfold (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 147).

Internasjonal forskning knyttet til livsmestring i skolen er interessant å trekke inn i denne sammenhengen, i 2011 ble det publisert resultater fra et prosjekt på EUs Dataprev Prosjekt. Prosjektet representerte en gjennomgang av 52 studier knyttet implementering av psykiske helsetiltak i skolen. Interessant nok viste gjennomgangen at psykiske helsetiltak på skoler hadde lite til moderat virkning på angst og depresjon, selvfølelse og selvtelitt (Weare & Nind, 2011, s. i29). Om dette er resultater som har overføringsverdi til implementeringen av livsmestring som tema i norsk skole vil tiden vise.

Mens etablerte forskere så vidt er i gang med å forske på livsmestring i skolen, er det allerede kommet en del masteroppgaver som emnet. Her er noen eksempler: Else Brandlistuen (2019) ser nærmere på hva skolen legger vekt på for å fremme livsmestring hos elevene, og hvordan rektor og lærere erfarer arbeidet med livsmestring i skolen. Funnene til Brandlistuen viser til at informantene vektla mestring, relasjoner, anerkjennelse, trygghet og selvfølelse viktig i arbeid med livsmestring for å fremme elevens livsmestring (Brandlistuen, 2019, s. 10). Kristin Loftås (2019) redegjør for hvordan arbeidet på barneskoler bidrar til barn og unges utvikling av livsmestring og resiliens. Funnene til Loftås viser til at barn og unges utvikling av livsmestring og resiliens blir styrket av lærerens evne til å skape gode relasjoner

med elevene. I tillegg at skolens har en god struktur for å utvikle felleskompetanse innenfor psykisk helse, resiliens og livsmestring. Det blir også løftet fram at lærere må ha nødvendig kunnskap knyttet til sosial kompetanse og psykologisk førstehjelp. Det siste punktet Loftås løfter fram er at skolen og foresatte samhandler godt (Loftås, 2019, s. 57-58).

I tillegg tar flere masteravhandlinger for seg til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Brita Jordal (2021) viser til hvordan lærere på ungdomstrinnet jobber med implementeringen av det tverrfagligtemaet folkehelse og livsmestring med særlig vekt på psykisk helse. Funnene til Jordal viser til at lærere har jobbet mye med temaet i fellesskap, og at kompetanse pakken utviklet av utdanningsdirektoratet har vært hoved opplæringene i arbeid med kompetansebygging rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det blir løftet fram at lærere opplevde pandemien covid-19 som en tidsklemme som begrenset mulighet for god kompetanse bygging rundt temaet (Jordal, 2021, s. 3).

Hanne Gramsett (2020) undersøker i sin masteravhandling hvordan et utvalg av lærere i KRLE-faget forstår livsmestring som del av faget, og hvilke sammenhenger de ser mellom livsmestring og KRLE-faget. Funnene til Gramsett viser til at de fleste av informantene vektla livsmestring med utgangspunkt i en individorientert forståelse, hvor de forklarer livsmestring i hånd om å akseptere seg selv. Og at informantene ser tydelig sammenheng mellom livsmestring og KRLE-faget, men flere av informantene la ikke skjul på at arbeid i livsmestring i faget KRLE kan by på utfordringer, og ønsker styrket kompetanse og ressurser i møte med det tverrfaglige temaet (Gramsett, 2020, s. 2).

Det er tydelig at livsmestring i skolen er et gryende forskningsfelt. Mye av den tidligere og pågående forskningen har et ganske generelt fokus, og undersøker elever og læreres erfaring med temaet livsmestring, ulike undervisningsmetoder og virkninger av slik undervisning. Det finnes imidlertid lite forskning på bakgrunnen for at livsmestring fikk et særlig fokus i Fagfornyelsen. Min utforskning av prosessen og diskusjonene som ledet frem mot livsmestring som eksplisitt tema, og de ulike argumentene som ble fremmet i diskusjonen vil forhåpentligvis bidra til et klarere bilde av temaets begrunnelse og legitimering, og visjonene knyttet til undervisningen.

Faglige perspektiver på mestring

Som vi så i kapittel 1, beskriver *Overordnet del* livsmestring som det å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I forrige kapittel gjorde jeg rede for hvorfor det å ta vare på den fysiske og psykiske helsen også er relevant i utdanningsammenheng. Jeg beskrev ulike ferdigheter som er viktige for å *mestre* livet. Samtidig er *mestre* i seg selv et vidt og mangetydig begrep. I det følgende vil jeg ta for meg ulike faglige innfallsvinkler til *mestring*.

Ifølge Richard Lazarus og Susan Folkman kan *mestring* defineres som «constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). *Mestring* er med andre ord en kontinuerlig prosess, og endrer seg ettersom hvilken situasjon individet står i. For å *mestre* kreves det fysisk eller mentale anstrengelser i en gitt situasjon som individet i utgangspunktet følte var for mye å håndtere. Det er ikke slik at situasjonen som krevde anstrengelse nødvendigvis blir løst for at individet skal oppnå *mestring*. Slik Lazarus og Folkman ser det kan selve forsøket på å *mestre* den anstrengende situasjonen være nok for å oppnå *mestring* (Lazarus & Folkman, 1984).

Grad av *mestring* og *mestringsfølelse* varierer imidlertid også mellom mennesker. Hvordan kan vi forklare hvorfor noen *mestrer* livet bedre enn andre? Et nyttig perspektiv i denne sammenhengen er teorien om *salutogenese* (av latin *saluto*, 'helse', og 'opphav, tilblivelse') utviklet av den amerikansk-israelske forskeren Aaron Antonovsky (1923-1994). *Salutogenese* kan beskrives som en teori om helse og *mestring* som også gir en modell for *mestring*. Antonovsky hevdet at mennesket befinner seg i et spekter mellom vekselvirkning mellom fullstendig velvære og det motsatte (Myskja, 2020, s. 143).

Antonovsky var kritisk til kategoriske skille mellom frisk og syk, og utviklet *salutogenese* som en motsatsteori. Slik han så det er det flere faktorer som påvirker hvor mennesket befinner seg på et spekter mellom fullstendig velvære og det motsatte. Disse faktorene kan være alt fra blodsukkerbalanse, hva man har sagt eller ikke sagt, eller atmosfæren i et rom. Hvorfor er det da slik at noen mennesker *mestrer* tilværelsen bedre enn andre? Antonovsky sitt svar på dette er opplevelsen av sammenheng (Myskja, 2020, s. 143).

Denne opplevelsen har, i henhold til Antonovsky, tre ulike interrelaterte dimensjoner: begripelighet, håndterbart og mening. Mennesker som *mestrer* tilværelsen bedre enn andre klarer å dele opp en pågående situasjon som følger: For det første handler det om begripelighet. Dette innebærer at når en situasjon oppstår klarer individet å gripe

situasjonen, og finne ut hva som skjer. For det andre handler det om håndterbarhet. Når individet har oppklart hva som skjer i gitt situasjon, klarer det også å vite hva som må gjøres i gitt situasjon for å håndtere den. For det tredje er mening viktig. Etter å ha funnet ut hva som skjer og hvordan situasjonen skal håndteres, klarer individet å gi mening til situasjonen, og vite hvorfor det skjer (Myskja, 2020, s. 143). Gjennom å begripe og håndtere utfordringen, og samtidig klare å gi situasjonen mening, vil individet bevege seg i den salutogene enden av spekteret, det vil si den enden av spekteret som klassifiseres som velvære. Slik mente Antonovsky at et individ kan oppnå mestring (Myskja, 2020, s. 143).

Dette perspektivet på mestring kan ha stor relevans i skolesammenheng. Dersom vi ser for oss en elev som har problemer med f.eks. skolepresentasjoner, kan det for eksempel være relevant for en lærer å tenke gjennom opplevelse av sammenheng. Forstår eleven den faglige utfordringen (begripelighet)? Har eleven ressursene som trengs for å gjennomføre oppgaven(håndterbarhet)? Er den faglige utfordringen relevant for elevens liv og fremtid (mening)? (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Mens Antonovskys perspektiv kan bidra til å kaste lys over variasjoner i mestring, og hva mestring innebærer, har andre forskere vært opptatt av at det finnes ulike former for mestring og mestringsstrategier.

Ulike mestringskategorier og strategier

For å få en dypere forståelse av mestring kan det være nyttig å trekke frem forskning som fremhever at det kan finnes ulike former for mestring, og at mestring kan oppnås gjennom ulike strategier. Lazarus og Folkman for eksempel viser til at mestring (coping) kan deles i to kategorier: Emosjonsfokuset mestring og problemfokuset mestring (Lazarus & Folkman, 1984). De hevder at et individ bruker ulike mestringsstrategier i ulike situasjoner, og emosjonsfokuset mestring og problemfokuset mestring kan opptre samtidig.

Emosjonsfokuset mestring oppstår når individet forsøker å bli kvitt emosjonell engstelse og håndtere følelser uten å endre den oppståtte, gitte situasjonen. Problemfokuset mestring derimot oppstår når individet prøver å endre situasjonen som har oppstått. De to mestringskategoriene viser til to varianter av mestring, og gir en god pekepinn på to gjenkjennelige mestringsstrategier.

Det finnes omfattende forskningslitteratur om ulike mestringsstrategier. I en oversiktsartikkel av Ellen Skinner, Kathleen Edge, Jeffery Altman og Hayley Sherwook viser de til at det i forskningslitteraturen finnes 400 ord som er beskrivende for mestring (Skinner,

et al., 2003). Disse ordene kan igjen deles inn i tolv kategorier, etter hvilken funksjon de har for å mestre livet. Med utgangspunkt i dette konkluderer de med fem hovedkategorier som særlig sentrale for å mestre livet, og som er mest omtalt i forskningslitteraturen: Støtte hos andre, problemløsning, avledning, unngåelse og positiv omstrukturerende tenking (Skinner, et al., 2003, s. 239). De tolv mestringskategoriene er ikke alltid brukt i hverdagen, men er nødvendig å ha kunnskap om for å vite hvilke mekanismer mennesker tar i bruk i utfordrende situasjoner.

Å vite noe om ulike mestringsstrategier kan være nyttig i skolesammenheng. Som Bjørndal og Bergan påpeker kan det være viktig for en lærer å ha kunnskap om de ulike mestringsstrategiene, for å kunne gjenkjenne det som utspiller seg i klasserommet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 52). Noen mestringsstrategier er mer passive enn andre og kan være preget av maktesløshet, unnvikelse og tilbaketrekking. 'Hjelpeløshet/gi opp' er en mestringsstrategi som utløses av at det oppstår forvirring og kognitiv utmattelse. Det blir gjerne oppdaget en grense for ens egne handlinger. 'Flukt/unngåelse' er mestringsstrategien som opptrer i det individet unngår situasjoner, eller velger å fornekte en gitt situasjon. Individet flykter fra vanskelige omgivelser og situasjoner (overlevelsesmekanisme). 'Sosial isolasjon' er en mestringsstrategi der individet trekker seg tilbake og unngår andre klasserommet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53).

Andre mestringsstrategier er mer aktive. Bjørndal og Bergan fremhever 'problemløsning' som en av mestringsstrategiene som fungerer ved at individet prøver ut ulike tilnærminger for å mestre situasjonen. Her gjelder det for individet å finne en tilnærming som kan være effektiv for å mestre situasjonen (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53). En annen mestringsstrategi er å søke informasjon, det vil si å observere hvilke kunnskaper som er relevant å ha i gitt situasjon, og innhente informasjon ved å spørre andre eller bruke alternative informasjonskilder. 'Å tro på seg selv' er mestringsstrategien som fungerer ved at individet regulerer sine egne emosjoner. Individet tilpasser handlingene, og sine emosjonelle tilnærminger i tråd med å ha tro på seg selv. 'Å søke støtte' er en mestringsstrategi som fungerer ved at individet søker sosial kontakt, og bruker menneskelige ressurser for å mestre ulike situasjoner. Ved menneskelig kontakt og støtte har en mulighet til å finne ut hva som er normalt for å mestre gitt situasjon. 'Å delegerer' derimot er en mestringsstrategi hvor individet velger å klage, og bruke selvmedlidenhet for å drive mistilpasset selv-hjelp. 'Akkomodasjon' går ut på at individet søker anerkjennelse og aksept. Det innebærer også å

justere perspektivet på en gitt utfordring for å se etter andre muligheter og finne egenverdi. 'Forhandling' er en mestringsstrategi som skjer ved at individet prøver å lete etter nye muligheter i gitt situasjon, ved å overtale noen, forhandle eller ved diskusjon. 'Overgivelse' er en annen mestringsstrategi som fungerer ved at en gir opp tidligere preferanser, og leter etter en ny retning for å mestre situasjonen. Dette skjer ved bruk av refleksjon, klokskap og beslutsomhet. Den siste mestringsstrategien er 'opposisjon' som skjer ved at individet bruker aggresjon eller kamp for å finne løsning på problemet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53). De mange strategiene Bjørndal og Bergan identifiserer viser hvor mangefasettert og komplekst det å oppnå mestring kan være, noe som er viktig, ikke bare for å kunne gjenkjenne dynamikker i et klasserom, men også for å kunne arbeide med å utvikle et godt læringsmiljø og et godt mestringsklima.

I forhold til skolens nye fokus på livsmestring er også kunnskap om sammenhengen mellom ulike mestringsstrategier og psykisk helse viktig. Melanie Zimmer- Gembeck og Ellen Skinner viser til ulike mestringsstrategier, og hvilke av mestringsstrategier som bidrar til å opprettholde god psykisk helse (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016, s. 8). Ved bruk av gitte mestringsstrategier reduseres symptomer på mentale helse-problemer. Disse mestringsstrategiene er problemløsning, forhandling, søke støtte og overgivelse. Zimmer-Gembeck og Skinner tar også opp mestringsstrategier som øker sjansene for å få psykiske og mentale helseproblemer, og nevner som eksempler på dette opposisjon, sosial isolasjon, delegere og flukt/unngåelse.

Også Bjørndal & Bergan er opptatt av sammenhengen mellom mestring og psykisk helse, og at det er viktig å erkjenne dette for voksne som arbeider med barn og unge. Barn og unge som tar i bruk mestringsstrategier som øker sjansen for psykiske og mentale helseproblemer trenger ekstra oppfølging av voksne som jobber med barn og unge, og en sentral arena for dette er skolen. Det er derfor viktig for voksne å møte barn som har tendenser til å bruke mestringsstrategier som øker sjansen for psykiske og mentale helseproblemer med forståelse og empati, samt sørge for ekstra oppfølging og støtte via skolen (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53).

For å sørge for at barn og unge er robuste nok til å håndtere livets mange utfordringer, er fire faktorer avgjørende. Den første faktoren er at de har gode sosiale relasjoner, og har en trygg voksenperson i livet. Den andre faktoren er at individet har gode kognitive egenskaper, slik at det å løse oppgaver, forstå sammenhenger og planlegge blir

vanskelig. Den tredje faktoren omhandler selvstendighet og tro på seg selv. Siste nevnte faktor handler om at barn og unge har en god tilpasningsevne, og klarer å tilpasse seg når livet endrer seg. Dette kan omhandle alt fra å bytte skole, eller miste en venn (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55). For at barn skal oppnå å være robuste nok for å møte livets utfordringer, krevet det voksne med kompetanse som fremmer livsmestring som styrker elevens robusthet.

Generasjon prestasjon

Som vi så i kapittel 1 er uttrykket og oppfatningen av at det finnes en «generasjon presentasjon» en viktig bakgrunn for introduksjonen av livsmestring i skolen, og derfor også viktig for denne avhandlingen. 'Generasjon presentasjon' er en betegnelse som har blitt bragt på banen de siste årene, og utløst mye faglig diskusjon. Ole J Madsen forklarer at betegnelsen er brukt om dagens unge som vokser opp i et presentasjonssamfunn, preget av at de må prestere både i og utenfor skolen. Unge må leve et liv i samvær med samtidens store forventninger til unge menneskers liv, noe som fører til at mange unge opplever utmattelse, stress og depresjon (Madsen, 2019, s. 118-119).

Mark McCrindle og Emily Wolfinger definerer generasjoner som «the average interval of time between the birth of parents and the birth of their offspring» (McCrindle & Wolfinger, 2010, s. 1). En generasjon er betegnelsen er knyttet til individer som er født i omtrent samme tidsperiode, som ofte blir sett på som å ha en felles kulturell og felles tilnærming til livet (McCrindle & Wolfinger, 2010, s. 2). McCrindle og Wolfinger forklarer at tidligere generasjoner ble gruppert av en 20 til 25 års periode. I dag er det vanskeligere å gruppere slike generasjoner, ettersom at ny teknologi, karriere muligheter og fellesverdier forandrer seg raskere enn tidligere. Det er derfor vanskelig å gruppere individer i samme generasjon etter den tradisjonelle generasjons betegnelse (McCrindle & Wolfinger, 2010, s. 1).

Generasjon presentasjon er en referanse til dagens ungdom, der et flertall av ungdommene som vokser opp nå er utsatt for et stort press, men ikke nødvendigvis har kapasiteten for å håndtere presset de er utsatt for (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 47). I de siste årene har betegnelsen generasjon prestasjon blitt mye omtalt, både i offentlig debatt i media og i faglige diskusjoner. Ofte uttrykkes en bekymring for at generasjonen av ungdommer som vokser opp i dag opplever et for stort press. Mange mener at dette henger

sammen med at ungdommene vokser opp i et samfunn preget av en større grad av individualisering enn tidligere (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 50).

Individualiseringen er en sosiologisk betegnelse, som referer til samfunnsendringer ved at verdier og normer der individets frihet og selvstendighet er viktigere enn tradisjonelle kollektive verdier. Mennesker kan i større grad enn tidligere søke etter egne interesser og velge sin egen livsstil, fremfor å følge tradisjonelle normer og forventninger. Et samfunn hvor individualiseringen øker, kan det føre til at individer får en økende usikkerhet og mindre sosialt støtte, ettersom at individet er mer ansvarlig for egen velferd. Utfordringene som tidligere ble løst kollektivt på et institusjonelt nivå, er nå blitt utfordringer som skal løses hos individet alene. Et eksempel på dette er at individet er i dagens samfunn har betydelig mer ansvar for egen personlig utvikling og vekst knyttet til arbeid, helse og utdanning (Skarpenes, 2021, s. 140). Slike perspektiver preger også sentrale skolepolitiske dokumenter som bidrar til å prege utviklingen i skolen. Ove Skarpenes argumenterer for at offentlige utredninger som *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7) og *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) har en tendens til å fremme personlige læringsmetoder, selvdisiplin og personlig ansvar for læring. Han hevder videre at det å være oppmerksom på fysisk og mental livsmestring bidrar til å utvikle elevsentrerte tilnærminger, noe som har preget skolen de siste tiårene (Skarpenes, 2021, s. 140). Skarpenes peker dermed også på en fare ved det økte fokuset på livsmestring i skolen. Individualiseringen som preger samfunnet, og som skaper utfordringer for de unge, preger dermed også perspektivene på hvordan en skal møte og løse disse utfordringene.

Mens noen forskere fremhever samtidens prestasjonskrav, er andre forskere opptatt av andre sider ved samfunnsutviklingen som endrer livsbetingelsene for den yngre generasjonen. Andreas Bakken, Mira Sletten og Ingunn Eriksen fremhever hvordan ungdoms generasjonen som vokser opp i dag har ubegrenset valgmuligheter (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 47). Disse valgmulighetene var gjerne fremmede for tidligere generasjoner, og derfor forventes det at ungdommene skal prestere godt på mange områder i livet, både i forhold til utdanning, kropp og utseende, vennskap og fritidsaktiviteter. For tidligere generasjoner var valgmuligheter knyttet til karrierevalg, livsstilvalg, familievalg, reisevalg, valg av seksualitet og kjønnsidentitet begrensede.

Økende individualisering og flere valgmuligheter innebærer for unge i dag, ifølge Thomas Zieche, at de vokser opp i et mer ustrukturert og usikkert hverdagsmiljø. Dette betyr

at ungdommene i dag er frigjort fra fastlagte livsplaner og at omverden er mer åpen, men også mer gjennomsluktig. De er barn av kulturelle endringer som gir dem en annen sosialiseringssammenheng enn den som var vanlig for de som var unge på 60- og 70-tallet. Ungdom må i dag lære å håndtere mange endringer og kompensere for dem (Zieche, 2011, s. 38). Omverden er mer åpen for de unge i dag, i forhold til tidligere generasjoner. Også Zieche peker på hvordan de unge har flere muligheter, noe som kan føre til at det rett og slett blir for mange muligheter å forholde seg til.

