

Emilie Letrud

"Folkehelse og livsmestring"

- et tverrfaglig tema med stort potensiale

Masteroppgave i Master i Sosialt arbeid

Veileder: Willy Lichtwarck

April 2022

Emilie Letrud

"Folkehelse og livsmestring"

- et tverrfaglig tema med stort potensiale

Masteroppgave i Master i Sosialt arbeid

Veileder: Willy Lichtwarck

April 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne masterstudien er forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Bevisstheten rundt psykisk helse har vært økende de siste tiårene, og med dette også bevisstheten rundt behovet for forebygging. Skolen er et samlingspunkt for barn og unge i Norge, og dermed en god arena for dette. I 2020 ble «Folkehelse og livsmestring» innført som et tverrfaglig tema i norske skoler for å møte nettopp denne utviklingen. Det er derfor interessant å undersøke hvordan dette temaet vil kunne bidra inn mot det forebyggende arbeidet knyttet til psykisk helse. Målet er å bidra til at undervisningen møter elevenes behov på best mulig måte, og på denne måten bidra til at føringer legges for at kvaliteten kan sikres.

Studien gjennomføres ved hjelp av kvalitative intervjuer på norske ungdomsskoler, hvorav det ble gjennomført seks dybdeintervjuer med lærere/miljøarbeidere, og to fokusgrupper med henholdsvis seks og syv elever. Det ble benyttet elementer fra en abduktiv-induktiv metode med inspirasjon fra Grounded theory for å best fange opp informantenes opplevelser rundt tematikken. De empiriske funnene er drøftet i lys av tidligere teori og forskning. Resultatet ble fem hovedkategorier som belyser viktige elementer knyttet til en optimal gjennomføring av «Folkehelse og livsmestring».

Funnene viser til at gjennomføringen av «Folkehelse og livsmestring» per nå ikke er optimal. Elevene er ikke klar over at de har om temaet, og lærerne/miljøarbeiderne innrømmer at dette tidvis nedprioriteres. Målet til lærerne/miljøarbeiderne er at undervisningen skal gjennomsyre elevenes skolehverdag, men slik det er nå resulterer dette i at undervisningen forsvinner slik at elevene ikke klarer å se sammenhengene eller plukke opp poengene. Det er et behov for flere og tydeligere krav fra UDIR knyttet til dette temaet, da mange har troen på at dette vil kunne sikre kvaliteten på undervisningen. Videre må skolene legge opp til mer samarbeid på tvers av fagfelt og klasser for å best kunne benytte seg av tilgjengelige ressurser. Dette vil blant annet kunne legge til rette for at all tilgjengelig kompetanse vil kunne benyttes. Ved å la elevene medvirke og vise at deres stemme teller vil elevenes følelse av ansvar kunne øke, de vil kunne bli mer interesserte i å lære, og relasjonene mellom lærere/miljøarbeidere og elever vil kunne bli bedre. Funnene i denne studien kan være nyttige i utformingen av mer konkrete krav og retningslinjer for gjennomføringen av «Folkehelse og livsmestring».

Summary

The topic of this master's thesis is preventative mental health work in Norwegian schools. In recent decades awareness of mental health has been increasing, and with this the awareness of the need for prevention. The school is a meeting point for most children in Norway, and is thus a good arena for preventative work. In 2020, a topic named "Folkehelse og livsmestring" that can be translated to "Public health and life skills" was introduced as an interdisciplinary theme in Norwegian schools as an answer to this development. It is therefore interesting to investigate how this topic can contribute to the preventative work related to mental health. The aim of this thesis is to contribute so that the lessons are aligned with the students' needs in the best possible way. Furthermore, the hope is that clearer guidelines will be set in place to help ensure the quality of the topic.

The study is conducted through qualitative interviews at Norwegian upper secondary schools, of which there were six in-depth interviews conducted with employees, and two focus groups with six and seven students. Elements from an abductive-inductive method with inspiration from Grounded theory were used to best capture the informants' experiences with the topic. The empirical findings are discussed considering previous theory and research. The analysis resulted in five main categories that shed light on essential elements related to an optimal implementation of «Folkehelse og livsmestring».