Også Madsen fremhever valgmuligheter som sentralt for generasjon prestasjon, og referer til et leserinnlegg i Adresseavisen skrevet av en ung jente (Madsen, 2019, s. 12). I innlegget forteller hun om sin erfaring med det såkalte «flink pike-syndromet». Hun er ikke fornøyd med karakteren fem på skolen, eller med å komme på andreplass i idrettssammenheng. Hun føler seg aldri fin nok, og klarer aldri å være tilgjengelig nok på sosiale medier. Hun skriver at uttrykket perfekt tidligere var noe som ble sett på som uopnåelig, men som nå har blitt et ideal i dagens samfunn. Madsen bruker dette leserinnlegget nettopp som en illustrasjon på hvordan denne unge jenten, som representant for sin generasjon, lever i et samfunn med mange muligheter, og at valgmulighetene er store deler av det som utgjør problemet (Madsen, 2019, s. 12). Der Zieche beskriver hvordan unge i dag er frigjort fra fastlagte livsplaner, med en omverden som er mer åpen enn tidligere, reflekter Madsen over hvorvidt de unge i dag er i stand til å håndtere dette frihetsbesatte samfunnet, med alle valgmulighetene det innebærer.

Madsen mener imidlertid at det er vanskelig å vite konkret om unge i dag har det noe verre enn tidligere (Madsen, 2019, s. 19). Selv om det kan være problematisk å dokumentere at dagens unge har det vanskeligere enn tidligere generasjoner, er det likevel stor enighet blant forskere om at endringer i samfunnet har medført endringer også i unges livssituasjon. Et eksempel på en slik endring i samfunnet som medfører endring for generasjon prestasjon er det digitale livet. Det har skjedd en digital revolusjon, og det er for folk flest vanskelig å se for seg en dag uten det digitale. Unge i dag bruker store deler av dagen sin foran en skjerm. Statistikk viser at 76 prosent av guttene og 78 prosent av jentene på 10.trinn bruker mer enn tre timer foran en skjerm daglig (Bang, 2022). Barn og unge bruker mindre tid ute med venner enn tidligere, og mer tid på å kommunisere over sosiale mediekkanaler. Undersøkelser viser også at jo flere timer unge bruker på nettet, er det økende sannsynlighet for at dem opplever depressive symptomer. Madsen legger fram at

dette har gjerne en sammenheng med at mennesker har anlegg for sosial sammenligning, og på sosiale medier er mye glorifisert. Dermed vil unge sammenligne seg selv med urealistiske livsutfoldelser, ettersom at det er vanlig å publisere kun positive livshendelser (Madsen, 2019, s. 102-103). Zieche forklarer at for mange kan direkte, ansikt til ansikt kommunikasjon virke innskrenket, fremfor å ha døgnåpen kontakt med relasjonsnettverket kun ved hjelp av en mobil, pc eller nettbrett (Zieche, 2011, s. 41). Den digitale revolusjonen er et eksempel på et samfunn i endring, som endrer hvordan unge tilbringer sin hverdag og kommuniserer med sine omgivelser.

Bakken, Sletten og Eriksen mener at oppfatningen av press blant ungdommer har forandret seg både i forskningen og i forbyggende ungdomsarbeid (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 49). For en generasjon tilbake omhandlet forebygging av press blant ungdom å redusere det kollektive presset blant unge. Det er interessant å merke seg at forebygging av press blant ungdom i dag ikke lengre først og fremst handler om reduisering av kollektivt press. Forskningsfokus og forebyggende arbeid blant ungdom er nå fordelt på mange områder, deriblant skole og utdanning, kropp og sosiale medier, trening og idrett. Denne `nye´ oppfatningen av press hos unge, fører til et betydelig større individuelt ansvar for å leve opp til alle forventningene hos de unge. Det kollektive presset er erstattet av et individualiserende press. Den økte individualiseringen øker midlertidig muligheten for at ungdom opplever press på flere områder i tilværelsen. Bakken, Sletten og Eriksen argumenterer for at når stress oppstår på mange områder, øker faren for at individets psykiske helse svekkes (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 52).

Det er i midlertidig vanskelig å vite om psykiske lidelser blant barn og unge har økt gjennom generasjonsskiftene. Samtidig er det vanskelig å måle en slik endring i psykisk belastning. Antallet av barn og unge som strever med psykisk helse har i liten grad blitt rapportert. Ikke før på 2010-tallet ble det økt fokus på å rapportere dette. Som vi så i kapittel 1, kom den første rapporten om psykiske helseplager i Norge i 2009 (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Undersøkelsen viste at hele 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseplager. Halvparten av disse hadde alvorlige symptomer som kunne innebære en psykisk lidelse.

Psykiske lidelser er et begrep som brukes om flere tilstander eller diagnoser, som for eksempel angstlidelser og depresjon. Når et individ har en psykisk lidelse foreligger tap av funksjon ofte knyttet til skole, jevnaldrende eller familie. En psykisk lidelse begrenser

muligheten for normal livsutfoldelse. I nyere studier viser det til syv prosent av barn og unge i alder 4-14 år har en psykisk lidelse (Bang, 2022). I 2020 ble fem prosent av barn og unge diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialisthelsetjenesten. Andelen av barn og unge som blir diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialisthelsetjenesten har også økt de siste ti årene, særlig jenter i ungdomsårene (Bang, 2022).

Hvorvidt økningen i diagnostiserte psykiske lidelser blant unge har sammenheng med andre og økte forventninger til unge, økt individualisering og flere valgmuligheter for generasjon prestasjon er likevel vanskelig å si. Uansett er det viktig med tiltak, for at unge skal få god veiledning, lære å håndtere livets utfordringer og å mestre tilværelsen.

Sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter

Sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter er relevant å trekke frem i denne sammenhengen, ettersom at disse ferdighetene er helt fundamentalt knyttet livsmestring. Vi er alle individer som har et nettverk av enten familie, venner, kollegaer og del av samfunnet som medborger. Evnen et individ har til å samhandle, diskutere og jobbe i lag med andre er viktig for å mestre ulike deler av livet. Dette er en dimensjon som fremheves blant annet i NOU 2020: 2 *Akademisk ytringsfrihet- god ytringskultur må bygges nedenfra, hver dag*, der det står at sosiale ferdigheter og emosjonelle ferdigheter er kompetanse som er svært relevant i framtiden, og disse ferdighetene er viktig ettersom å kunne tilpasse seg kompetansebehov som stadig er i endring (NOU 2020:2, s. 38).

Også Camilla Fiske fremhever betydningen av ulike ferdigheter og fundamenter som er relevant for elever å lære om, for å være rustet for framtiden i hånd om samvær med andre, både som enkelt person og med andre. Det hun kaller relasjonell kapasitetsbygging for samskaping innebærer anerkjennelse av oss selv og andre, ulike ferdigheter knyttet dialog og ulike ferdigheter knyttet lytting (Fiske, 2021). Fiske viser til professor i samfunnsøkonomi Mari Rege som har viser at arbeidsgivere er villige til å betale folk bedre, om de har god sosial kompetanse knyttet til det å arbeide og samhandle (Fiske, 2021, s. 68). Sosiale og emosjonelle ferdigheter, slik som samarbeid, kreativitet og lære å lære er dermed viktige dimensjoner ved livsmestring, ikke minst fordi det er viktig i så mange områder i livet. Som det pekes på i NOU 2020:2 vil gode sosiale og emosjonelle ferdigheter «generelt sett være med å ruste barn til å lykkes i utdanning og oppvekst, og gi dem evne til å fungere godt med andre, og gi dem utholdenhet og pågangsmot» (Fiske, 2021, s. 68; NOU 2020: 2, s. 32).

Fiske fremhever at gode relasjonelle ferdigheter for å skape gode relasjoner gir økt kreativitet, trivsel og trygghet til å håndtere utfordringer, håndtere stress, og bidrar til personlig vekst, økt energi og personligvekst (Fiske, 2021, s. 69). For å etablere gode relasjoner til andre forutsetter det gjensidig omtanke og hensyn. Kvaliteten på relasjonen fremheves at respekt, gode holdninger til hverandre og likeverdibalanse er relevant (Fiske, 2021, s. 70). Det løftes også fram at det er viktig at voksne og implisitt lærere anerkjenner barn og unge, ut ifra deres egenart knyttet resurser og kompetanser. Ettersom at deres unike resurser og kompetanser blir bekreftet gjennom anerkjennelse, blir elevene bevisst på deres resurser og kompetanser som gjør dem bedre rustet i møte med fremtiden (Fiske, 2021, s. 70). Fiske peker på Greta Skaus sin modell som synliggjør personlig kompetanse. Skau viser til at under utdanning skiller det mellom praktisk og teoretisk kunnskap, hvor den personlige kompetansen ikke blir gjort rede for. Hun fremhever at personlig kompetanse handler om hvem vi er i møte med andre og oss selv. Det handler om integritet, empati, evnen til oppmerksomhet og nestekjærlighet. Skau hevder at personlig kompetanse tar lengst tid å utvikle fremfor teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, og er også den delen av forskning hvor det er forsket minst om (Fiske, 2021, s. 71; Skau, 2017).

I lys av dette kan vi konkludere med at sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter er svært relevant i tilknytning til livsmestring som tema i skolen. Elever bør få utfolde seg på mange måter for å utvikle sin personlige kompetanse, og de bør få veiledning i hvordan vi kan anerkjenne oss selv og andre, gjennom dialog og ulike ferdigheter (Fiske, 2021).

Metode

I det følgende redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med avhandlingen. I arbeidet med avhandlingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, ettersom jeg er interessert i å undersøke prosessen som ledet frem mot innføringen av det tverrfaglige undervisningstemaet livsmestring, og hvordan dette også blir integrert i KRLE-faget. Tekstdata er den dominerende datatypen i kvalitativ forskning, selv om det også fokuseres på visuelle data (som film, fotografi, kunst), og data innhentet gjennom feltarbeid med observasjon og eller intervju. I motsetning til kvalitativ forskning, er kvantitativ forskning gjerne opptatt av årsaksforklaringer, og et stort utvalg. Tall-data er en hovedkilde i kvantitativ forskning (Krumsvik, 2019, s. 70). Siden jeg ønsker å undersøke ulike meninger,

perspektiver, holdninger og argumenter som kom til uttrykk i prosessen frem mot innføringen av livsmestring som tema i skolen, og den plassen livsmestring får i KRLE-faget som resultat av LK20, fremstår kvalitativ analyse av ulike former for skriftlig dokumentasjon som relevant og hensiktsmessig. For å få en god forståelse av bakgrunnen for innføringen av livsmestring som skoletema er det nødvendig å gå i dybden på materialet. Avhandlingen er derfor basert på dokumentanalyse.

Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 118) har undersøkelser av dokumenter en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Dokumenter er resultater av aktive handlinger. I et dokument har noe blitt dokumentert. Ved at noe er blitt dokumentert, betyr det at noen har skrevet og tatt vare på det av en grunn (Thagaard, 2018, s. 118). Dette betyr at et dokument må analyseres også i lys av kontekst, det vil si de relasjonene de er et produkt av, og inngår i. Slike dokumenter kan være offentlig tilgjengelige, som for eksempel nyhetsartikler, artikler, og offentlige rapporter. De kan også være private dokumenter i form av dagbøker, e-post, brev og personlige notater (Krumsvik, 2019, s. 185). Kvalitative undersøkelser har som formål å skape forståelse, fremfor å gi forklaringer ifølge Malterud (2017, s. 32). Dette innebærer også at funn som produseres gjennom kvalitativ metode ikke utgjør en objektiv og endimensjonal sannhet, men at den kan belyse ulike sider ved en sak og løfte disse frem for refleksjon. Målet er forståelse mer enn forklaring.

I min undersøkelse er det offentlig tilgjengelige dokumenter som er gjenstand for analyse. Valget kvalitativ dokumentanalyse som metode er basert på min problemstilling og det problemstillingen er ute etter å undersøke (jfr. Jacobsen, 2015, s. 172; Anker, 2020, s. 34). Jeg ønsker å bruke tekster som på ulike vis får frem tankegang, verdier, argumenter, perspektiver meninger som er viktige og relevante for å forstå bakgrunnen for innføringen av livsmestring som skoletema.

Et kvalitativ forskningsdesign skal ha som mål å skape dybdeforståelse, og være kontekstnær og kontekstavhengig. Kvalitative studier er altså rettet mot at det blir utviklet forståelse av de sosiale fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018, s. 16). I min sammenheng innebærer dette blant annet å se tekstene i et større historisk perspektiv, eller å kontekstualisere de ulike stemmene og posisjonene som kommer til uttrykk. I kvalitativ forskning er utvalget som regel lite, og målet er dybdeforståelse fremfor bredde. Tekstene jeg skal ta for meg er derfor valgt ut med tanke på å få frem variasjonen i ulike stemmer og posisjoner i diskusjonen, mer enn å gi en kvantitativ og fullstendig oversikt over feltet.

Datamaterialet for denne oppgaven består først og fremst av offentlige dokumenter i form av stortingsmeldinger, NOU-er og høringsuttalelser. I tillegg bruker jeg andre kilder, som artikler, forskningsrapporter og andre faglige tekster og ytringer i media. Alle kildene er åpne og offentlig tilgjengelige. Målet er å utvikle dypere forståelse for opprettelsen av temaet livsmestring og ulike perspektiver på at livsmestring er blitt en del av KRLE-faget. Materialet jeg har valgt å ta for meg er mangfoldig.

Spesielt viktig er høringsuttalelser som ble innhentet i forbindelse med utformingen av LK20. Læreplangruppene utarbeidet forslagene i samarbeid med utdanningsdirektoratet, og de ble deretter behandlet av Sametinget og Kunnskapsdepartementet i flere omganger (Lindhjem-Godal & Eliassen, 2019). Jeg fokuserer særlig på den siste runden med høringer fra 18.mars til 18.juni 2019 som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettside (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er en høringsrunde der mange ulike stemmer og perspektivet kommer frem fra lærere, fagfolk, privatpersoner, skoler og organisasjoner. Det ble sendt inn 411 høringsuttaler knyttet til læreplanen for KRLE-faget i siste forslag før den endelige læreplanen ble fastsatt i høst 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I denne avhandlingen har perspektiver fra ulike organisasjoner, institusjoner og andre høringsinstanser fått en fremtredende plass. Bakgrunnen for dette er at dem representerer virksomheter som fremmer ett eller flere formål og verdier. Organisasjoner, institusjoner og andre høringsinstanser som er inkludert i denne avhandlingen er Tryggtrafikk, Oslo kommune, Fredrikstad kommune, FN-sambandet, Religionslærerforeningen, Forandringsfabrikken, Humanetisk forbund, Finans Norge, Antirasistisk senter, Stiftelsen senter for studier av Holocaust, Skeiv ungdom, Bahai-samfunnet, Kristne friskolers forbund, Universitetet i Aust-Agder, NTNU, Borg bispedømme, Hamar bispedømme, Agder og Telemark bispedømme. Utvalget av er basert på en nøye gjennomgang av de 411 høringsuttalene som ble sendt inn fra 18.mars til 18.juni 2019. De er vurdert utfra deres relevans i arbeid med problemstillingen i avhandlingen. De ulike høringsinstansene har ulike formål, men det er mulig å se både forbindelseslinjer og ulikheter mellom dem, noe som vil bli analysert og drøftet underveis i analysen. Noen av disse høringsuttalelsene siterer jeg direkte, andre omtaler jeg mer generelt. Relevans i forhold til avhandlingens tematikk har her vært det primære utvalgsriteriet. Ikke alle disse uttalelsene kan knyttes til livsmestring.

Imidlertid har jeg kommet frem til at denne høringsrunden ikke representerer nok empirisk materiale for avhandlingen. Jeg har derfor valgt å supplere dette materialet ved å inkludere politiske dokumenter, vitenskapelige publikasjoner og medieoppslag, dvs. avisartikler og debattinnlegg tilgjengelig via *Atekst*, som til sammen bidrar til å gi et utfyllende bilde av ulike meninger og stemmer i diskusjonen. I tillegg vil læreplanverket representere en viktig kontekst og referanseramme for avhandlingen. Som Kirsti Malterud fremhever må dokumentene være i samsvar med problemstillingen, og inneholde informasjon om gitt fenomen det er ønsket å utforske mer om (Malterud, 2017, s. 71)

Politiske perspektiver på temaet livsmestring i skolen er viktig i oppgaven. Skolen har et samfunnsmandat, noe som innebærer at skolen er gitt et ansvar av samfunnet. Derfor knyttes det også et bånd mellom politikk og skole, ettersom at skolen er en arena hvor individer skal utdannes og dannes som aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Kunnskapspolitikere har ansvaret for skolepolitiske beslutninger. Politikerne knytter utdanning og skole til politiske målsetninger (Stray, 2018, s. 13). På det grunnlaget vil politiske dokumenter som diskuterer temaet være relevant å løfte fram i avhandlingen. Ulike stortingsmeldinger blir brukt som empirisk materiale. Stortingsmeldinger er dokumenter som blir sendt fra regjeringen til stortinget når det regjeringen ønsker å presentere en sak for stortinget. Man ønsker å drøfte en gitt sak uten å måtte foreslå vedtak (Gisle, 2022). For denne avhandlingen er Stortingsmelding 28 *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* spesielt viktig. I denne stortingsmeldingen presenterte regjeringen sitt mål om Norge som kunnskapsnasjon, for å løse dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Ikke minst ble utdanningssystemet fremhevet som viktigste bidragsnytter for å nå målet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Her diskuteres forslag om å fornye innholdet av læreplanen. For at skolen skal bidra for at elever har et godt nok grunnlag for å mestre eget liv, delta i arbeid og fellesskapet, vil det, som det fremgår av meldingen, være viktig at utdanningssystemet utdanner elever med kunnskap i tritt med vitenskapsfag og andre kunnskapsområder som stadig er i utvikling (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Stortingsmelding 28 utgjør det viktigste politiske dokumentet som dannet grunnlag for utformingen av den nye læreplanen og de tre tverrfaglige temaene som ble implementert i LK20. NOU-er (Norges offentlige utredninger), er også viktig del av politiske perspektiver, og er utredninger eller rapporter som publiseres av et utvalg eller arbeidsgrupper som gjør rede for ulike forhold i samfunnet. Disse skal presentere og diskutere kunnskapsgrunnlaget for politiske strategier, beslutninger og

offentlige tiltak, og også skissere mulige handlingsvalg. NOU-er fungerer som forslag som regjeringen sender til Stortinget (Regjeringen, u.å.-c).

I tillegg til politikere vil perspektiver fra ulike organisasjoner, institusjoner og andre i høringsinstanser være sentrale. Disse aktørene representerer ett eller flere formål og verdier. De spiller en viktig rolle i samfunnet, fordi de bidrar til å møte ulike behov og ønsker hos individer og grupper. De kan for eksempel bidra til å skape arbeidsplasser, drive økonomisk aktivitet, levere tjenester til offentligheten, fremme kulturelle og sosiale interesser, og arbeid for å løse samfunnsproblemer. Dessuten kan de fungere som arena for demokratisk deltakelse og representasjon, og bidrar til å forme offentlig politikk. Høringsuttalelser fra slike aktører utgjør en viktig del av materialet for denne undersøkelsen. I tillegg vil jeg trekke frem andre offentlige ytringer i form av mediedekning og leserinnlegg. I analysen vil jeg se nærmere på hvordan de ulike aktørene i diskusjonen fremmer sine formål og verdier og hvordan de ønsker at læreplanen skal utformes i samsvar med disse.

Den ferdig utformede læreplanen LK20 er viktig både som materiale og referanseramme for avhandlingen, ettersom læreplanverket er det endelige produktet av både stortingsmeldingen, politiske diskusjoner, høringsuttalelser og faglige innspill.

Vitenskapelige publikasjoner er, som i alle avhandlinger viktig også for denne avhandlingen. Disse er imidlertid ikke bare viktige fordi all forskning bygger på eksisterende kunnskap. De er viktige fordi også forskere har vært viktige stemmer i diskusjonen som ledet frem mot implementering av temaet livsmestring i skolen. Det er derfor naturlig å trekke inn forskerstemmer i analysen av diskusjonen.

I tillegg vil jeg som nevnt bruke ulike mediepublikasjoner, spesielt artikler og leserinnlegg hentet fra ulike aviser. Disse artiklene er blitt nøye utvalgt, ved bruk av søkemotoren på A-tekst. Gjennom søkemotoren A-tekst har jeg brukt søkeord som «livsmestring», «livsmestring i læreplanen», «psykisk helse i læreplanen» og «livsmestring og KRLE» med tidsbegrensning fra og med tre år. Bakgrunnen for å begrense søket til en treårsperiode, er at den nye læreplanen ble tatt i bruk for nærmere tre år siden. Jeg ønsket å konsultere artikler som inneholder perspektiver fra både før og etter læreplanen er blitt tatt i bruk. I avhandlingen diskuterer jeg også dette materialet i lys av problemstillingen. I valg av artikler tok jeg også i betraktning hvem som var forfatter. Flere har en faglig bakgrunn som er relevant og viktig for avhandlingens perspektiv, som for eksempel psykologer, religionshistorikere, lektorer og studenter. Aviser og nettsteder som er representert er

aftenposten.no, aftenbladet.no, agderposten.no, psykologisk.no og nrk.no. De ulike nettsidene har ulikt antall lesere, og har ulik geografisk utbredelse.

I analysen gjennomgår jeg og diskuterer ulike stemmer i diskusjonen, og sammenligner dem. Aktørene i diskusjonen representerer ulike livssyn og verdisyn. Analysen vil nødvendigvis innebære tolkninger av de ulike aktørenes verdier og motiver. I behandlingen av materialet følger jeg forskningsetiske retningslinjer som for det første innebærer at jeg forsøker å gjøre det tydelig når jeg beskriver en kilde og når jeg analyserer den, for det andre behandler de ulike stemmene på en respektfull måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 27).

Kapittel 3 Livsmestring og psykisk helse

I dette kapittelet begynner jeg min undersøkelse av ulike perspektiver som danner bakgrunnen for at livsmestring har fått en fremtredende plass i læreplanen og i skolen. Hvorfor ønsket mange at livsmestring skulle få et spesielt fokus i skolen? Hvilke ulike synspunkt og perspektiver kom til uttrykk i prosessen frem mot den nye læreplanen LK20? Representerer innføringen av livsmestring som tema i skolen utelukkende et positivt tilskudd eller kan det også være noen utfordringer knyttet til implementeringen av dette temaet? Hovedfokuset i dette kapittelet er sammenhenger mellom livsmestring og psykisk helse, og hvordan oppmerksomheten rundt ungdoms psykiske helse ble et sentralt moment i diskusjonen.

Tidligere i denne avhandlingen har jeg referert til forskning som viser at et stort antall barn og unge som strever med psykiske helseplager. I 2022 kom en rapport som dokumenterte at syv prosent av barn og unge har en psykisk lidelse (Bang, 2022). I 2022 talte helse- og omsorgsminister Ingvild Kjerkol i et seminar om barn og unges psykiske helse. I talen fremhevet hun at «God psykisk helse skapes ikke i helsetjenesten, men der folk lever livene sine- i familien, på skolen, der man bor, på fotballbanen, i korpset eller på fritidsklubben» (Kjerkol, 2022). Fra politisk hold sees det med andre ord som viktig at ulike sektorer må jobbe på tvers for å skape god psykisk helse inkludert skolen. Først i dette kapittelet ser jeg nærmere på politiske dokumenter knyttet til saken, spesielt stortingsmeldinger og offentlige utredninger. Deretter tar jeg for meg høringsrunden som ble organisert i forbindelse med utviklingen av undervisningsreformen (LK20). Videre trekker jeg frem eksempler på ytringer i media, før jeg til slutt ser nærmere på resultatet av diskusjonen, det nye læreplanverket.

Politiske dokumenter og NOU

Politiske perspektiver er sentrale for å forstå hvorfor livsmestring har fått en stor plass i læreplanen. Politiske dokumenter som stortingsmeldinger og statlige rapporter og utredninger som danner grunnlag for politiske beslutninger, som for eksempel NOU-er (Norges offentlige utredninger), er i denne sammenhengen viktige kilder. Stortingsmeldinger er en form for dokument som utarbeides av stortinget. Den inneholder en gjennomgang av en bestemt sak eller område, og gir oversikt over de viktigste problemstillingene og

utfordringene som er knyttet til dette området. Meldingene kan også inneholde forslag til hvordan problemet kan løses, og gir oversikt over hva regjeringen og Stortinget planlegger å gjøre videre i gitt sak. En stortingsmelding brukes som en form for offentlig politisk dokument, men er ment å bidra til å informere allmennheten om viktige saker og politiske prosesser i Norge. Gitte meldinger er ofte basert på innspill fra ulike interesseorganisasjoner, fagfolk og andre parter som har kunnskap om det aktuelle området (Regjeringen, u.å.-b). NOU-er er viktig del av politiske perspektiver, og er utredninger eller rapporter som publiseres av et utvalg eller arbeidsgrupper som gjør rede for ulike forhold i samfunnet. Disse skal presentere og diskutere kunnskapsgrunlaget for politiske strategier, beslutninger og offentlige tiltak, og også skissere mulige handlingsvalg. NOU-er fungerer som forslag som regjeringen sender til Stortinget (regjeringen, u.å.-c). Hvordan skal vi forstå bakgrunnen for at politikerne ønsket å innføre livsmestring som tema i skolen?

I de foregående kapitlene trakk jeg frem Stortingsmelding 28 Fag – *Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) som spesielt viktig for å forberede arbeidet med å utarbeide en ny undervisningsreform. Den introduserte innføringen av de nye prioriterte tverrfaglige temaene i skolen, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, tema som ble fremhevet som spesielt viktige for fremtidens skole (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). I Stortingsmelding 28 beskrives hvordan skolen og samfunnet har et gjensidig forhold til hverandre, og at skolen skal være en arena hvor barn og unge får et grunnlag for å mestre sine egne liv og i felleskap av samfunnet. Som det står i meldingen: «at elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde, er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet» (Meld. St.28 (2015-2016), s. 13). Slik jeg forstår dette utsagnet, innebærer det at skolen skal sørge for at elevene mester livet etter avsluttet skolegang. Det er en klar sammenheng mellom dette perspektivet og innføringen av livsmestring som del av læreplanverket.

Stortingsmeldingen var en oppfølging av anbefalingene fra utredningen *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) og delutredningen *elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014: 7). Disse NOU-ene er utarbeidet av det såkalte Ludvigsen-utvalget. Utvalget, ledet av professor i pedagogikk Sten Ludvigsen, fikk i 2013 et oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot nye krav til kompetanse som er nødvendig i framtidens samfunn og arbeidsliv (Utdanningsforbundet, 2014).

Det er en rekke likhetstrekk mellom NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8. Det viktigste er at NOU-ene er opptatt av at det må skje en endring av kompetansen som blir formidlet i skolen, ettersom at skolen stadig er i endring, og at kunnskapsutvikling skjer i et stadig høyere tempo i samfunnet. Dette innebærer at elevene er klar for morgensdagens samfunn, knyttet både til arbeidslivet, organisasjonsliv og fritid (NOU 2014: 7, s. 7, NOU 2015: 8, s. 7).

I NOU 2015: 8 var et sentralt argument for dette nødvendigheten av bedre kunnskap og kompetanse om dagens utfordringer og fremtidens samfunnsutfordringer. En av disse utfordringene som blir særlig trukket frem er individualiseringen i samfunnet, som svekker både folkehelsen og individets helse (NOU 2015: 8, s. 50). Det er en rekke likhetstrekk mellom økende individualisering i samfunnet og at gjennom de siste tiårene blitt rettet et stadig sterkere søkelys mot psykisk helse, spesielt blant barn og unge, både nasjonalt og globalt (Bang, 2022). Dette er bakgrunnen for det politiske ønsket om å fremme et fokus på livsmestring i skolen. I NOU 2015:8 står det som følger:

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 nødvendig med en styrking i skolen (NOU 2015: 8, s. 50).

Dette kan forstås som at utvalget peker på at det er viktig med kompetanse knyttet til å ta ansvarlige valg i eget liv, sett i lys av den økte individualiseringen i samfunnet og den store tilgangen på informasjon. Det kan være utfordrende for unge mennesker å navigere og ta ansvarlige valg, når det er stor tilgang på informasjon. Disse perspektivene på samfunnsutviklingen og konsekvensene for psykisk helse kommer stemmer overens med i de faglige fagdiskusjonene knyttet til generasjon prestasjon som jeg beskrev i kapittel 2. Også forskere trekker frem den økende individualiseringen i samfunnet. Skarpenes for eksempel, hevder at i et samfunn hvor individualiseringen øker, kan det føre til at individer får en økende usikkerhet og mindre sosialt støtte (Skarpenes, 2021, s. 41).

Hovedfunnene her er at utvalget presiserer at det er hensiktsmessig at elever i skolen skal få muligheten til å tilegne kompetanse som er relevant for å forberede unge mennesker på å bli selvstendige og ansvarlige individer i samfunnet. Slik jeg forstår dette er at det innebærer en bred forståelse av hva slags kompetanse som er nødvendig, og blant annet at barn og unge får lære om egen kropp og helse, inklusivt psykisk helse, om livsstil, og om

personlig økonomi og forbruk. Diskusjonen dreier seg om at enkeltmennesket og samfunnet står stadig ovenfor både lokale og globale utfordringer, knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling. Skolen er en samfunnsinstitusjon hvor barn og unge skal utvikle kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å stå ovenfor gitte utfordringer. Dette kommer tydelig frem i Stortingsmelding 28 der dette eksplisitt formuleres: «Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

Jeg vil diskutere noen innvendinger mot økt fokus av kompetanse av å ta ansvar over eget liv. I et samfunn preget av økende individualisering er det ikke nødvendigvis riktig fremgangsmåte å øke kompetansen, men heller å finne en fremgangsmåte som minimerer den økende individualiseringen. I kapitel 2 er det skrevet om generasjon prestasjon, og at den økende individualisering kan føre til usikkerhet og mindre sosial støtte. Utfordringer i livet som tidligere ble løst kollektivt og på institusjonelt nivå er nå blitt individets egne problemer (Skarpenes, 2021, s. 140). Innebærer ikke søkelyset på individuell livsmestring i skolen en forsterkning av individualiseringen? I lys av dette, kan det diskuteres om skolesystemet burde i stedet motarbeide den økende individualisering i samfunnet. Elever kan lære å kollektivt jobbe sammen om problemer og utfordringer som dukker opp i hverdagen. Tilnærmingen som er fremhevet i NOU 2015: 8 kan tyde på at politikerne ikke problematiserer den økende individualiseringen av samfunnet, men aksepterer det, og ønsker å tilpasse skolegangen til denne prosessen.

I 2017 fikk Stoltenberg-utvalget i oppgave å se på hva som kunne gjøres for å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Utvalget skulle se på hvorfor dette oppstår og hvilke tiltak som kan motvirke kjønnsforskjeller (regjeringen, u.å.-a). Resultatet av dette arbeidet ble presentert i NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* publisert (NOU 2019: 3). Rapporten tok opp sammenhenger mellom kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner, og foreslo tiltak for å gi barn og unge en like god start på utdanning uavhengig kjønn og sosial familiebakgrunn, samt gjøre skolegangen interessant både for jenter og gutter (NOU 2019: 3). Interessant i vår sammenheng er at rapporten også argumenterer for nødvendigheten av å øke kompetanse rundt livsmestring i skolen. NOU-en ble publisert i forkant av Fagfornyelsen i 2019, og diskuterer også de tverrfaglige temaene, spesielt utdypende om folkehelse og livsmestring. Rapporten viser til at både gutter og

jenter opplever skolestress, og fremhever den særlige økende andel av jenter som opplever skolestress på ungdomstrinnet siste 10 årene. Utvalget legger vekt på at dette representerer et kunnskapsgrunnlag som tilsier at en bør legge mer vekt på livsmestring og den psykiske helsen på grunnskolen og at fagfornyelsen bør implementere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (NOU 2019: 3, s. 203). I 2019 var det ikke klargjort hvordan det tverrfaglige temaet skulle gjennomføres i praksis, men utvalget uttrykte bekymring for flere ting i den forbindelse: For det første pekte utvalget på faren for at temaet ikke ville få en naturlig plass i fagene. For det andre ble det pekt på faren ved at elever ikke skulle forstå sammenhengene mellom det tverrfaglige temaet og fagene. For det tredje fremhevet utvalget at lærere på ungdomstrinnet kanskje ikke har nok kompetanse for å gjennomføre målet knyttet til det tverrfaglige temaet (NOU 2019: 3, s. 204). Utvalget presiserer deretter at:

Etter utvalgets vurdering bør livsmestring forankres i et eget fag på ungdomstrinnet. Folkehelse og livsmestring kan beholdes som tverrfaglig tema i grunnopplæringen, men utvalget mener det er behov for å vektlegge dette fagområdet ytterligere på ungdomstrinnet fordi dette er en viktig periode for regulering av gutter og jenters sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2019: 3, s. 204).

Det ble konkret foreslått av utvalget at faget Utdanningsvalg skulle erstattes med Utdanningsvalg og livsmestring, og at faget skulle ha kompetansemål om livsmestring og psykiske helse (NOU 2019: 3, s. 204). Faggruppen har vært opptatt av å styrke opplæring knyttet til livsmestring og psykiske helsen på ungdomstrinnet. Rapporten argumenterer for å gjøre dette til et fokusområde på grunnlag av undersøkelser som dokumenterer økende skolepress blant gutter og jenter i ungdomsårene, som for eksempel Ung-data undersøkelser, der det for eksempel i 2019 kom frem at 10 prosent av gutter og 28 prosent av jenter på 10.trinn har psykiske plager (Bakken, 2019, s. 81). Denne tendensen er blitt underbygget av senere undersøkelser: I 2020 var resultatet likt til resultatet i 2019 på samme punkt (Bakken, 2020, s. 33). I 2021 var resultatet økt med 1 prosent hos både gutter og jenter på 10.trinn (Bakken, 2021, s. 39). I 2022 var det resultatet minimert med 1 til 2 prosent mindre enn året før, noe som bidro til å forstå at korona pandemien ikke hadde ført til at unge utviklet flere psykiske plager enn tidligere (Bakken, 2022, s. 35).

Hovedfunnene knyttet til politiske dokumenter og NOU viser at samfunnet er i stadig utvikling, og at politikere ønsker at elever i grunnskolen skal tilegne seg kompetanse knyttet

til mestring over eget liv. I NOU 2015: 8 blir individualiseringen i samfunnet spesielt trukket frem, og det ble argumentert for at det er nødvendig at elever tilegner seg kunnskap som gjør dem rustet for individualiseringen (NOU 2015: 8, s. 50). I NOU 2019:3 fremheves nødvendigheten av opplæring av livsmestring og psykisk helse på grunn av økende press blant barn og unge (NOU 2019: 3, s. 204).

Nå har vi sett på noen av de mest sentrale politiske dokumentene som dannet grunnlag for implementering av livsmestring som tema i skolen. Men hvilke perspektiver og synspunkter kom til uttrykk i høringsrunden som ble organisert før den nye undervisningsreformen?

Høringsrunde om ny læreplan og perspektiver på livsmestring

I forkant av slutføringen av det nye læreplanverket benyttet regjeringen og Stortinget høringer. Formålet med høringen var at innbyggere, organisasjoner og næringsliv skal få si sin mening og kunne føre kontroll på forvaltningen av det nye læreplanverket (Regjeringen, u.å.-d). På denne måten åpnes det for at ulike aktører skal kunne bidra til å forme offentlig politikk. Ikke minst bidrar det også til at beslutningstakerne blir kjent med synspunktene til de ulike aktørene som de ulike sakene angår. Høringsuttalelser er dermed en viktig del av prosessen frem mot et nytt læreplanverk. Før LK20 ble endelig vedtatt ble det gjennomført flere runder med høringer, hvor lærere, fagfolk, organisasjoner og institusjoner fra hele landet fikk komme med innspill. Læreplangruppene utarbeidet forslagene fra høringene i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, og de ble deretter behandlet av Sametinget og Kunnskapsdepartementet i flere omganger (Lindhjem-Godal, B. & Eliassen, 2019). Sett fra et forskningsperspektiv er høringsuttalelser en god ressurs for å fange opp ulike synspunkter og argumenter i forhold til implementeringen av livsmestring som tema i læreplanverket, og også i KRLE-faget

Uttalelser fra den siste høringsrunden fra 18.mars til 18.juni 2019 er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettside (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærere, fagfolk, privatpersoner, skoler og organisasjoner skrev som tidligere nevnt til sammen 411 høringsuttalelser knyttet til læreplanen for KRLE-faget i siste forslag før den endelige læreplanen ble fastsatt i høst 2019 (Lindhjem-Godal & Eliassen, 2019). Mange av høringsuttalelsene som ble sendt inn har eksplisitt formidlet sine synspunkt på at livsmestring er blitt del av læreplanen og KRLE-faget, noe som antakelig ikke minst skyldes at

de tverrfaglige temaene representerte noe nytt. Jeg har gått grundig gjennom alle høringsuttalelsene i denne høringsrunden, og skal trekke frem noen eksempler som viser ulike synspunkt og perspektiver på livsmestring i forkant av prosessen frem mot den nye læreplanen.

Høringen baserte seg på 16 spørsmål som høringsinstansene skulle ta stilling til. De som svarte kunne si seg helt enig, delvis enig, delvis uenig, helt uenig og hverken eller på spørsmålene. I tillegg var det mulig å kommentere under hvert av spørsmålene, og komme med nye forslag og utdype synspunktene nærmere (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

-Spørsmål nummer 10 i høringen var som følger: «Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?». Svarene på dette spørsmålet var særlig interessant å studere, ettersom mange kommenterte sine forslag og utdypet sine meninger knyttet til livsmestring generelt og i KRLE-faget. Av de 411 høringssvarene har fleste svart at de er helt enig eller delvis uenig i spørsmålet. Totalt 214 av høringssvarene sa seg helt enig i spørsmål 10, og 77 sa seg delvis enig. Det var derimot 64 høringsinstanser som ikke hadde svart på spørsmålet. 26 uttrykte seg delvis uenig, 23 svarte hverken eller og 9 var helt uenige (se Appendiks).

Flere valgte å eksplisitt gi uttrykk for at de var positive til de tverrfaglige temaene. Dette gjaldt for eksempel svarene fra Oslo kommune, Fredrikstad kommune, FN-sambandet, Religionslærerforeningen, Trygg trafikk og en håndfull andre aktører: Som Oslo kommune formulerte det: «De tverrfaglige temaene er veldig godt integrert i faget, både i de overordnede beskrivelsene og i kompetansemålene» (Oslo kommune, 2019, s. 10). Fredrikstad kommune uttalte seg på lignende vis: «Det passer godt inn med bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap i flere deler faget» (Fredrikstad kommune, 2019, s. 10). Også FN-sambandet var enig i dette: «De tverrfaglige temaene er godt integrert på en måte som er relevant for faget» (FN-sambandet, 2019, s. 10). Det samme gjaldt Trygg trafikk: «KRLE-planen er en plan som på en meget god og naturlig måte integrerer de tverrfaglige temaene» (Tryggtrafikk, 2019, s. 10). Religionslærerne var også enige, men deres uttalelse kan tyde på at de også så faglige utfordringer: «Ja, men dette er store temaer som stadig må tilpasses og omstilles» (Religionslærerforening, 2019, s. 10).

En gjennomgang viser at totalt 22 av høringssvarene ga utdypende svar som inkluderte forslag til tema som burde blitt intrigert i temaet livsmestring. En håndfull av disse

kommentarene er særlig interessante og vil bli løftet fram i dette og neste kapittel. Blant uttalelsene var det 27 som kom med utdypende kommentar knyttet til formuleringen av temaet folkehelse og livsmestring (Se Appendiks). Et eksempel på et slikt svar er sendt inn av organisasjonen Skeiv ungdom hvor det står at «Begrepet «problemstillinger» kan fort føre til negativt fokus, og vi foreslår derfor å endre fra «problemstilling» til «tematikk» i beskrivelsen. Setningen vil da se slik ut: «Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og tematikk knyttet til identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse» (Skeiv ungdom, 2019, s. 10).

Høringsvarene var sendt inn fra aktører innen kommune, fylkeskommune, organisasjoner, offentlige virksomheter, universitet og høyskoler, skoler, faggrupper og forskningsgrupper, lærere og privatpersoner. Etter en nøye gjennomgang av svarene, var det flest kommentarer og variasjon av svar alternativene blant organisasjoner og offentlige virksomheter.

Et av høringsinstansene som ga utdypende svar, med både meninger og forslag knyttet til livsmestring var Forandringsfabrikken¹ som var blant aktørene som uttalte seg om livsmestring i denne høringsrunden, og som hadde mange og detaljerte synspunkter i saken. Dette er et kunnskapssenter som samler inn kunnskap fra barn og unge for å hjelpe dem å oppleve skole, barnehage, hjelpetjenester, politi og rettssystem som trygge og nyttige. De samler inn erfaringer og råd gjennom undersøkelser, som blir oppsummert og presenteres som kunnskap direkte fra barn. Forandringsfabrikken engasjerer seg i kunnskapsinnhenting, formidling av kunnskap, fagutvikling og gir råd til myndigheter og politikere (Forandringsfabrikken, u.å.). I høringsuttalelsen uttrykte senteret at de var bekymret for at læreplanen ikke er konkret nok når det gjelder livsmestring, og at dette kan føre til at temaet blir nedprioritert i undervisningen (Forandringsfabrikken, 2019b, s. 12). Tilnærmingen i denne høringsuttalelsen ligner formuleringene i NOU 2019: 3, der utvalget uttrykte at de var redd for at livsmestring skulle bli nedprioritert i undervisningen (NOU 2019: 3, s. 204).

¹ Stiftelsen ble utsatt for betydelig kritikk våren 2022, der det blant annet kom frem om brudd på arbeidsmiljøloven ovenfor de ansatte. I tillegg har flere fagfolk kritisert stiftelsen for å ta bruk metoder som ikke har et vitenskapelig grunnlag. Videre er de kritisert for å ha brukt sårbare barn og unge sine erfaringer for å fremme en agenda, og videre ikke gitt de en oppfølging som de trenger. Det er også blitt opplyst at stiftelsen har brukt ugyldig talldata og fakta. Som resultatet av kritikken har ført til at flere institutter som tidligere har jobbet med stiftelsen lagt samarbeidet på is (Universitetsavisa, 2022)

Det blir i Forandringsfabrikkens uttalelse også nevnt at elever som er intervjuet i skoleundersøkelsen etterspør at det settes av tid til å snakke om livsmestring, og at dette er viktig for å skape en trygg atmosfære i klasserommet. Høringsuttalen nevner videre behovet for åpenhet om vonde og vanskelige temaer i skolen. De viser til at de har utarbeidet et verktøyhefte for livsmestring i skolen, som i tiden høringsuttalelsene ble skrevet var under utprøving på ulike skoler i Norge. Forslaget heter Timen LIVET- og er elevers forslag til livsmestring i skolen. På slutten av høringsuttalelsen presiseres det at temaet livsmestring bør settes av tid til ukentlig, og at det gjøres ordentlig, og at dette er en forutsetning for at livsmestring i skolen kan være med å bidra til god psykisk helse for enkeltindivider, men også kollektivt i skole- og klasse miljøet (Forandringsfabrikken, 2019b, s. 12). Dette er et eksempel på hvordan ulike organisasjoner representerer ett eller flere formål og verdier. Forandringsfabrikken samler inn kunnskap fra barn og unge, og i dette tilfellet ønsker de å løfte fram at barn og unge selv ønsker livsmestring i skolen.

Selv om de fleste høringsinstansene ga uttrykk for en positiv innstilling til at livsmestring skulle inkorporeres som en del av læreplanverket, kom det også frem argumenter og perspektiver som ga uttrykk til å være kritisk for at livsmestring har fått plass i læreplanen. Humanetisk forbund er et eksempel på en høringsinstans som utrykte skepsis til måten livsmestring skulle innlemmes KRLE-faget. Humanetisk forbund er et livssynssamfunn bygget på den humanistiske tradisjonen med å sette mennesket i sentrum, og på fornuft, erfaring, kritisk tenking, medmenneskelighet og etiske verdier (Human-etiskforbund, u.å.). I høringsuttalelsen står det som følger: «Det er fare for at livsmestring blir for mye selvhjelpspsykologi tilpasset aldersgruppene. KRLE har et særlig ansvar for at livsmestring får en tydelig kobling til det eksistensielle, og til oppøvelse av evnene til å foreta gode valg» (Human-etisk forbund, 2019, s. 10).

Dette tolker jeg som at Humanetisk forbund er positiv til et fokus på livsmestring, men at det er viktig at undervisning i livsmestring ikke tar form av det Humanetisk forbund kanskje noe nedlatende kaller «folkelig selvhjelpspsykologi», slik at det går på bekostning av den eksistensielle dimensjonen og etikk, eller utvikling av evnen til å foreta gode valg i KRLE-faget. Høringsuttalelsen viser til hvordan KRLE faget i skolen har et særlig ansvar for at elever skal ha en arena for refleksjon rundt den eksistensielle. Det eksistensielle omhandler menneskers forutsetninger og hvilke vilkår som mennesker er underlagt, både i form av sårbarhet, behov for mening i livet, behov for andre og møte med døden (Henriksen &

Vetlesen, 1997, s. 76). Dette er også filosofiske tema, som kan fungere som et bindeledd mellom livsmestringstematikk og KRLE-faglige perspektiv. KRLE, i Humanetisk forbunds perspektiv, har et særlig ansvar for å sikre at livsmestring undervises på en måte som tar hensyn til den eksistensielle dimensjonen og oppøvelsen av evner til å foreta gode valg, slik det også er nedfelt i læreplanen i KRLEs omtale av temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her fremheves det også at KRLE- særlig ansvar for å ikke kun fokusere på praktiske verktøy og teknikker, men også tar hensyn til individets dypere menneskelige behov og muligheter for eksistensiell vekst og utvikling. Dette kan for eksempel gjøres ved å integrere elementer fra filosofi og etikk i undervisningen av livsmestring.

Høringsuttalelsen fra Humanetisk forbund pekte på at KRLE faget har et ansvar for at livsmestring får en kobling til det eksistensielle, og til oppøvelse av evnene til å foreta gode valg. Denne uttalelsen står i kontrast til høringsuttalelsen fra Knut Aukland, forsker og underviser i religionsundervisning og KRLE på lærerutdanning ved Oslomet, som er kritisk til at livsmestring i KRLE-faget ettersom det kan bidra til å forme barns personlige livssyn (Oslomet, u.å.). Aukland skriver at «Eksistensielle spørsmål som kjerneelement sammen med livsmestring legger press på foreldremandatet og åpner opp for at skolen kan bli med å forme barns personlige livssyn på en måte som kan gå på tvers av trosfriheten» (KnutAukland-Oslomet, 2019, s. 10). Hans synspunkt kan sees i lys av opplæringsloven som legger føringer på måten kristendom, verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv måte i undervisningen (Opplæringsloven, 1998, § 2-4).

I høringsrunden kom flere perspektiver på livsmestring til uttrykk. Likevel er det interessant å merke seg at en stor andel av aktørene er fornøyd med at livsmestring er blitt del av KRLE-faget. Samtidig er det noen av aktørene som stiller seg kritisk til hvordan det vil fungere i praksis. Vil eksistensielle og filosofiske spørsmål måtte vike? Vil tematikken representere en trussel mot faglig objektivitet? Nå har vi sett på noen av høringsuttalelsene knyttet til høringsrunden til utforming av nytt læreplanverk. Men hvordan har perspektiver på livsmestring blitt lagt fram i mediedekning og avisinnlegg?

Mediedekning og avisinnlegg

Nye undervisningsreformer engasjerer mange. I forkant og etterkant av publisering av det nye læreplanverket er det blitt publisert en rekke artikler, kronikker og i media, som gir

uttrykk for meninger om livsmestring og kompetanse om psykisk helse i skolen. I det følgende skal vi se på noen eksempler.

En kronikk med overskriften «Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner» ble publisert i Aftenposten 12.mai 2019 (Aftenposten, 2019). Kronikken klaget over at den nye læreplanen ikke har prioritert psykisk helse godt nok, og at psykisk helse burde blitt prioritert som eget fag i skolen. Kronikken ble signert av professorer og førsteamanuenser i psykologi og pedagogikk, representanter for organisasjoner som Voksne for barn og Mental helse, og representanter for skolesektoren i form av en rådgiver. Siden Aftenposten er landets største dagsavis, fikk kronikken stor utbredelse. I kronikken ble forslaget til ny læreplan stemplet som løftebrudd, siden den ikke lever opp til løftet om at psykisk helse skal inn i skolen. Det vises til at statsministeren selv hadde lovet det, og over 100.000 ungdom har krevd det gjennom en underskriftskampanje gjennomført i regi av Mental Helse i 2018 (Kristiansen, 2018).

Et sentralt argument var at barn og unge trenger å lære om sammenhengen mellom følelser, tanker og handlinger for å kunne navigere i verden. I teksten hevdes det at fagene i læreplanene ikke dekker dette, og at dette kan føre til at barna ikke får den livskunnskapen de trenger. Teksten hevder at følelser er viktige for livsmestring, og at følelser og tanker påvirker hvordan vi oppfatter og tenker. Dette er nødvendig livskunnskap for barn og unge, men kronikken hevder at dette ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i kraft av å inngå som del av et tverrfaglig tema slik det fremgikk av læreplanutkastet fra 2019. Kronikken kritiserer også at kompetansemålene ikke tar hensyn til sammenheng mellom følelser, tanker og handlinger. Kompetansemålene i læreplanen nevner ikke noe om dette (Aftenposten, 2019). Kronikørene mener altså at psykisk helse burde fått enda mer plass i skolen. Samtidig minner argumentasjonen om argumentene i NOU 2019: 3, ettersom at utvalget også ønsket mer fokus på psykisk helse på ungdomstrinnet, ved å foreslå at faget Utdanningsvalg, skal erstattes med Utdanningsvalg og livsmestring, og at faget skal ha kompetansemål om livsmestring og psykiske helse (NOU 2019: 3, s. 204).

Et annet eksempel er et innlegg publisert i Stavanger Aftenblad 12. september under overskriften «*«Livsmestring» inn i skolens læreplan- og en psykologisert skole?»* skrevet av lektor og religionshistoriker Jørg Arne Jørgensen (2020), der han stiller spørsmål om livsmestring egentlig burde hatt plass i læreplanen. Jørgensen argumenterer for at innføring av psykologiske undervisningsmetoder og teknikker i skolen kan føre til en «psykologisering»

av samfunnet der individuelle løsninger søkes for å løse politiske utfordringer (Jørgensen, 2020). Riktignok anerkjenner Jørgensen at det er ingen tvil om at det å mestre livet kan være en utfordring for mange, og spesielt unge mennesker, og sier at det er forståelig at skolen ønsker å introdusere livsmestring i alle fag og ulike verktøy som kan hjelpe elevene å mestre livets utfordringer på en bedre måte. Imidlertid kan dette være problematisk, på grunn av at skolen blir «psykologisert» og at fokus i undervisning blir mer på individuelle løsninger på et samfunnsskapt problem. I stedet for å se på hvordan samfunnet kan endres for å forhindre psykiske helseplager blant unge, kan livsmestring som tema i skolen innebære å skylde på de unge selv for deres plager, hevder Jørgensen. Samtidig peker han på at mange av kompetansemålene knyttet til livsmestring i læreplanen er uklare og uoppnåelig for elevene. Det legges vekt på at intensjonen er god, men at det kan føre til at elevene føler seg presset og mislykkede når de ikke klarer å mestre livet på den rette måten. Hvilke metoder og teknikker som blir brukt må bli nøye vurdert, ettersom for eksempel mindfulness-meditasjon og tenk-positivt-teknikker kan være nyttig for noen, men ikke representerer en universell løsning (Jørgensen, 2020).

Slik jeg ser det vil det være viktig at skolen går nøye gjennom læreplanen for livsmestring, og sørger for at de gir elevene praktiske verktøy og ferdigheter som de kan bruke i hverdagen, uten å føle seg presset eller mislykket. Jørgensen peker også på noe viktig når han peker på at det er viktig å huske på at det å mestre livet ikke bare en individuell utfordring, men også et samfunnsmessig anliggende som krever systematiske endringer. Livsmestring er i tillegg ikke noe som kun handler om å håndtere motgang og personlige utfordringer, men også om å få muligheter og støtte til å oppleve medgang og glede. Det vil dermed være viktig at skolen ser på hvordan de som organisasjon kan bidra til å styrke elevenes selvtillit, selvfølelse, og evne til å sette og nå positive mål. Det er derfor relevant at både skolen som organisasjon og lærere som jobber med livsmestring vurderer hvilke ulike metoder og teknikker knyttet til mestring som er relevant å dra inn i undervisningen. I kapittel 2 gjorde jeg rede for faglige perspektiver på ulike mestringsstrategier. Gembeck og Skinner for eksempel viser til mestringsstrategier som er positive for å opprette god psykiske helse, og at disse mestringsstrategiene reduserer mentale helse problemer, samt mestringsstrategier som øker sjansen for psykiske og mentale helseproblemer (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016, s. 8). Det kan diskuteres om slik kompetanse er nødvendig å lære bort til elever, ettersom slik faktakunnskap ikke er en universell løsning for alle, slik som

Jørgensen argumenterer (Jørgensen, 2020). I denne sammenhengen kan også Bjørndal og Bergans perspektiver på sammenhengene mellom mestring og psykiske helse og mestringsstrategier være relevant, og viktig at voksne som jobber med barn og unge har et kunnskapsgrunnlag om. Slik kan voksne se og erkjenne hvilke mestringsstrategier barn og unge bruker, og sørge for ekstra oppfølging av barn og unge som bruker mestringsstrategier som fremmer psykiske helse problemer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53). Gjennom å sette lys på ulike metoder og teknikker som fremmer mestring kan en bidra til at barn og unge ikke vil føle seg mislykket i undervisning knyttet livsmestring: I stedet bør voksne tar ansvar og tilby oppfølging av elever som anvender mestringsstrategier som er skadelig for den psykiske helsen.

Resultatet: Det nye Læreplanverket

Politisk satsing, faglige perspektiv, høringsrunder og offentlig debatt har bidratt til å forme det nye læreplanverket. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og forteller hva opplæringen skal inneholde. Den er inndelt i overordnet del, fag- og timefordeling, samt læreplaner i alle fag (Regjeringen, 2022a). Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 ble tatt i bruk fra høsten 2020. Ifølge Utdanningsdirektoratet kom reformen som et resultat av at samfunnet endrer seg raskt, og fordi det elevene skal lære bør være relevant for deres fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). En læreplan kan sammenlignes med en oppskrift som inneholder alle ingrediensene som skal bli tatt i bruk, samtidig som at fremgangsmåten på oppskriften kan variere mellom ulike kokker. Den gir uttrykk for alt som skal formidles fra lærer til elevene, samtidig som fremgangsmåten kan variere fra lærer til lærer. Men hva sier faktisk LK20 om uttrykk om livsmestring og hva som skal formidles om temaet til elever?

I Overordnet del står det om livsmestring: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I tråd med Stortingsmelding 28, er det her lagt vekt på at elever skal tilegne seg relevant kunnskap, for å mestre livet individuelt. Dette omfatter både personlige og praktiske utfordringer. Gjennom lærdom om livsmestring kan elevene utvikle ferdigheter som hjelper dem med å håndtere utfordringer på en mer effektiv måte, og dermed få bedre kontroll over sitt eget

liv. Det uttrykkes at livsmestring er en viktig ferdighet som kan bidra til å øke livskvaliteten og gjøre det enklere å håndtere utfordringer i hverdagen. Hva slags konkret kompetanse livsmestring innebærer beskriver læreplanen imidlertid ikke.

Som vi så i kapittel 2 kan mestring innebære et mangfold av ulike strategier og ulike fagfolk fremhever ulike aspekter. Som vi så viser Lazarus og Folkman til at mestring kan deles inn i to kategorier, emosjonsfokustert mestring og problemfokustert mestring (Lazarus & Folkman, 1984) Skinner, Edge, Altman og Sherwood på sin side gir en oversikt over tolv mestringskategorier som mennesker tar i bruk i utfordrende situasjoner (Skinner, et al., 2003, s. 239). Livsmestring kan med andre ord handle om veldig mange forskjellige ting. Læreplanen skal tas i bruk av alle lærere i hele landet. Dersom læreplanen kan sees på som en liste over ingrediensene i en oppskrift, blir det den enkelte læreren sitt ansvar å konkretisere hvordan kompetanse innenfor livsmestring blir lært bort til elever.

Avsnittet knyttet til livsmestring i Overordnet deler interessant nok svært åpent. Den gir ikke ingen konkrete anvisninger på hvordan livsmestring skal formidles. Det kan derfor være nyttig å se på hva det står om folkehelse og livsmestring i læreplanen for KRLE-faget. Hva sier læreplanen om livsmestring i KRLE-faget, og hva er forventningene til det som skal formidles? Her står det blant annet følgende:

I KRLE handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar. Arbeidet med faget gir elevene kunnskap om menneskeverdet og hvordan dette forankres i ulike religioner og livssyn. Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Som det fremgår av dette sitatet, tolkes undervisning i livsmestring i læreplanen i KRLE-som det å gi elevene muligheten til å utforske eksistensielle spørsmål og lære om menneskeverdet. I tillegg vil arbeidet med teamet bidra til å utvikle deres evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger. Dette kan omfatte alt fra å lære om forskjellige syn på identitet, kjønn og seksualitet, til å diskutere spørsmål knyttet til psykisk helse og hvordan man kan støtte personer som sliter med dette. Arbeidet kan for det første bidra til å øke elevenes forståelse for hvordan ulike religioner og livssyn forholder seg til etiske spørsmål, noe som kan gi dem en dypere forståelse av hvordan menneskeverdet forankres i ulike kulturer og samfunn.

I kontrast til hva som står om livsmestring i Overordnet del er KRLE-planen mer utdypende og konkret i forhold hva som skal formidles til elevene. Som nevnt kan de tverrfaglige temaene arbeides på to ulike pedagogiske prinsipper og organisering, den første omhandler at innhold fra skolefagene blir trukket inn i de ulike tverrfaglige temaene (Bolstad, 2020, s. 26). I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i KRLE, kan vi se at kompetansemålene i faget enkelt kan knyttes til det å skulle å øke kompetanse i livsmestring. Kompetansemål etter 10.trinn åpner for utforskning av religioner og livssyn, utforske ulike syn på kjønn og seksualitet i ulike religioner og livssyn og utforske eksistensielle spørsmål knyttet til å leve i et mangfoldig og globalt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Faglige stemmer i diskusjonen om psykisk helse og livsmestring som tema i skolen

I den offentlige diskursen om temaet livsmestring i skolen er også en rekke faglige bidrag representert. I det følgende skal jeg se nærmere på ulike faglige stemmer som også representerer ulike perspektiver på hvorfor og hvordan livsmestring har fått plass i læreplanen. Som vi skal se ønsker flere av disse at den psykiske helsen skulle hatt vesentlig større plass inn i Fagfornyelsen.

Et eksempel er en tekst skrevet av psykologene Signe Horn og Yngvild Haukeland som skriver om behovet for å sette søkelys på livsmestring som et tema i skolen, og hvordan dette kan hjelpe både individet og samfunnet (Horn & Haukeland, 2022). Ytringen er publisert på psykologisk.no som er en norsk dagsavis som fremmer psykologisk kunnskap i samfunnsdebatten (psykologisk, u.å.). Horn og Haukeland peker på at det kan være kostbart for samfunnet å hjelpe unge mennesker som havner utenfor arbeidslivet, og at det derfor er viktig å forebygge dette. Det nevnes også at den psykiske helsen er noe det er verdt å investere i, og at det er viktig å tenke på denne på lik linje med den fysiske helsen. I tillegg hevder de at det er viktig å lære barn om mental helse fra en tidlig alder, slik at de blir bedre forberedt på å håndtere utfordringer i livet. Vi må kollektivt ikke kun snakke om psykiske helse, når det allerede er blitt psykiske uhelse. Dermed må skolen fokusere på hva som fremmer en god psykiske helse. Slik de formulerer det:

Å dekke de psykologiske grunnbehovene fremmer god psykisk helse og beskytter oss mot psykiske vansker. Barn og unge er prisgitt omgivelser som tilrettelegger for at

deres psykologiske grunnbehov er dekket. Derfor trenger vi at samfunnet systematisk jobber for at barn og unges viktigste arenaer – hjem og familie, barnehage, skole og fritid – er best mulig rustet for at barn kan oppleve dette (Horn & Haukeland, 2022).

Horn og Haukeland uttrykker her at det er viktig at samfunnet legger til rette for at barn og unges psykologiske grunnbehov blir dekket. På grunn av at det fremmer god psykisk helse og beskytter dem mot psykiske vansker. Barn og unge er avhengige av omgivelsene gir dem mulighet til å få dekket sine grunnbehov, slik som hjem, skole og fritid. Det er disse arenaene barn og unge tilbringer mesteparten av sin tid. Det er derfor viktig at disse arenaene er best mulig rustet for å sikre at barn og unge får oppleve dette. Det er samfunnets ansvar å sørge for at dette skjer gjennom systematisk innsats.

Mens artikkelen kommuniserer en positiv innstilling til at livsmestring er blitt en del av læreplanverket, peker den også på at det må settes søkelys på relasjonskompetansen i lærerutdanningen, og at en må jobbe systematisk med å styrke det psykososiale miljøet i skolen. Horn og Haukeland argumenterer for at lærere bør ha metodefrihet, men at undervisningen samtidig ikke må få et vilkårlig preg. De mener at det dessverre ser ut som det er nettopp vilkårlighet som preger undervisningen i temaet livsmestring i skolen i dag, noe som ikke minst skyldes at temaet er så nytt. Manglende og ulike kompetanse blant lærere kan føre til store forskjeller mellom fylker, kommuner, skoler, klasser og lærere. Det er interessant å merke seg i denne sammenhengen at mens Stortingsmelding 28 fremhever fokus på individuell livsmestring som svar på individualiseringen i samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 50), mener Horn og Haukeland at det er viktig å kunne snakke kollektivt om den psykiske helsen. De fokuserer spesielt på lærernes relasjonskompetans'. Dette kan tolkes som et uttrykk for et ønske om at skolen skal være en arena for kollektivt arbeid mot virkningene av individualismen i samfunnet.

Et annet eksempel jeg vil trekke frem er Trondheim-prosjektet som jeg presenterte i kapittel 2, et forskningsprosjekt ledet av Anne Torhild Klomsten, som undersøkte elevers holdninger til undervisning i psykiske helse. Prosjektet har i senere tid, blitt et utgangspunkt for diskusjon om hvilke fagfelt i skolen som har kompetansen til å undervise om psykisk helse, tanker og følelser (Klomsten, 2020, s. 211). Trondheimsprosjektet innebar også et undervisningsprosjekt, der elever på ungdomsskolen fikk ha et obligatorisk fag knyttet til livsmestring kalt UPS, en forkortelse for utdanning i psykiske helse. I dette faget skulle elevene ha undervisning knyttet til tanker og følelser, og det ble relatert til det tverrfaglige

temaet folkehelse og livsmestring med ekstra vekt på psykisk helse. Undervisningen ble holdt av en psykiatrisk sykepleier, som til daglig jobber på en barne- og ungdomspsykiatrisk skole. Ved å undervise i psykiske helse, var målet å normalisere psykiske helse, med særlig oppmerksomhet rettet mot hvordan en skal ta hånd om eget liv, selvfølelse og mestring. I tillegg fokuserte undervisningen på håndtering ulike følelser, angst, depresjon, stress, selvskadning og selvmordstanker m.m. (Klomsten, 2020, s. 197).

Målet med prosjektet var å se hvordan elever opplevde det å ha et selvstendig livsmestringsfag på timeplanen, samt se om undervisningen kunne ha noe form for effekt på den psykiske helsen hos ungdomselevne. Resultater av prosjektet viser at 89% av både gutter og jenter som deltok i prosjektet mente faget var lærerikt. 80% av elevene som deltok i prosjektet syntes at faget ga de kunnskaper som var nødvendig for å mestre eget liv (Klomsten, 2020, s. 204). I tillegg viste det seg at jenter som deltok i prosjektet syntes faget var mer lærerikt enn gutter. Det viste deg at 98% av jentene syntes faget var lærerikt, og av guttene var det 79% som syntes det var lærerikt (Klomsten, 2020, s. 204).

Denne kjønnsforskjellen kan, slik jeg ser det, kanskje ha en sammenheng med at jenter på ungdomstrinnet har ifølge Ung-data undersøkelser ofte har større utfordringer knyttet til den psykiske helsen enn gutter på ungdomstrinnet (Bakken, 2022, s. 35). Dermed vil en større andel av jenter på ungdomstrinnet kjenne en større nytteverdi å lære om livsmestring. Totalt var det 84% av ungdommene som deltok i forskningsprosjektet som syntes av etterkant av undersøkelsen at UPS burde være et eget fag på timeplanen (Klomsten, 2020, s. 205). Resultatet av undersøkelsen viser at elevene synes det er lærerikt og kunnskapsrikt å lære om livsmestring i skolen, og at for majoriteten av elevene som deltok synes læringsutbytte i faget er nødvendig. Klomsten understreker at det var interessant at en så stor andel av guttene som deltok i prosjektet opplevde en nytteverdi av opplæring i livsmestring, noe som kan tyde på at livsmestring faktisk er nødvendig kunnskap, selv om enkeltpersoner gjerne ikke strever med den psykiske helsen (Klomsten, 2020, s. 206). Dette forteller mye om at livsmestring kan være nødvendig å lære om, for å ha en bedre forståelse ovenfor medmennesker som sliter med den psykiske helsen.

En annen sentral faglig stemme i diskusjonen er Ole Madsen, som viser til hvordan psykologi i samtidskulturen er både positivt og negativt for hver enkelt i samfunnet, og har drøftet dette i flere bøker (Olejacobmadsen, u.å.). Madsen diskuterer hvilket utfall livsmestring på timeplanen vil ha på elevene, i boken hans *Livsmestring på timeplanen?*

(2019). Han innleder boken med en åpen drøfting der han viser at livsmestring er langt fra ukomplisert, og fremlegger også argumenter mot at livsmestring må løftes fram (Madsen, 2019, s. 7). Videre viser han til hvordan ulike organisasjoner og institusjoner allerede arbeider for å løfte fram og prøve ut livsmestring og opplæring knyttet til psykisk helse i skolen. Han trekker blant annet frem Trondheimsprosjektet, NRK skole som lanserte femti video-snutter knyttet til livsmestring, ulike lærerveiledninger knyttet livsmestring og arbeid for å fremme den psykiske helsen (Madsen, 2019, s. 22-23). Samtidig stiller Madsen seg kritisk til om opplæring knyttet livsmestring faktisk vil fungere i skolen, og hevder at det er ikke uvanlig at forskning knyttet psykisk helse og livsmestring ofte presenterer det som en empirisk størrelse, men at temaet har en sterk normativ side. Livsmestring og psykisk helse er tett knyttet til menneskevitenskap, og bør diskuteres i lys av underliggende menneske- og livssyn som alltid er åpen for diskusjon og debattering (Madsen, 2019, s. 33).

Madsen er opptatt av å peke på hvorfor livsmestring er blitt et så fremtredende tema i samfunnet. Han hevder at hele ideen om livsmestring kan ses i lys av trender innen psykologifaget den siste halvdel av det 20 århundret. Psykologi skulle ikke lengre være preget av lukkede terapirom eller forskningslaboratorier, men noe *alle* i samfunnet kunne få nytteverdi av (Madsen, 2019, s. 44). Han viser også til en av Norges største forkjempere for at livsmestring skal være en del av læreplanen, Arne Holte. Arne Holte er professor i helsepsykologi, og tidligere assisterende direktør, fagdirektør og divisjonsdirektør innen psykisk helse ved Folkeinstituttet. Holte mener at forebyggingstiltak knyttet den psykiske helsen rettet mot oss alle vil være med å bidra til en reduksjon av den totale sykdomsbyrde i samfunnet. Livsmestring er del av økt satsing rundt helsefremming (Madsen, 2019, s. 35-36). Madsen viser midlertidig at det finnes kritikk mot denne befolkningsstrategien og antakelsen om reduksjon av sykdomsbyrden i samfunnet. Denne kritikken kan overføres til forholdet mellom livsmestring og psykisk helse og hvorvidt livsmestring som skoletema egentlig er et godt tiltak. Madsen viser til at selv for de mange tiltakene knyttet folkehelsen siste halvdel av det 20. århundret, er det mange studier som viser til at variabler knyttet folkehelse i befolkningen øker (Madsen, 2019, s. 36). Madsen nevner for eksempel en studie av Katherine Frohlich og Louise Potvin, de viser til at de mest sårbare gruppene i samfunnet, gjerne er de som trenger tiltakene knyttet til folkehelsen mest, samtidig er denne gruppen de som responderer minst på tiltakene. Det viser seg at de som er ressurssterke i samfunnet

er de som får størst utbytte av tiltak for å forbedre folkehelsen i samfunnet (Madsen, 2019, s. 36).

I lys av dette kan en kanskje peke på faren for at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, ikke hjelper de elevene som trenger det mest, siden de muligens ikke responderer på det. Madsen fremhever dette argumentet i sin bok om generasjon prestasjon, og viser også der til hvordan psykologiske lavterskeltjenester blir fylt opp av ressurssterke og høyt utdannende mennesker som i utgangspunktet er de som er minst utsatt for psykiske helseplager (Madsen, 2020, s. 199). Her ser vi hvordan helsetiltak kan føre til at større ulikheter i folkehelsen enn tidligere. Slik Madsen ser det tyder dette på at det trengs andre virkemidler enn livsmestring på timeplanen. De unge som strever med psykiske helseplager har gjerne et behov for hjelp utenom i skolesammenheng, gjerne i sammenheng med psykiske helsevern for barn og unge (Madsen, 2019, s. 119).

Madsen peker også på hvordan flere har ytret en bekymring ovenfor at livsmestring på timeplanen, vil kun føre til at barn og unge i skolen får enda en faktor som bidrar til noe de må mestre og ta ansvar for (Madsen, 2019, s. 123). Han hevder at selv om det er vanskelig å si om livsmestring på timeplanen vil ha en negativ eller positiv effekt på elevene i skolen, er det viktig at temaet ikke blir nok en faktor som elevene må mestre, men tvert imot en løsning for alt stresset og presset barn og unge opplever (Madsen, 2019, s. 144).

Madsens argumentasjon kan sees i lys av den større faglige debatten som fremhever konsekvensene av den økende individualiseringen i samfunnet som vi så eksempler på i kapittel 2. Dette innebærer ikke minst til at enkeltmennesket har fått økt ansvar for egen velferd og helse (Skarpenes, 2021, s. 140). Dette har igjen ført til et økende behov for hjelp hos barn og unge, og hvordan de skal håndtere utfordringene knyttet til individualiseringen av samfunnet. Livsmestring på timeplanen er blitt et av tiltakene som skal hjelpe barn og unge til å håndtere disse utfordringene. Det er samtidig et tankevekkende argument at undervisning i denne tematikken i skolen vil medføre enda et område der barn og unge vil oppleve stress, press, og slik representere et nytt område der de skal prestere.

Er temaet livsmestring ønskelig i skolen?

I dette kapitlet har jeg tatt for meg de mange ulike stemmene som har ytret seg i diskusjonen om livsmestring som tema i læreplanen og i skolen. Jeg har sett nærmere på

stortingsmeldinger, NOU-er, artikler, kronikker og bøker. Innledningsvis i dette kapitlet stilte jeg spørsmål om hvorfor mange ønsket at livsmestring skulle få et spesielt fokus i skolen, og hvilke ulike synspunkt og perspektiver kom til uttrykk i prosessen frem mot den nye læreplanen LK20. Videre spurte jeg om innføringen av livsmestring som tema i skolen utelukkende representerer et positivt tilskudd eller kan det også være noen utfordringer knyttet til implementeringen av dette temaet. Som vi har sett er det ulike svar på disse spørsmålene. Stortinget støttet innføring av livsmestring som tema i skolen, og begrunnet dette med økt individualisering i samfunnet som har ført til økning i antall barn og unge med psykiske problemer. Dette har blitt et samfunnsproblem. Politikernes argumenter støttes av mange, også på faglig hold. Livsmestring ble sett på som viktig for å øke kunnskaper om dagens utfordringer og for å forberede elevene for fremtidens samfunnsutfordringer, slik det fremgikk av Stortingsmelding 28.

I offentlig debatt, slik vi har sett eksempler på i form av leserinnlegg i aviser, fremkommer også misnøye med LK20 og argumenter om at reformen ikke går langt nok i sitt fokus livsmestring. Dette kan føre til at elevene ikke får den kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å mestre sine egne liv og håndtere de utfordringene de møter. Samtidig ser vi at noen stemmer er opptatt av at det kan være en utfordring å integrere livsmestring i skolen på en meningsfull måte, slik at det ikke bare blir en tilleggsaktivitet som ikke har noen konkret effekt for elevene. Et siste, sentralt argument er faren for at livsmestring kan føre til stress og press hos barn og unge, ettersom det kan føre til at det blir ennå et tema de skal prestere i.

Kapittel 4 Livsmestring i et mangfoldig samfunn

I dette kapitlet vil jeg undersøke livsmestring som tema i skolen i et bredere perspektiv. Hvilke andre dimensjoner ved livsmestring enn psykisk helse har vært viktig i diskusjonen om implementeringen av tematikken i skolen, og hvordan har dette nedfelt seg i emneplanen? Som vi skal se blir spesielt mangfold viktig i denne sammenhengen. I dette kapitlet er temaet diskusjonen om innføring av livsmestring som emne i skolen i knyttet til mangfoldsproblematikk.

Mangfold kan i utgangspunktet dreie seg om ulike variasjoner av nesten hva som helst, fra meninger, identiteter, matretter, videospill, hudfarge og kunstutstillinger (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24). Fokuset i dette kapitlet er det menneskelige mangfoldet i samfunnet. Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann hevder at begrepet mangfold har innbakt et positivt syn på forskjeller i samfunnet. I dette ligger et perspektiv på forskjeller som noe som innebærer valgfrihet, kreativitet og fremmer framgang. Det motsatte av mangfold er intoleranse, diskriminering, fremmedfrykt, eksklusjon og rasisme (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 24).

I dag er det et klart politisk mål at alle i samfunnet skal ha like muligheter til å delta i fellesskapet, uavhengig av etnisk bakgrunn, seksuell orientering, funksjonsnedsettelse og kjønn (Regjeringen, u.å.-a). Kong Haralds tale under stortingsmiddagen i 2022 tok han opp sitt besøk til synagogen i Oslo, i forbindelse med feiringen av synagogens 100års jubileum. Han snakket om den lille minoriteten som skulle vært større. Videre nevnte han den tragiske masseskytingen i Oslo sentrum 25.juni 2022 som rammet seksuelle minoriteter. Samtidig understreket han idealet: «Vårt liberale demokrati kjennetegnes av hvordan vi klarer å leve fredelig sammen – selv om vi er forskjellige» (Kongehuset, 2022, 3:00). På tross av politiske målsettinger og mangfoldsideal er det likevel slik at vi lever i et samfunn der alle ikke har like muligheter. På kvinnedagen i 2023 ble det publisert en pressemelding som annonserte et nytt løft for innsats for likestilling blant kjønn i Norge. Av denne gikk det frem at det har gått for sakte med likestillingen, og at kjønnsbalansen i arbeidslivet er for dårlig. I tillegg blir kvinner for ofte utsatt for vold, seksuell trakassering og negativ sosial kontroll (Regjeringen, 2023a). I midten av februar kom en annen pressemelding om en ny handlingsplan med førtini tiltak som skal sikre rettigheter, bedre livskvalitet og øke aksept for kjønn- og

seksualitetsmangfold. Kultur- og likestillingsminister Anette Trettebergstuen sa i den forbindelse at «[d]et bør være en selvfølge at alle skal få være den de er og elske den de vil» (Regjeringen, 2023b). Mot slutten av 2022 publiserte kultur- og likestillingsdepartementet en tekst som annonserte at regjeringen vil styrke likestillingen og skape et bedre diskrimineringsvern for alle. Det ble fremhevet at det da trengs et tydelig lovverk som hindrer diskriminering på grunnlag av etnisitet, religion og livssyn (Regjeringen, 2022c).

Alt dette viser at behovet for mangfoldskompetanse er svært relevant og dagsaktuelt. KRLE-faget har et særlig ansvar for at elever i skolen skal tilegne seg kunnskap om å leve i og med mangfold i samfunnet gjennom opplæring om ulike religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er av den grunn interessant å se på hvordan livsmestring som emne i skolen i varetar opplæring innenfor mangfold, og samtidig se nærmere på diskusjonen om innføring av livsmestring som tema i KRLE-faget i lys av et mangfoldig samfunn.

Politiske dokumenter og NOU

Politiske perspektiver er igjen sentrale i denne sammenhengen. Hva forteller politiske dokumenter om bakgrunnen for innføringen av livsmestring som tema i KRLE-faget sett i lys av mangfolds samfunnet? I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan argumentasjonen i innstillinger, NOU-er og stortingsmeldinger tar opp andre dimensjoner ved livsmestring enn psykisk helse, og som har vært viktig for implementeringen av tematikken i skolen. Hvilke former for kompetanser etterspør disse dokumentene, og hva har blitt sett på som nødvendig i diskusjon rundt mangfold og livsmestring? Har det skjedd noen endringer i perspektiver på hva som er nødvendig kompetanse gjennom de siste 15 årene?

I 2010 kom en NOU med tittelen *Mangfold og mestring- flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010: 7). NOU-en ble presentert av Østbergutvalgets som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2008, og deres mandat var å gjøre en gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i både barnehage, skole og høyere utdanning (Utdanningsforbundet, 2010). Utvalget understreker at de i all hovedsak tegner et optimistisk av opplæringssystemet. Likevel er det utfordringer og muligheter for forbedring, knyttet til utfordringer for minoritetsspråklige står ovenfor (NOU 2010: 7, s. 11). Utvalget presiserer at god kompetanse knyttet minoritetsspråklige barn, unge og voksne hos pedagoger har stor betydning for opplæringstilbudet for minoritetsspråklige, og at

variasjonen i kompetanse hos pedagoger er tydelig (NOU 2010: 7, s. 17) Som utvalget skriver: «Økt kompetanse og større satsing på kompetanseutvikling generelt, og spesielt innen områder med betydning for minoritetsspråklige barn og elever, vil kunne bidra betydelig til å øke disse barnas og elevenes mestring og læringsutbytte» (NOU 2010: 7, s. 17). Pedagogisk kompetanse understrekes med andre ord som avgjørende for opplæringen av minoritetsspråklige barn, unge og voksne.

I 2013 sendte Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen en innstilling til Stortinget fra (Innst. 432 S (2012-2013)) om kvalitet og mangfold i fellesskolen (Innst. 432 S).² Innstillingen er strukturert rundt tre hovedområder: en inkluderende fellesskole, grunnopplæring for framtidens samfunn og fleksibilitet i videregående opplæring (Innst. 432 S, (2012-2013) s. 5). Under komitéens merknader løftes det fram at «Mangfold er en av skolens største og mest krevende utfordringer. Derfor er skolen så viktig arena for dialog og brobygging der vi som enkeltmennesker og grupper er og vil være forskjellige». Komiteen fremhever deretter at lærere trenger flerfaglig kompetanse, men også at miljøterapeuter, helsesøstre, barnevernspedagoger, barn- og ungdomsarbeidere og andre trenger styrket flerfaglig kompetanse. Dette vil bidra til at lærere har et team av ressurser som alle har kunnskap knyttet til flerfagligkompetanse (Innst. 432, 2012-2013) s. 8). Vi kan se at det er en klar rød tråd mellom NOU 2010: 7 og Innst. 432 S, ettersom de begge er politiske dokumenter som fremmer at det trengs en styrket kompetanse hos lærere knyttet til flerfaglig kompetanse.

Innstillingen bygget på Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei kvalitet og mangfold i fellesskolen*. I innledningen til denne stortingsmeldingen er mangfolds tematikk hovedfokus: «Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste» (St. 20 (2012-2013), s. 11). I tillegg fremhever meldingen at «Samene og de nasjonale minoritetene er en viktig del av mangfoldet i Norge. Skolen skal ha rom for alle uten å skille etter evner, kjønn, funksjonsevne eller bakgrunn» (St. 20 (2012-2013), s. 11).

Spesielt interessant for denne avhandlingen er måten stortingsmeldingen tar opp hvilke forutsetninger som må fremmes i opplæringen for at elever skal oppleve mestring og læringsopplevelser. Som meldingen peker på er skolen et speilbilde av samfunnet, og har en sammensatt gruppe elever, med ulike evner, kunnskaper, og ulik sosial og kulturell

bakgrunn. For å møte dette mangfoldet bør opplæringen være lagt opp bredt og variert, slik at alle elever skal få utbytte av den (St. 20 (2012-2013), s. 11). Jeg tolker dette som at skolen skal være en arena hvor alle elever skal bli møtt med respekt, og opplæringen skal sørge for at alle elever skal tilegne seg kompetanse og kunnskap. For at elever skal tilegne seg kunnskap og kompetanse er det viktig at elever får oppleve en bred og variert undervisning i form av ulike didaktiske og metodiske metoder i undervisning. Dette vil sørge for at elever uansett forutsetninger, kan få muligheten til å tilegne seg kunnskap og kompetanse på ulike vis. Disse føringene gjenspeiles i Overordnet del- undervisning og tilpasset opplæring, det står her «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal altså gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig deres erfaringer, forkunnskaper, behov og holdninger. Innstillingen fremhever også at ulikheter skal møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Videre skal forskjeller betraktes som en ressurs som gir læringsmuligheter i form av respekt og toleranse (St. 20 (2012-2013), s. 11).

Som vi har sett er det klart politisk ønske om at lærere og andre fagpersoner på skolen skal ha mer kompetanse knyttet til flerfaglig og mangfold. Dette er nødvendig for at lærere skal oppfylle kravene om å gjennomføre variert og bred undervisning for å møte alle elever og deres behov. Det er nå gått ti år siden disse dokumentene ble fremlagt. Har noe endret seg i politiske dokumenter av nyere dato? La oss gå tilbake til utredningen som Ludvigsen utvalget publiserte i 2015 (NOU 2015: 8) (jfr. kapittel 3).

Denne NOU-en fokuserer på hvilke former for kompetanse som trenges, og hvilke faglige endringer som må gjøres i møte med fremtidens kompetansebehov både i arbeidslivet og samfunnsnivå. Som utvalget skriver: «For at skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen i samarbeid med hjemmet legge til rette for at elevene utvikler mange ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer» (NOU 2015: 8, s. 8). I denne utredningen knyttes mangfold og mestring sammen i større grad enn tidligere politiske dokumenter. Det er blant annet et eget kapittel tittelen «Kompetanser i fremtidens skole», med en grundig gjennomgang av ulike former for kompetanse som er nødvendig i tiden fremover.

Utredningen gir en kort samfunnsanalyse der sentrale trekk ved samfunnsutviklingen beskrives. Norge er et samfunn preget av stabilitet og gode levevilkår,

men er også et samfunn preget av ulikheter. Derfor er det ekstra viktig at skolen tar ansvar for at alle elever skal få muligheten til å mestre livene sine slik at de senere kan delta i arbeidsliv og felleskap. Her fremheves også at Norge preges av den økte globaliseringen, som gjør at mennesker, kulturer, ideer, kapital og varer i større grad sirkulerer på tvers av landegrensene. Dette medfører også endringer lokalt, og «[...] bidrar til økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet» (NOU 2015: 8, s. 19). Utredningen fremhever hvordan dette skaper kulturelt mangfold og flerspråklige som både er en ressurs for samfunnet og en kompleksitet som kan føre til konflikter mellom mennesker (NOU 2015: 8, s. 19). I tillegg peker utredningen på andre faktorer av samfunnet som utvikler seg fort, som stiller store krav til at elever må tilegne seg kompetanse til å vurdere informasjon kritisk på mange områder, som egen helse, egen økonomi, og sosiale relasjoner. Dette knyttes særlig til den økte individualiseringen av samfunnet (NOU 2015: 8, s. 20).

Som vi kan se fremhever de politiske dokumentene samfunnsendringer som fører til økende mangfold i samfunnet, både sosialt, religiøs og kulturelt. Elever må tilegne seg kompetanse som gjør det mulig for dem å håndtere et kunnskapsintensivt og mangfoldig samfunn. Dette innebærer også at elever bør lære om kulturelt og religiøs mangfold i større grad enn tidligere. Mangfoldet skaper behov for ny kompetanse. Argumentasjonen i NOU 2015: 8 underbygger ideen om at livsmestring og mangfold kompetanse er nødvendig for å møte alle elever og deres behov. I argumentasjonen er det en klar sammenheng med Stortingsmelding 20 (2012-2013), ettersom at denne meldingen også løftet fram at lærere må ha styrket kompetanse innenfor flerfaglighet og mangfold (St. 20 (2012-2013), s. 11).

Måten NOU 2015: 8 tematiserer individualiseringen av samfunnet (NOU 2015: 8, s. 20) kan kanskje sees som et resultat av en større oppmerksomhet generelt rettet mot denne problematikken. I kapittel to så vi hvordan individualisering knyttes til den såkalte *generasjon prestasjon*. Mange mener at ungdom som vokser opp i dag opplever et stort press, på grunn av ungdom som vokser opp i dagens samfunn preges av en større grad av individualisering enn tidligere (Bakken, Sletten & Eriksen, 2019, s. 50). Samfunnsprosesser som individualisering og globalisering skaper behov for økte kunnskaper og økt kompetanse hos elever, ikke minst knyttet til mangfold og kompleksitet i samfunnet.

Som vi så i forrige kapittel fulgte i 2016 Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fagfordypning-forståelse en fornyelse av Kunnskapsløftet*, som bygget på NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 og hadde som formål å fremme forslag til fornyelse av grunnsopplæringen (Meld.

St.28 (2015-2016), s. 9). Stortingsmeldingen opplyser innledningsvis at «Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn». Dette eksempelet illustrer hvordan en etablerer en sammenheng mellom opplæringsystemet og kompetansebygging knyttet til mestring og mangfoldskompetanse. Meldingen fremhever i sin beskrivelse av en *ny generell del* at «opplæringen skal også ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden. Innvielsen i kulturen og samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Som voksne skal eleven mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger» (Meld. St.28 (2015-2016), s. 21). Vi ser her hvordan behovet for mangfoldskompetanse i skolen understrekes, som noe som vil bidra at elever skal håndtere å mestre livet i mangfolds samfunnet.

Et annet interessant dokument i denne sammenhengen kom i 2019, Stortingsmelding 6 (2019-2020) med tittelen *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Denne meldingen peker på at mange skoler og barnehager har et inkluderende fellesskap, hvor barn og unge får god oppfølging, men at det også er store utfordringer å ta tak i, og mange barn og unge får ikke den hjelpen de trenger. Mange får hjelpen de trenger for seint, blir ikke sett og lærer derfor mindre og utvikler seg dårligere enn de potensielt kunne ha gjort, dersom de hadde blitt møtt med bedre tilrettelegging (St.6 (2019-2020), s. 9). Her fremheves at et velfungerende velferdssamfunn forutsetter at flest mulig deltar i arbeidslivet, og at regjeringen derfor satser på utdanning og kunnskap for alle (St.6 (2019-2020), s. 7). Innledningsvis står det «Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (St.6 (2019-2020), s. 7). Igjen ser vi hvordan mestring er blitt et dagsaktuelt begrep, og hvordan det fra politisk hold uttrykkes ønske om at alle barn og unge skal oppleve mestring under utdanning.

Det er en rekke likhetstrekk mellom Stortingsmelding 6 (2019-2020) og NOU 2010: 7. For det første fokuserer NOU 2010: 7 på at det er et stort forbedringspotensial knyttet til utfordringer for minoritetsspråklige elever (s. 11), noe Stortingsmelding 6 også understreker (St.6 (2019-2020), s. 9). Det er derfor mulig å slå fast at det er en klar kontinuitet i mye av tankegangen på feltet gjennom det siste tiåret.

De politiske dokumentene peker på behovet for flere kompetente lærere og fagpersoner knyttet til mangfoldskompetanse. Flere voksne som arbeider i skolen med styrket mangfoldskompetanse vil føre til en bredere anlagt og mer variert undervisning som vil fremme mestring og læring slik jeg leser Stortingsmelding 20 (St. 20 (2012-2013), s. 11). Både NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28 fremhever at skolen bør være en arena der elever tilegner seg mangfoldskompetanse. Slik kompetanse vil gi elever mulighet til å mestre livene sine bedre i mangfolds samfunnet og i framtiden (NOU 2015: 8, s. 19) (St.28 (2015-2016), s. 21).

Høringsrunde om ny læreplan og perspektiver på livsmestring og mangfold

I likhet med kapittel 3 vil jeg også i dette kapittelet se nærmere på høringsuttalelser fra prosessen frem mot ny læreplan. Nå vil imidlertid fokuset rettes mot andre dimensjoner ved livsmestring enn psykisk helse og undersøke spesielt om høringsinstansene knytter livsmestring til mangfolds problematikk. I det følgende trekker jeg frem eksempler fra noen av de 411 høringsuttalelsene som ble lagt fram i høringsrunden knyttet til LK20. Jeg strukturerer her fremstillingen etter noen fremtredende temaer jeg har identifisert i høringsuttalelsene, som kan knyttes til livsmestring og mangfold, og spesielt også opplæring knyttet til mangfold i KRLE-faget. Temaene jeg tar opp er religion, eksistensielle spørsmål og forebygging av rasisme og diskriminering.

Det første temaet er opplæring i religion. Flere høringsinstanser ga tilbakemelding om at essensen i religioner bør løftes fram i KRLE-faget. Slik jeg tolker det kan dette knyttes til opplæring i livsmestring. Høringsuttalelsene kan også tolkes som at didaktiske og metodiske undervisningsmetoder blir utfordret i den forstand at en del høringsinstanser ønsker å fremheve hvordan det går an å lære av religioner.

Før jeg ser nærmere på høringsuttalelsene og hvordan en del av disse uttrykker at livsmestring i faget bør forankres i opplæring av religioner og livssyn, kan det være nyttig å trekke frem Ninian Smarts kategorisering av ulike religionsdimensjoner. Denne kategoriseringen kan være en hjelp til å forstå hvilke deler av religion og livssyn som enkelte høringsinstanser ønsker større fokus på i forbindelse med livsmestring i KRLE-faget. Smart gjør rede for ulike religiøse aspekter i form av religiøse dimensjoner, som kan gjøre det lettere å avgjøre om et fenomen er eller ikke er en religion. De seks dimensjonene må ifølge Smart være til stede for at noe skal kunne identifiseres som en religion. Den første er den

rituelle dimensjonen, som omhandler bønn, ofringer, tilbedelse osv. Denne dimensjonen reflekterer et ønske om å få kontakt med den usynlige verden, ved hjelp av religiøse ritualer (Smart, 1983, s.104). Den andre er den *mytologiske dimensjonen* som omhandler bilder, myter og historier. Dimensjonen skal ikke kun handle om Gud, men også om religiøse begivenheter som har betydning for gitt religion (Smart, 1983, s. 113). Den tredje heter den *doktrinale dimensjon*, som omhandler læresetninger i religioner, her er sentrale tanker i religionen løftet fram (Smart, 1938, s. 106). Den fjerde kalles den *etiske dimensjonen*, og omhandler etikken for enkeltmennesket i gitt religion og etikken i det religiøse fellesskapet. Religion er en viktig bidragsyter til etiske holdninger (Smart, 1983, s. 107). Den femte heter den *sosiale dimensjonen*, som omhandler religioners organisering og sosiale funksjon. Den sosiale strukturen er basert på etiske og praktiske idealer (Smart, 1983, s. 107). Den sjette er den *erfaringsmessige dimensjonen* som handler om de menneskelige opplevelsene av det guddommelige i religioner. Det kan ses i lys av for eksempel bønn, hvor mennesket erfarer kontakt med Gud (Smart, 1983, s. 108).

Mange av høringsinstansene representerte tros- og livssynssamfunn. Bahai-samfunnet er en av disse. I sin høringsuttalelse fremhevet de at «[a]lle religioner handler om livsmestring, men fra et åndelig perspektiv. Religiøse nøkkelord ville være: mening, liv og død, lidelse, bønn, moral, åndelighet, kjærlighet, osv.» (Bahai-samfunnet, 2019, s. 10). Med Smarts begrepsapparat kan vi si at høringsuttalelsen legger vekt på at rituelle, doktrinale og etiske dimensjonene av religioner og livssyn bør være del av opplæringen i livsmestring. Ved at elever lærer om de gitte dimensjonene i ulike religioner og livssyn, vil dette bidra til å få frem hvordan ulike religioner og livssyn forholder seg til livsmestring, fra et Bahai-perspektiv.

Interessant nok støttes argumenter om et sterkere religionsfokus også fra faglig hold. Universitetet i Agder skrev i sin høringsuttalelse «Her bør religionenes, og i norsk kontekst særlig kristendommens betydning, sterkere inn. Nå går de tverrfaglige emnene primært på (allmenn) etikk. Under livsmestring står det ingenting om religionenes og livssynenes betydning for dette» (Universitetet i Agder, 2019, s. 13). Jeg tolker høringsuttalelsen slik at en her gir uttrykk for at det er andre sider ved KRLE-faget enn allmenn etikk som er relevant for livsmestringstematikken. For eksempel kunne dette være et større fokus i undervisningen på den etiske dimensjonen ved ulike religioner og livssyn inn,

Også fra kirkelig hold understrekes sammenhengen mellom religion og livsmestring. I høringsuttalelsen til Agder og Telemark bispedømme blir det løftet fram «For mennesker innen alle religioner er det som regel en nær sammenheng mellom tro og livsmestring. Av den grunn er det underlig at det ikke står noe om religionenes betydning for livsmestring» (Agder og Telemark bispedømme, 2019, s. 11). I uttalelsen pekes det eksplisitt på at religioners betydning for livsmestring ikke blir løftet fram i læreplanforslaget. Også andre høringsinstanser med religiøs forankring fremhever betydningen av kompetanse om religion. Kristne Friskolers Forbund skrev i sin høringsuttalelse at «KFF er opptatt av at alle elever i Norge får kunnskap om kristendom og ulike religioner og livssyn, og kompetanse til å forstå hvilken rolle religioner og livssyn spiller for enkeltmennesket og for mangfoldet i samfunnet» (Kristne Friskolers Forbund, 2019, s. 15). Forbundet viser til at det er viktig at elever lærer om etiske og sosiale dimensjoner ved religioner og livssyn. De understreker at dette er viktig kunnskap i møte med ulike mennesker i mangfolds samfunnet. Forbundet bruker ikke begrepet livsmestring, men viser til at religioner og livssyns lære er betydningsfullt for medlemmer av mangfolds samfunnet. Interessant nok har argumentasjonen flere likhetstrekk med NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28, som vi har sett også understrekker at skolen skal være en arena for læring om mangfold, på grunn av det økende kulturelle og religiøse mangfoldet i samfunnet (NOU 2015: 8, s. 19, St.28(2015-2016), s. 21). Det er altså ikke bare politikere, men også religiøse organisasjoner og institusjoner, i tillegg til fagfolk som peker på behovet for økt mangfoldskompetanse for at elever skal bli i stand til å møte utfordringer i dagens samfunn.

I lys av nylig nevnte høringsuttalelsene er spørsmålet skal vi lære *om* religion eller *av* religion, relevant. Innenfor religionspedagogikk og religionsdidaktikken har dette spørsmålet lenge vært diskutert, siden det å lære *av* religion har tradisjonelt forbindes med trosopplæring knyttet en til gitt religion. Man har derfor diskutert om det er mulig å lære *av* religion i et ikke-konfesjonelt religionsfag (Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Diskusjonen om det å lære om religion og lære om religion, ble først presentert av Michael Grimmit og Garth Read i 1975 (Lippe & Undheim, 2019: Grimmit & Read, 1975). Grimmit viser til det å lære om religion innebærer at elever lærer om ulike trossystemer, mens det å lære av religion handler om hva elevene lærer om seg selv i møte med denne kunnskapen (Lippe & Undheim, 2019: Grimmit, 1987, s. 225). Det å lære om og av religioner kan overlappe i klasserommet, det å lære av religion kan representere et konstruktivt didaktisk og

pedagogisk grep (Lippe & Undheim, 2019, s. 19). Religionsdidaktikere har svært ulike formeninger om denne fremstillingen av opplæring i religion. Noen mener at det å lære av en religion er noe en skal unngå i klasserommet (Lippe & Undheim, 2019, s. 19). Slik jeg tolker høringsuttalelsene referert til ovenfor, argumenterer disse for at forbindelsen mellom religion og livssyn nettopp bør komme til uttrykk i undervisningen ved at elever lærer av religion og livssyn, og at dette er viktig siden temaet livsmestring skal gi elever kompetanse til å lære å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Den andre tematikken som er særlig sentral i høringsuttalelsene og som kan knyttes til livsmestring i et mangfoldig samfunn er fremhevingen av eksistensielle spørsmål. Eksistensielle spørsmål handler om grunnleggende spørsmål til det å være menneske (Jones, 2019). Eksistensielle spørsmål er en del av livet, i den forstand at det er menneskelig å stille spørsmål til seg selv om tilværelsen, både når vi har det godt og når vi møter motgang. Spørsmål som «hva er min verdi?» og «Hvordan kan jeg møte døden?» er aktuell eksistensiell tematikk (Austad, Hanssen, Borge & Rykkje, 2020, s. 11). Mange av høringsuttalelsene uttrykker ønske om at KRLE-faget skal berøre eksistensielle spørsmål i opplæringen, og at det bør være en naturlig del av livsmestringstematikken i faget. Et eksempel er Det norske bibelskap som skrev dette i sin høringsuttalelse:

Når det gjelder «Folkehelse og livsmestring» er det helt avgjørende av KRLE-faget bidrar til at eksistensielle spørsmål som barna har, blir tatt opp på en relevant måte for elevene. Her bør det legges vekt på elevenes erfaringer. For eksempel vil spørsmålet om døden være et godt eksempel der kristendom, religioner og livssyn vil kunne bidra med et språk for det vi ikke helt forstår (Det norske Bibelselskap, 2019, s. 12).

Her fremheves det at KRLE-faget er en arena hvor barn og unge skal lære om ulike religioner og livssyn, og derfor bør legges vekt på eksistensielle spørsmål som barn har, nettopp fordi dette kan knyttes til elevenes egne liv og erfaringer. De ulike perspektivene på eksistensielle spørsmål som kommer fram i religioner og livssyn, vil derfor kunne bidra til diskusjon og en hjelp til å artikulere slike eksistensielle problemstillinger. Dette perspektivet kommer også til uttrykk i høringsuttalelsen til Den Norske kirke, representert ved uttalelsen til Hamar bispedømme og Hamar biskop hvor det står at «KRLE-faget har en særstilling inn mot eksistensielle spørsmål. Det er helt avgjørende at KRLE-faget bidrar til at de eksistensielle

spørsmål barna har, blir tatt opp på en relevant måte for og med elevene.» (Den Norske kirke, Hamar bispedømme og Hamar biskop, 2019, s. 11). I høringsuttalelsen fra Borg bispedømme står det «Livsmestring er et av de tverrfaglige temaene som samsvarer godt med kjerneelementet om punktene som er gjengitt ovenfor. Forslag til emner som kan trekkes inn: nestekjærlighet, håp, kjærlighet (logos, eros og agape), fr vilje vs. Tvang, ondskap, rettferdighet, sorg, død og begravelse, sannhet» (Borg bispedømme, 2019, s. 10).

Også fra lærerhold fremheves den eksistensielle dimensjonen som sentral i forhold til livsmestringstematikken. Norsk Lektorlag for eksempel skriver at «Folkehelse og livsmestring kan knyttes til verdivalg og utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» (Norsk Lektorlag, 2019, s. 12). Alle disse høringsuttalelsene knytter betydningen av å diskutere eksistensielle spørsmål i et mangfoldig samfunn, og at opplæring knyttet til eksistensielle spørsmål bør knyttes til ulike religioner og livssyn. Dette kan tyde på at implementering av livsmestring som tema i faget KRLE kan bidra til å styrke en didaktisk posisjon som legger vekt på at en også skal lære *av* religion.

Eksistensielle spørsmål omfatter også spørsmål knyttet til liv og død. NTNU, Institutt for lærerutdanning, Fagseksjon for samfunnsfagene peker i sin uttalelse på noe de mener mangler i utkastet til nytt læreplanverk: «Det savnes et punkt om tema «liv og død», særlig knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selvmord blant unger er dessverre et aktuelt tema, og i forhold til «å lære å mestre livet» bør tema knyttet til sorg og traumer inkluderes» (NTNU, Institutt for lærerutdanning, Fagseksjon for, 2019, s. 8). Ifølge Madsen blir det registrert mellom 500 til 600 selvmord i Norge hvert år, og det har skjedd en tre- til fire-dobling av selvmord av unge under 30 år (Madsen, 2019, s. 83). Høringsuttalelsen fra NTNUs Institutt for lærerutdanning peker dermed på et høyst relevant tema for elever. Ikke minst med tanke på dagens unge som representanter for generasjon prestasjon bør selvmordsforebygging, og temaer knyttet til sorg og traumer inkluderes i opplæring innenfor livsmestring. Dette handler jo virkelig om å styrke kompetanse i å håndtere livets utfordringer.

Den tredje tematikken som utkrystalliserer seg som sentral i høringsrunden er opplæring i livsmestring som forebygging av rasisme og diskriminering. Som vi har sett peker politiske dokumenter på hvordan mangfolds skolen representerer utfordringer, men også muligheter til å lære om forskjellighet og fremme respekt og toleranse mellom mennesker som har ulik bakgrunn (St.20(2012-2013), s. 11). Det er derfor interessant å se hvordan

perspektiver på dette kommer frem i høringsuttalelsene. Uttalelsen fra Antirasistisk senter er her et godt eksempel. Antirasistisksenter er en stiftelse som arbeider for å motarbeide rasisme og diskriminering i Norge, visjonen til stiftelsen er et kulturelt mangfoldig og sosialt rettferdig samfunn (Antirasistisksenter, u.å.). Stiftelsen skriver som følger:

Læreplanen legger opp til etisk refleksjon hos elever på alle trinn, men vi savner en problematisering av rasisme i læreplanen for KRLE. Begrepet mangfoldskompetanse er i denne sammenheng ikke dekkende. Heller ikke det å se på mangfold som en ressurs (fremfor en utfordring) dekkes godt nok av læreplanutkastet. Vi savner også mål om at elevene skal lære å motvirke rasisme, diskriminering og mobbing i praksis (Antirasistisksenter, 2019, s. 11).

Antirasistisksenter nevner ikke noe om livsmestring, men argumenterer for at læreplanen i KRLE-faget bør omhandle etisk refleksjon knyttet til problematisering av rasisme. En annen høringsinstans, HL-senteret, Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter er et forsknings-, dokumentasjons- og formidlings-senter med søkelys på Holocaust og andre folkemord, antisemittisme og rasisme, samt minoriteters vilkår i moderne samfunn (HL-senteret, u.å.). Senteret skriver i sin høringsuttalelse at:

«[u]nder beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring mangler til en viss grad også samhandlingsperspektivet og den sosiale dimensjonen. Her bør det fremheves tydeligere at faget kan bidra til identitetsutvikling gjennom samtale og dialog og det å møte andres perspektiver og tanker. Faget utvikler mangfoldskompetanse, evnen til å takle og tåle annerledeshet og uenighet, nettopp gjennom samhandling i klasserommet, noe som er vesentlig for livsmestring. Som nevnt over er det viktig at forskjell også innad mellom grupper anerkjennes. (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2019, s. 11).

HL-senteret viser til at samhandlingsperspektivet burde være sentralt i arbeid med livsmestring i faget. Det nevnes at gjennom dialog og samtale kan elever opparbeide evne til å takle og tåle annerledeshet. Høringsuttalelsen til HL-senter viser godt hva som menes med Stortingsmeldingen 20 (2012-2013) *På rett vei kvalitet og mangfold i fellesskolen* som pekte på hvordan mangfoldet «gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulike bakgrunn og leveste» (St. 20 (2012-2013), s. 11).

Et viktig poeng her er at undervisning i livsmestring i KRLE-faget har potensial for å være en arena der elever kan jobbe med sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter for å lære om forskjellighet, og fremme respekt og toleranse. I kapittel 2 skrev jeg om hvordan sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter er fundamentale ferdigheter i forhold til livsmestring. Det å jobbe med personlig kompetanse handler om hvem vi er i møte med andre og oss selv. Det handler om integritet, empati, evnen til oppmerksomhet og nestekjærlighet. Skau viser til at personlig kompetanse tar mye lengre tid å utvikle fremfor teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, og er også den delen av forskning hvor det er forsket minst om (Fiske, 2021, s. 71: Skau, 2017). Men kanskje nettopp KRLE-faget egner seg ekstra godt som en arena der elever gjennom samhandling gjennom dialog kan jobbe med å utvikle sosiale, emosjonelle og relasjonelle ferdigheter slik som HL-senteret for eksempel fremhever.

Mediedekning og avisinnlegg

Også i mediedebatten om det nye læreplanverket kommer det frem argumenter som knytter livsmestring til møte med mangfoldet i samfunnet.

Et aspekt ved mangfolds samfunnet handler om sosiale ulikheter. Norge har et godt utgangspunkt når det gjelder inntekstulikheter sammenlignet med internasjonale forhold (Tuv, 2019). Det er derimot store inntekstulikheter på kommunenivå i Norge. Det kommer til syne gjennom Gini-koeffisienten som er et mål som brukes for å se hvordan all samlet inntekt er fordelt i befolkningen. I denne målemetoden betyr 0 at alle i samfunnet har akkurat like mye inntekt, og 1 tilsier at enkelt person har all inntekt. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) det er kun tre kommuner som har koeffisient over 0,3. De nevnte kommunene er Bærum, Oslo kommune og Asker. Grunnen til dette er store inntektsforskjeller i Asker og Bærum for det er husholdninger med de største finansformuene bor i disse kommunene. I Oslo er forklaringen at innvandrerbefolkningen mye av ulikhetene, og inntektsforskjellene i kommunen er av den grunn stor (Tuv, 2019). Et utsagn som mange hører gjennom sin oppvekst, lyder slik «Vi er heldig som bor i Norge» eller kanskje noen ganger «Norge er ikke et fattigland». Ja, Norge er gjerne ikke et fattigland, men det betyr ikke at mange lever i fattigdom. Totalt er det over 110 000 barn som lever i en fattig familie, noe som utgjør over 11 prosent av alle barn i Norge. Det er omtrent to til tre elever i hver klasse vokser opp i en familie med dårlig råd (Redd barna, u.å.). Ifølge SSB har

21,2% av befolkningen ikke mulighet til å klare en uforutsett utgift (Statistisk sentralbyrå, 2022).

Et leserinnlegg i Agderposten fra 2022 som berører denne tematikken har overskriften «Det mest skamfulle i verdens rikeste land? Å si at du har dårlig råd» skrevet av Katrine Lia (Lia, 2022). Leserinnlegget tar for seg at det er tabu å snakke høyt om å ha dårlig råd og om personlig økonomi. Artikkelen viser til at Norge siden 1950-tallet har hatt en enorm velstand, og samfunnet i Norge er preget av en åpenhetskultur. Tidligere tabuer som barn utenfor ekteskap, samlivsbrudd og religion er ikke lengre skamfullt, men økonomi er. Som Lia skriver: «Men det der med egen lommebok, er så uendelig flaut og skamfullt. I landet der «verdens rikeste» er blitt en politisk floskel, er økonomien et så synlig tegn på verdien du har» (Lia, 2022). Av den grunn oppfordrer Lia til å snakke om økonomi, og de som har dårlig råd å ikke skamme seg. Hun nevner at livsmestring er blitt eget fag i skolen, men at det undervises mindre i personlig økonomi (Lia, 2022). Lia peker her på at evne til livsmestring i høy grad berøres av sosial ulikhet og fattigdom, aspekter som også burde tas med i betraktning i opplæringen. Ettersom at sosiale ulikheter blant oss i samfunnet, er viktig at elever lærer om dette i skolen, som del av inkluderende opplæring knyttet til sosialt mangfold. Økonomi blir også løftet fram i høringsuttalelsen til Finans Norge som skriver: «Finans Norge ønsker at personlig økonomi også knyttes til pkt om etisk refleksjon» (Finans Norge, 2019, s. 11).

Ifølge læreplanen skal livsmestring i KRLE-faget bidra til at elever skal reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn og seksualitet (Utdanningsdirektoratet, 2019) Neste tema jeg skal ta for meg er derfor seksualitet. I forbindelse med Fagfornyelsen har det blitt publisert flere artikler og leserinnlegg knyttet til undervisning i skolen om dette temaet. Et eksempel er en kronikk publisert på nrk.no av lærerstudenten Jenny Storesund, med overskriften «Sex på timeplanen» (Storesund, 2021). Storesund forteller at selv etter snart fem år i lærerutdanningen føler hun seg ikke forberedt på å undervise barna om seksualitet, siden lærerutdanningen ikke gir fremtidige lærere tilstrekkelig kunnskap for å gi god seksualundervisning. Hun peker på mange gode grunner til å gi unge en god seksualundervisning, knyttet til stikkord som legning, samtykke, overgrep, kroppspress, grenser, porno og kjærlighet. Storesund viser til en undersøkelse gjort av Sex og samfunn, som viste at lærere mener det er viktig med god undervisning i temaet, men at majoriteten av lærerne ikke mener det er deres ansvar å undervise i det. Svarene uttrykte en

klar forventning om at det var naturfagslærere sitt ansvar. Storesund mener seksualundervisning er noe alle lærere skal kunne undervise i, og viser til at elver bør få snakke om seksualitet, følelser, legning og sex i forbindelse med etikk i KRLE. Deretter viser hun til den nye læreplanen, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og understreker at en lærer burde kunne snakke åpent om sex og seksualitet i klasserommet, ettersom det utgjør en viktig del av elevenes livsmestring (Storesund, 2021). Storesunds argumentasjon gjenspeiles også i den nye læreplanen i KRLE, der problemstillinger knyttet til identitet, kjønn og seksualitet eksplisitt nevnes i forbindelse med temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

En artikkel som ble publisert på nrk.no den 7.april 2021 under overskriften «Helt vanlig at noen sier de liker kvelning» belyser også denne tematikken (Udnes, Torstveit og Lindgren, 2021). Den tar utgangspunkt i et leserinnlegg i en lokalavis skrevet av to ungdommer som forteller at mange unge ser på porno, og at mye porno er romantisering av overgrep. Ungdommene tar et oppgjør med seksualundervisning i skolen, og forteller at den er altfor dårlig. Den dårlige seksualundervisningen i skolen fører til mangelfull kunnskap, slik at mange unge velger å se på porno for å finne ut «hvordan man gjør det», og får et unaturlig forhold til sex.

I artikkelen intervjues også Bente Alstad, som er spesialist i sexologisk rådgivning. Alstad forteller at hun har vært alt for naiv i forhold til hva hun trodde unge så på knyttet til porno. Hun hadde bedt noen fjortenåringer sende henne eksempler på hva de så på, og oppdaget at unge så på gjengvoldtekter, kvelning og analsex. Disse eksemplene bruker hun som stillbilder i foredrag på skoler, men får ofte beskjed fra lærere om å fjerne bildene, ettersom at foredraget blir for sterkt. I samme artikkel intervjues også lederen av Sentret mot incest og seksuelle overgrep i Telemark, Inger Lise Stølsvik, som sier at hun frykter flere tilfeller av ungdommer som trækker over grenser, og som ikke forstår at de gjør det fordi de ikke har lært at porno er skuespill, og tror det en refleksjon av virkeligheten. Hun viser til at seksualundervisning i skolen i dag handler om forplantning, kjønnssykdommer, prevensjon, og lite om preferanser, lyst, frivillighet og gjensidighet. Porno er ifølge Stølsvik stående alene som en «læringskanal» for unge.

Artikkelen referer også til at Kunnskapsdepartementet er enig i at seksualundervisning i skolen trenger et løft, og at løftet bør skje i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette temaet skal gi kunnskap om kjønn,

seksualitet, kropp, grensesetting og overgrep, og som statssekretær Grunde Almeland viser til, skal temaet deles opp på tvers av fag (Udnes, Torstvet & Lindgren, 2021). Undervisning i seksualitet og kjønn er altså viktig i diskusjonen om livsmestring som tema i skolen. Dette understrekes også i høringsuttalelsen fra Skeiv ungdom som skriver «beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i teksten om faget god, og vi foreslår kun noen få endringer. Vi anbefaler å legge til «respekt for andres grenser»» (Skeiv ungdom, 2019, s. 7). Dette innebærer også at implementering av livsmestring som tema i skolen også bør medføre at lærere styrker sin kunnskap om seksualundervisning, og at det også etableres et godt faglig samarbeid på tvers av fagene knyttet seksualundervisning. Slik kan livsmestring bidra til at elever får seksualundervisning i et bredere perspektiv, ikke bare fra et naturfaglig perspektiv slik tendensen har vært. Som Storesund påpeker er det særlig viktig at elever får snakke om seksualitet, følelser, legning og sex i KRLE-faget (Storesund, 2021). Derfor har også KRLE-lærere behov for å styrke sin kompetanse i seksualundervisning, ikke minst fordi at mange av temaene innenfor seksualitet berører etiske spørsmål.

Faglig stemmer knyttet til livsmestring og mangfold

Også i den delen av diskusjonen som knytter livsmestring til mangfold har en rekke faglige bidrag. I det følgende skal jeg trekke frem noen faglige stemmer som representerer ulike perspektiver på livsmestring i møte med mangfoldet i KRLE-faget.

Et viktig bidrag er i denne sammenhengen er artikkelen «Livsmestring og selvutvikling i KRLE- tar faget en subjektiv vending?» av Christian Stokke og Mira Rodriguez som jeg også viste til i kapittel 3 (Stokke & Rodriguez, 2020). Stokke og Rodriguez peker på at livssynssammensetningen er i stor forandring, og viser til at 40% av skoleungdommene definerer seg som ikke-religiøse. Skolen må være en fellesarena hvor mennesker med ulike virkelighetsforståelser kan møte hverandre med respekt, og et sted der elevene kan bygge bro mellom hverandre. (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 138). Som tidligere vist da jeg kort skisserte KRLE-fagets historie i kapittel 1, er KRLE-faget stadig i utvikling. På grunn av frykten for at faget skal opptre forkynnende, er det slik at faget ofte blir undervist med en tilnærming som innebærer en ikke-involverende undervisning for elevene. Undervisningen om religion er ikke intendert som dannelse eller personlig utvikling. Dette mener flere er problematisk ettersom at det svekker at elevene skal være i sentrum og involvere elevaktivitet. Undervisningen oppleves som distansert for elevene, og virker dermed

demotiverende for mange elever. Dette medfører blant annet at mange religiøse elever ikke kjenner seg igjen i det som undervises om deres religion eller livssyn i undervisningen (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 140-141). Lippe og Undheim forklarer dette ved at utenfra-perspektivet kan komme i konflikt med religiøse elever sin trosforståelse (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 141; Lippe & Undheim, 2017, s. 17). Stokke og Rodriguez diskuterer hvorvidt det finnes bedre løsninger på å formidle faget til elever. De hevder at mer fokus på samtidsreligiøsitet og hvordan unge forholder seg til religion og livssyn vil gjøre faget mer relevant og oppleves mer motiverende for elevene. Stokke og Rodriguez trekker frem tre ulike didaktiske tilnærminger fra England, som alle legger vekt på det personlige, og som de mener kan være med på å løse problemet med at KRLE-faget ofte oppleves som distansert og demotiverende. De didaktiske perspektivene som innebærer arbeid med personlig utvikling, kan også bidra til å knytte faget til livsmestringstematikken. (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 143).

Det første didaktiske perspektivet Stokke og Rodriguez (2020) tar opp for å gjøre faget mer relevant for elevene er «interkulturell forståelse». Perspektivet skal bidra til at undervisningen øker elevenes interkulturelle forståelse. Elevene undersøker religioner fra innsiden, og utforsker og lever seg inn i andre verdensbilder. Å involvere elevers personlige erfaringer, vil være med på å engasjere elevene. Elevene vil bli kjent med og forstå medmennesker i et pluralistisk samfunn. Dette didaktiske perspektivet gjenspeiles i læreplanens kjerneelement «å kunne ta andres perspektiver». Det innebærer å gjøre elevene i stand til å ta egne synspunkter og holdninger, både ved bruk av innenfra- og utenfra perspektiv (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 143).

Det andre didaktiske perspektivet som blir tatt opp er «å lære av religion», som handler om hvordan elevene anvender religionskunnskap. Som vi har sett tidligere i dette kapitlet innebærer å lære *om* en religion omhandler objektiv kunnskapsformidling og elevene ser religion fra et utenfra-perspektiv. Å lære *av* en religion, handler om hvordan elevene velger å anvende gitt religionskunnskap de lærer, for å både forstå seg selv, sine egne og andres erfaringer. Eleven må selv vurdere om gitt religion har relevans for egen religiøs tro og liv. Elevene vil måtte kritisk veksle mellom et innenfra- og utenfra perspektiv (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 143-144).

Det tredje didaktiske perspektivet har fokus på selvutvikling og spiritualitet. Stokke og Rodriguez viser til at i England har spiritualitet vært en del av den offentlige læreplanen

siden seint på 1980-tallet. Der defineres det som å søke etter følelser, mening, selvforståelse og kreativitet. Mens betegnelsen spiritualitet i Norge har blitt knyttet opp mot ny-religiøsitet, er det i England en fellesbetegnelse som handler om å skape mening til livet. Gjennom å gi plass til selvutvikling og spiritualitet, skape mening i livet, i undervisningen, vil det gis rom for refleksjon, filosofisk samtale og utforsking av eksistensielle spørsmål. På denne måten kan livsmestring få en tydelig plass i undervisningen, gjennom at elevene selv utforsker (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 145-146).

Stokke og Rodriguez konkluderer med at livsmestring og selvutvikling i KRLE-faget vil dekke et behov hos unge i samfunnet, hvor individuell utforskning, valgfrihet, mangfold og subjektive opplevelser står sentralt. Usikkerhet og stress hos dagens unge kan bli håndtert ved å skape mening i livet og faget kan bidra til dette (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 147).

De didaktiske perspektivene som Stokke og Rodrigues trekker frem kan også sees som veier å gå i realiseringen av politiske målsettinger med undervisningsreformen. Det første didaktiske perspektivet, interkulturell forståelse, resonnerer med mye av tankegodset i Innstillingen til Stortinget Innst. 432 S (2012-2013), som fremhevet hvordan skolen er viktig arena for dialog og brobygging hvor enkelt mennesker og grupper er og vil være forskjellige (Innst. 432 S (2012-2013), s. 8). Dette ble også løftet fram i Stortingsmelding 20, som beskrev mangfold som en ressurs der elever kan lære om forskjellighet og fremme respekt og toleranse (St. 20 (2012-2013), s. 11). Dette kan også knyttes til det andre didaktiske perspektivet som Stokke Rodriguez skriver om, å lære av religion, og hvordan religionskunnskap kan bidra til å forstå seg selv og andre rundt seg (Stokke & Rodriguez, 2020, s. 144). Når det gjelder det siste nevnte didaktiske perspektivet, «spiritualitet og selvutvikling» som gir rom for refleksjon, filosofisk samtale og utforsking av eksistensielle spørsmål kan dette knyttes til argumenter som for eksempel kom til uttrykk i høringsrunden, og som fremhever at KRLE-faget bør involvere opplæring knyttet til eksistensielle spørsmål, og at det bør være en naturlig del av livsmestring som tema i faget.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på ulike perspektiver på livsmestring, knyttet mangfold og KRLE-faget. Analysen av de politiske dokumentene viser at behovet for mangfoldskompetanse er et viktig argument, og noe som fremheves som relevant i fremtiden både for lærere og elever. Som vi så uttrykte Stortingsmelding 20 at lærere bør

styrke sin mangfoldskompetanse for at elever skal oppleve mestring (St. 20 (2012-2013), s. 11). Alle politiske dokumenter jeg har sett på fremhever at skolen bør være en arena hvor elever tilegner seg kompetanse innenfor mangfold, på grunn av økende kulturelt og religiøst mangfold i samfunnet som resultat av globaliseringen. Bedre mangfoldskompetanse vil gi elever muligheten til å mestre livene sine bedre (NOU 2015: 8, s. 19 ; St.28 (2015-2016), s. 21).

I høringsuttalelsene så vi hvordan mange instanser ønsker mer søkelys på religioners og livssyns betydning knyttet opp mot livsmestring i KRLE-faget. Å knytte religioners og livssyns betydning til livsmestring, vil gjøre det å lære om og av religioner relevant for elevene på nye måter. Vi har også sett hvordan innlegg i media har bidratt til å løfte frem viktige temaer som kan knyttes til livsmestring, som sosial ulikhet, økonomi og seksualitet, og som også er viktige dimensjoner ved mangfolds samfunnet.

Kapitel 5 Avsluttende refleksjoner

Mens jeg har arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått mye respons fra mine omgivelser. Oppgavens tematikk har rett og slett vært et godt samtaleemne. Spesielt har mange uttrykt at de synes det er svært positivt at psykisk helse har fått en fremtredende plass i skolen i fagfornyelsen. Særlig én samtale ble viktig for meg. En bekjent uttrykte stor begeistring og lettelse for at tar skolen endelig tar tak i psykisk helse. Hennes barn hadde strevet mye psykisk, og hun hadde opplevd at skolen ikke var en arena der en kan tilegne seg kompetanse som er nødvendig for å mestre livet. Men er livsmestring som tema i skolen egentlig løsningen for de mange barn og unge som har en psykisk utfordring?

I oppgaven har jeg sett nærmere på de mange ulike perspektivene som er knyttet til at livsmestring har fått plass i læreplanen både generelt og i KRLE-faget. Jeg har særlig sett på perspektiver som kom frem i forkant av Fagfornyelsen, men har også trukket frem noen som har kommet til uttrykk etter Fagfornyelsen har trått i kraft i skolen. Et viktig funn er at det synes som å være nærmest en kollektiv enighet om at psykisk helse og livsmestring hører hjemme i skolen, og at ulike aktører er fornøyde med at livsmestring er blitt del av læreplanverket. Alt i alt 214 av 411 høringsuttalelsene var helt enige i at de tverrfaglige temaene passet inn i læreplanverket i KRLE. Kun ni av uttalelsene svarte at de er helt uenig om at de tverrfaglige temaene ikke hørte hjemme i KRLE sitt læreplanverk (Se Appendiks). Også analysen av de politiske dokumentene har vist at implementeringen av de tverrfaglige temaene representerer en ønsket oppdatering av læreplanverket, også fra politisk hold. Dette kom spesielt tydelig frem i Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om hva grunnopplæringen burde inneholde for å være relevant for fremtidens samfunn i NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8 (Utdanningsforbundet, 2014). Her ble det pekt på nødvendigheten av å tilegne seg kunnskap om å mestre eget liv i et samfunn som blir mer individualisert i lys av den teknologiske utviklingen som krever kunnskap innenfor ulike tema (NOU 2015: 8, s. 50). Dårligere psykisk helse hos barn og unge innebærer et behov for økte tiltak for å forebygge psykiske helseproblemer. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble lansert som en måte å gi elever informasjon for å mestre livene sine bedre, med tanke på fysisk og mental helse, for å oppleve mestring og håndtere motgang. Livsmestring som tema i skolen er et resultat av et langt og omfattende arbeid med fornyelse av læreplanverket, der målet har vært å gjøre undervisningen i skolen mer relevant og kunne tilby nødvendig

kunnskap som trengs både i forhold til utfordringer i samtiden og for å kunne møte en ukjent framtid.

I diskusjonen om livsmestring og psykisk helse er det mulig å identifisere to ulike og markante posisjoner: Den første og dominerende posisjonen omfatter de mange som mener at livsmestring som tema i skolen er viktig fordi det er obligatorisk og at alle vil ha nytte av det. Den andre posisjonen utgjøres av kritiske røster som mener temaet bidrar til økt press for de unge, og at undervisningen ikke vil nå inn til elevene som trenger det mest. Blant de som mener at faget er nyttig har det imidlertid også vært mye diskusjon om hva faget bør og skal inneholde. Et tema i diskusjonen har vært om psykisk helse får nok plass i læreplanen og om det skulle ha vært et eget fag. Andre mener personlig økonomi burde få mer plass. Andre igjen mener at det også er viktig at seksualitet får en plass i livsmestringsfaget og at alle lærere har et ansvar for å lære dette til barna. Noen har også pekt på behovet for bedre samarbeid mellom lærere for å naturlig integrere livsmestring inn i faget.

Blant de kritiske røstene er fagfolk som Madsen, som vi har sett, mener livsmestring som tema i skolen kan bidra til økt press. Han er blant dem som er skeptiske til livsmestring på timeplanen, ettersom det kan føre til at barn og unge i skolen får nok en faktor som bidrar til noe de må mestre og ta ansvar for (Madsen, 2019, s. 123). Også Jørgensen argumenterer for at satsing på psykisk helse inn i skolen kan føre til «psykologisering» av samfunnet og for elever (Jørgensen, 2020). Kritiske innvendinger har imidlertid ikke fått konsekvenser for utformingen og implementeringen av læreplanverket.

Det tverrfaglige temaet livsmestring er fortsatt nytt. I oppgaven har vi også sett at hva som menes med mestring i diskusjonene og i læreplanen kan være både uklart og mangfoldig. Kanskje trengs det flere konkrete kompetansemål som klarere uttrykker hva elever skal lære og hvordan elever kan bli opplært i temaet. Det er uklart om elever skal teoretisk lære om ulike mestringsstrategier, slik som noen aktører har stilt seg kritisk til. Som vi har sett uttrykte for eksempel Human-etisk forbund at de var redd for at faget skulle bestå av for mye selvhjelpspsykologi (Human-etisk forbund, 2019, s. 10). Denne uklarheten innebærer at undervisning i temaet krever mer av lærere, fordi de selv må finne ut hvordan de skal innlemme temaet naturlig inn i undervisningen. Slik jeg ser det er det viktig at voksne som jobber i opplæringssystemet har styrket kompetanse knyttet til psykisk helse og livsmestring, slik at de kan veilede elever på en fornuftig måte, og som ikke legger et større press på elevene enn de gjerne har fra andre rammefaktorer i barn og ungdomsårene. Som

Bjørndal og Bergan fremhever, er det viktig at voksne som arbeider med barn og unge erkjenner sammenhengene mellom mestring og psykisk helse, og at de samtidig legger merke til barn og unge som bruker mestringsstrategier som er negative for den psykiske helsen (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 53).

I tillegg til å rette søkelyset mot betydningen av livsmestring for psykisk helse har livsmestring knyttet til utfordringer i et mangfoldig samfunn vært viktig i denne oppgaven. Slik jeg ser det er KRLE-faget et fag som særlig egner seg for at elever kan tilegne seg kunnskap om livsmestring i som handler om å leve i mangfolds samfunnet. Flere aktører i diskusjonen ønsker at livsmestring i KRLE-faget skal fokusere nærmere på essensen i religioner og at opplæringen knyttet til eksistensielle spørsmål skal settes i sammenheng med ulike religioner og livssyn. Som vi har sett er det en del uenighet om hvordan dette skal undervises i på en faglig forsvarlig, interessant og engasjerende måte, uten å bli oppfattet som forkynnende. Et eksempel på hvordan dette kan gjennomføres på en faglig forsvarlig måte er Stokke og Rodriguez' tre didaktiske perspektiver som jeg redegjorde for i forrige kapittel: interkulturell forståelse, å lære av religion, og å fokusere på spiritualitet og selvutvikling.

Slik jeg ser det viser diskusjonen om livsmestring som tema i KRLE faget at denne tematikken kan åpne for muligheten til å utforske flere relevante emner knyttet livsmestring i undervisningen. Samtidig har fokuset på livsmestring potensial til å bidra til å gjøre faget til en enda bedre arena for å lære om mangfold. Mangfoldskompetanse er viktig for at elever skal lære å møte andre mennesker med respekt og forståelse. Dette krever dyktige lærere som har god mangfoldskompetanse som både kan møte de mange forskjellige elevene i norsk skole, og samtidig kunne lære bort mangfoldskompetanse.

Som kommende lærer, og i lys av analysene og diskusjonene i denne oppgaven, innser jeg at både skolen som organisasjon og den enkelte lærer må være forsiktig med å tro at det å innføre temaet livsmestring i skolen skal fungere som en fullstendig og kollektiv løsning for å bedre den psykiske helsen for alle barn og unge. Et hvert individ har helt ulik bagasje. Jeg mener absolutt at det er gode argumenter for at temaet representerer et godt tilskudd til undervisningen som kan bidra til at barn og unge kan bli bedre rustet til å mestre livene sine. Men selv om det er mange gode argumenter for innføringen av denne tematikken, er også mye av kritikken tankevekkende og lærerik, og derfor viktig å ta med seg videre som lærer.

Referanser

- Agder og Telemark bispedømme. Agder og Telemark bispedømme høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/3fe30ff5-e886-4c34-86b5-757b4d60f812?disableTutorialOverlay=true>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Antirasistisksenter. Antirasistisksenter høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/9e6b4ee7-8734-4b12-8368-8ea446fd3cfb?disableTutorialOverlay=true>
- Antirasistisksenter. (u.å.). Om oss. <https://antirasistisk.no/om-oss/>
- Aftenposten. (2019, 12. mai). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGI/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-sanner>
- Austad, A., Stifoss-Hanssen, H., Borge, L., & Rykkje, L. (2020). Innledning: Det eksistensielle. In *Eksistensielle begreper i helse-og sosialfaglig praksis* (pp. 11-21). Universitetsforlaget.
- Bahai-samfunnet i Norge. Bahai-samfunnet høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/bd1d5359-a476-406d-8044-56744096e5f5?disableTutorialOverlay=true>
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakken, A. (2020). Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. Oslo: NOVA, OsloMet

- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Bang, L. (2022, 31. mai). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. Folkehelseinstitutt. Hentet den 1.november fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020). Livsmestring- hva kan det romme?. I Bjørndal, K. & Bergan, V (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (1.utg, s.45-59). Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). Dybdelæring og tverrfaglighet. Pedlex.
- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(3), 22-31.
- Borg bispedømme. Borg bispedømme høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/f1086303-1438-4eea-a3a3-19fdbb413493?disableTutorialOverlay=true>
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Burgher, M. S., Rasmussen, V. B., & Rivett, D. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools: the alliance of education and health*. World health organization europe.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. www.forskningsetikk.no
- Den Norske kirke, Hamar bispedømme og Hamar biskop. Den Norske kirke, Hamar bispedømme og Hamar biskop høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/a23dcf76-8085-4295-bbac-f13be65c7592?disableTutorialOverlay=true>
- Det norske Bibelselskap. Det norske Bibelskap høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/2e0d12aa-69f9-4c29-a1a8-1e36682bc075?disableTutorialOverlay=true>

- Enstad, F. og Bakken, A. (2022). Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 6/22. Oslo: NOVA, OsloMet
- Finans Norge. Finans Norge høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/f6459e4c-a3a8-46d3-8ce0-5c309a51b7e4?disableTutorialOverlay=true>
- Fiske, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I Myskja, A. & Fiske, C (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1.utg., s. 65-94). Cappelen Damm akademisk.
- FN-sambandet. FN-sambandet høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/a3f8c568-d8f3-4f88-9903-56c443011b0d?disableTutorialOverlay=true>
- Forandringsfabrikken. (2019a). *TIMEN LIVET: elevers forslag til livsmestring*. <https://forandringsfabrikken.no/verktoy-timen-livet-2019/>
- Forandringsfabrikken. Forandringsfabrikken i Norge høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019b. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/23c00e0a-f04c-425b-b84b-8112fe028eb7?disableTutorialOverlay=true>
- Forandringsfabrikken. (u.å.). Ideen. <https://forandringsfabrikken.no/om-ideen/>
- Fredrikstadkommune. Fredrikstadkommune høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/dcc0b6e1-b8ee-4b91-a310-409dfd4e1952?disableTutorialOverlay=true>
- Gisle, J. (2022, 18.august). Melding til stortinget. *Store norske Leksikon*. Hentet 22.februar fra https://snl.no/melding_til_Stortinget
- Gramsett, H. (2020). *Livsmestring i KRLE* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Grimmit, M. & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in RE*. Great Wakering, Essex: Mayhew.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A.J. (1997). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hlsenteret. (u.å.). Om HL-senteret. <https://www.hlsenteret.no/om/>
- Human-etisk forbund. Human-etisk forbund høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019.

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/c423dbf2-8434-4a34-9f41-6f7c74c71feb?disableTutorialOverlay=true>

- Horn, S. & Haukeland, Y. (2022, 3.november). Vi snakker ikke om psykisk helse før det har blitt psykisk uhelse. *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/2022/11/vi-snakker-ikke-om-psykisk-helse-for-det-har-blitt-psykisk-uhelse/>
- Innst. 432 S (2012-2013). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2012-2013/inns-201213-432.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelige metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jones, J.W. (2019). *Living Religion. Embodiment, theology, and the possibility of a spiritual sense*. New York: Oxford University Press.
- Jor, Eira Lie (28. mars 2019). Mediebedriftene har lagt fram tall: Tallene er klare: Her er landets største mediehus. *Medier24.no*. <https://m24.no/lesertall-mbl/tallene-er-klare-her-er-landets-storste-mediehus/214089>
- Jordal, B. (2021). *Psykisk helse i skolen: en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.
- Jørgensen, J. A. (2020, 12.september). «livsmestring» inn i skolens læreplan- og en psykologisert skole?. *Stavanger Aftenblad*. https://www.aftenbladet.no/article/sa-WOLj3K.html?mon_ref=retriever-info.com
- Kjerkol, I. (2022, 29.september). Psykisk helse barn og unge- hvordan skal vi møte fremtiden?. *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/psykisk-helse-barn-og-unge-hvordan-skal-vi-mote-fremtiden/id2929582/>
- Knut Aukland, Oslomet. Knut Aukland, Oslomet høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/e074c07f-e9d9-44f7-9ce7-991224359149?disableTutorialOverlay=true>
- Klomsten, A. T., & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. *Bedre skole*, 1, 31, 55-61.

- Klomsten, A. T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen!. I Myskja, A. & Fiske, C (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utg., s. 141-166). Cappelen Damm akademisk
- Kongehuset. (2022, 27.oktober). Kongens tale under Stortingsmiddagen 2022 (Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kZ8u0nJKAwA>
- Koritzinsky, T. (2020). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap-bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kristiansen, M. (2018, 17.januar). Vi trenger mer om psykisk helse i skolen. *Mental helse*. <https://mentalhelse.no/aktuelt/sinn-og-samfunn/vi-trenger-mer-om-psykisk-helse-i-skolen>
- Kristne Friskolers Forbund. Kristne Friskolers Forbund høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/1a8c4fc5-3797-434f-8154-cf19b92e3456?disableTutorialOverlay=true>
- Krumsvik, R. J. (red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Lia, K. (2022, 4.desember). Det mest skamfulle i verdens rikeste land? Å si at du har dårlig råd. Agderposten. <https://www.agderposten.no/meninger/i/kEvO46/det-mest-skamfulle-i-verdens-rikeste-land-aa-si-at-du-har-daarlig-raad>
- Lindhjem-Godal, B. & Eliassen, L. H. (2019). Høring av fornyelsen av læreplaner i Kunnskapsløftet (LK20) og Kunnskapsløftet samisk (LK20S). (17/346-). Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://hoering.udir.no/Hoering/348>
- Lippe, M. & Undheim, S. (2017). *Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?*. I Lippe, M. & Undheim, S (red.), *Religion i skolen* (1.utg., s. 11-23). Universitetsforlaget.
- Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.

- Madsen, O. J. (2019). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?*. Spatacus Forlag
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Universitetsforlaget.
- McCrinkle, & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ : understanding the global generations*. UNSW Press.
- Meld. St.6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). På rett vei kvalitet og mangfold i fellesskolen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St.34 (2012-2013). Folkehelsemeldingen- God helse- felles ansvar. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Meld. St. 47 (2008-2009). Samhandlingsreformen- Rett behandling-på rett sted- til rett tid. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge*. Et folkeperspektiv. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Myskja, A. & Fiske, C (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utg., s. 141-166). Cappelen Damm akademisk.
- Myskja, A & Fiske, C. (2021). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen damm akademisk.
- Norsk Lektorlag. Norsk Lektorlag høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/d39f2222-26de-406f-9741-e3d3a0500302?disableTutorialOverlay=true>
- NOU 2010: 7. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

- NOU 2014: 7. (2014). Elevens læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015) Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjangser-bedre læring- kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2020: 2. (2020). Fremtidige kompetansebehov III – Læring og kompetanse i alle ledd. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/?ch=1>
- NTNU, Institutt for lærerutdanning, Fagseksjon for samfunnsfagene . NTNU, Institutt for lærerutdanning, Fagseksjon for samfunnsfagene høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/be70b619-56e2-4421-af66-7400cdc66ec3?disableTutorialOverlay=true>
- Ole Jacob madsen. (u.å.). Ole Jacob Madsen. <https://www.olejacobmadsen.no/om/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Oslokommune. Oslokommune høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/6007a77e-0a48-4caa-bb50-221fd3ba1486?disableTutorialOverlay=true>
- Oslomet. (u.å.). Knut Aukland. Oslomet. <https://www.oslomet.no/om/ansatt/knutau/>
- Psykologisk. (u.å.). Så gøy du vil bli nærmere kjent. *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/redaksjon/>
- ReddBarna. (u.å.). Barn i fattige familier. *ReddBarna*. <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/barn-i-fattige-familier/>

Regjeringen. (2022b, 27. april). Verdens helseorganisasjon. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>

Regjeringen. (2022a, 19.oktober). Fag og læreplaner. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>

Regjeringen. (2022c, 20. desember). Rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/rasisme-og-diskriminering-pa-grunn-av-etnisitet-religion-og-livssyn/id670393/>

Regjeringen. (2023a, 17.februar). Regjeringen trapper opp innsatsen for skeive med ny handlingsplan. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-trapper-opp-innsatsen-for-skeive-med-ny-handlingsplan/id2963498/>

Regjeringen. (2023b, 08.mars). Et nytt løft og ny innsats for likestilling i Norge. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/starter-arbeid-med-likestillingsstrategi/id2965851/>

Regjeringen. (u.å.-a). Likestilling og mangfold. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/id922/>

Regjeringen. (u.å.-b). Meldingar til Stortinget. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokument/meldst/id1754/>

Regjeringen. (u.å.-c). NOU-ar. *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>

Regjeringen. (u.å.-d). Høyringar. *Regjeringen*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokument/hoyringar/id1763/>

Religionslærerforeningen i Norge. Religionslærerforeningen i Norge høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019.

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/dc385043-7f1e-45e2-9aba-0ca3746408be?disableTutorialOverlay=true>

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019.

<https://hoering.udir.no/Uttalelse/642f173f-14cb-41a9-bce8-a75780ad542d?disableTutorialOverlay=true>

- Skarpenes, O. (2021). De unges problem: individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(1-2), 139-153. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skau, G. M. (2017). Gode fagfolk vokser- personlig kompetanse i arbeid med mennesker. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skeiv ungdom. Skriv ungdom høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/6e364296-6372-43e7-bfdf-389f0aebbd95?disableTutorialOverlay=true>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 129(2), 216.
- Smart, N. (1983). *Ch.1: Religion and human experience i The religious experience of mankind*. 3 utg. New York: Charles Scribners sons. Utgitt i kompendium Kris 1002, del 2 av 2. Livssyn og religion i Norge - konflikt, dialog, forandring. 2006, Unipub, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 16.august). Fattigdomsproblemet, levekårsundersøkelsen. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekars/statistikk/fattigdomsproblemer-levekarsundersokelsen>
- Stokke, Christian & Rodriguez. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37(2), 137-148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- Storesund, J, K. (2021, 7.november). Sex på timeplanen. *Nrk*. <https://www.nrk.no/ytring/sex-pa-timeplanen-1.15703275>
- Stortinget. (2022, 26.september). Om innstillinger. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/innstillinger/>
- Stray, J. H. (2018. 15.august). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skolens-samfunnsmandat/>
- Sødal, H. K. Hodne, H. Repstad, P. Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.

- Tryggtrafikk. Tryggtrafikk høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/18ac84c0-50f4-485f-a1eb-0427949c2e43?disableTutorialOverlay=true>
- Tuv, N. (2019, 28.august). Disse kommunene har størst og minst inntektsulikhet. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/disse-kommunene-har-storst-og-minst-inntektsulikhet?fbclid=IwAR3nKPCwRSkxAl16UuGKOcaYGUcqO-fhue3jQrgOiJQovLk3CYGppKUqYXY#:~:text=%E2%80%93%20Dersom%20en%20utelat%20innvandrerbefolkningen%20i,summariske%20m%C3%A5I%20som%20Gini%20koeffisienten>
- Udnes, L., Torstveit, M. & Lindgren, H. M. (2021, 7.april). -Helt vanlig at noen sier de liker kvelning. *Nrk*. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/unge-laerer-om-sex-gjennom-porno--mener-seksualundervisningen-ma-endres-1.15338257>
- Universitetsavisa. (2022, 05.september). Derfor er samarbeidet med Forandringsfabrikken satt på pause. *Universitetsavisa*. <https://www.universitetsavisa.no/fakultet-for-samfunns-og-utdanningsvitenskap-forandringsfabrikken-tine-arntzen-hestbek/derfor-er-samarbeidet-med-forandringsfabrikken-satt-pa-pause/367284>
- Universitetet i Agder. Universitetet i Agder høringsuttalelse til læreplanen i KRLE og religion og etikk forslag til fornyelse av læreplanverket. 2019. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/e3ef22fa-4020-410d-a8fc-1025c28f025b?disableTutorialOverlay=true>
- Universitet i Stavanger. (2020, 01.oktober). ROBUST- trivsel og motivasjon i ungdomsskolen. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/robust>
- Universitetet i Stavanger. (2021, 10.juni). Resilient-forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget ROBUST. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i KRLE (RLE1-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Høring-læreplaner i KRLE og religion og etikk. *Utdanningsdirektoratet*. <https://hoering-publisering.udir.no/348/uttalelser>

- Utdanningsdirektoratet. (2020, 09. november). Forebyggende og fremme barn og unges psykisk helse. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 24.juni). Hvorfor har vi fått nye læreplaner?. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet. (2010, 16.juni). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. *Utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2010/mangfold-og-mestring.-flerspraklige-barn-unge-og-voksne-i-opplaringssystemet/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole. *Utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Utdanningsforskning. (u.å.). Sten Ludvigsen. <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/l/sten-ludvigsen/>
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser?: En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions og livssynsfaget på ungdomstrinnet*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. (1.utg., s. 17-38). Gyldendal akademisk.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69.
- WHO (1986). Ottawa charter for health promotion. *Health Promotion International* 1(4): 3-5
- WHO. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. World Health Organization.
- Zieche, T. (2011). Tidstypiske oppfatnings- og handlingskriser hos ungdommer. *Paideia*, 11(1), 38-43.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). *The development of coping: Implications for psychopathology and resilience*. *Developmental psychopathology*, 1-61.

Appendiks

411 høringssvar	Antall	Helt Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt Uenig	Hverken eller	Ikke svart	Utdypet kommentar - positiv til livsmestring	Utdypet kommentar -kritisk til livsmestring	Utdypet kommentar knyttet formulering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring + inkludere kompetansemål	Inkludere ulike temaer i beskrivelsen
Kommune	7	5	2								
Fylkeskommune	2	2									
Organisasjon	46 (47)	11	9	4	2	3	18		2	6	7
Offentlig virksomheter	14	2	7	2			2			2	6
Universitet og høyskole	17	1	7	3		3	5		1	5	3
Privat høyskole	3		1	1		1					
Skole	134	96	13	5	2	4	14		3	5	1
Faggrupper/forskningsgrupper	7	1	1	1	1	1	3		1	1	1
Lærere, lektor og skoleansatte	164	93	36	6	3	11	13	1	1	4	4
Privatpersoner	12	2	1	3	1		5			3	
Annet	5	1		1			3		1	1	
Sum	411	214	77	26	9	23	64	1	8	27	22

Appendiks: Oversikt over høringssvar knyttet spørsmål 10 som er formulert slik: Er de tverrfaglige temaene integrert i læreplanen på en måte som er relevant for faget?.