The findings indicate that the implementation of "Folkehelse og livsmestring" as it is now, is not optimal. The students are not aware that they have the topic, and the staff admits that this occasionally have been given a lower priority. The goal of the employees is that the topic should permeate the students' everyday school life, but as it is now this results in the topic being invisible for the students. They are unable to see the connections or see the points that the teachers are trying to make. There is a need for more and clearer guidelines and requirements from UDIR related to this topic, as many believe that this will help ensure the quality of teaching. Furthermore, the schools must plan for more collaboration across disciplines and classes to be able to make best use of all available resources. By letting the students participate and show that their voice matter, the students' sense of responsibility can increase, they can become more interested in learning, and the relationships between employees and students will be better. The findings of this study may be useful in formulating more specific requirements and guidelines for the implementation of "Folkehelse og livsmestring".

Forord

Etter seks år avsluttes nå studiene ved NTNU i Trondheim med denne masteroppgaven i sosialt arbeid. Masterskrivingen har vært krevende, men fremst av alt har det vært en lærerik og spennende prosess, og en fin avslutning på studiene. Koronapandemien bydde på flere utfordringer og gjorde det vanskelig å komme i kontakt med informanter. Med en god dose tålmodighet kom jeg i mål til slutt. Oppgaven hadde dog ikke blitt den samme uten gode støttespillere. Jeg vil derfor rette en stor takk til min gode veileder Willy Lichtwarck, som har støttet og heiet på meg hele veien. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig, for gode innspill og tilbakemeldinger, og for gode diskusjoner på veien. Ditt engasjement og interessen for temaet har vært inspirerende. Takk til rektorene på skolene som ønsket meg velkommen til å gjennomføre forskning på nettopp deres skole. Takk til informantene mine, både miljøarbeiderne, lærerne og elevene for at dere ønsket å stille opp og dele av egne erfaringer. Deres engasjement var inspirerende. Uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt noe av.

Jeg vil også rette en stor takk til min store støttespiller og studiepartner, Ingrid Hjelle Roset. Takk for at du har holdt meg oppe når ting har vært vanskelig, du har gitt råd og vært en god partner å diskutere med gjennom hele løpet. Takk også for sårt tiltrengte pauser fra masterskrivingen. Studietiden hadde ikke vært den samme uten deg. Jeg vil også rette en stor takk til min samboer Stig. Takk for din tålmodighet og motiverende ord, korrekturlesing og hjelp i fasen med finpussing. Takk også til min gode familie og alle venner for all støtte dere har gitt, og gode og nødvendige avbrekk fra studiet. Dere har bidratt med mer motivasjon og inspirasjon enn dere aner.

Trondheim, april 2022

Emilie Letrud

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Summary	vi
Forord	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Kunnskapsgrunnlag	4
2.1 Hva er psykisk helse?.....	4
2.2 Forskning på feltet.....	5
2.2.1 Ser vi en endring i forekomsten av psykiske vansker?	5
2.2.2 Kunnskap som et verktøy	6
2.2.3 Lignende programmer	7
2.3 Politiske signaler	8
2.3.1 Tidlig inn	9
2.3.2 «Folkehelse og livsmestring»	10
2.4 Internasjonal kunnskap.....	11
2.5 Kritisk debatt	13
2.6 Oppsummering	15
3 Forskningsmetodisk tilnærming	17
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	17
3.2 Grounded theory	19
3.3 Fokusgrupper og intervjuer som metode.....	20
3.4 Rekruttering og utvalg.....	21
3.4.1 Covid-19s begrensninger under rekruttering.....	24
3.5 Intervjuguide	24

3.6 Gjennomføring av fokusgrupper og dybdeintervjuer	27
3.7 Transkribering	28
3.8 Analyse.....	29
3.9 Forskningsetiske refleksjoner.....	32
3.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	34
3.10.1 Fire krav til reliabilitet og validitet	35
3.10.2 Upåvirkede svar fra informanter og utfyllende data	36
4 Analyse og drøfting av funn.....	37
4.1 Utnyttelse av tilgjengelige ressurser	37
4.1.1 Begrenset kapasitet.....	37
4.1.2 Et behov for bedre samarbeid.....	43
4.1.3 Oppsummering	48
4.2 Relasjoner og tillit	50
4.2.1 Tilstedeværelse.....	50
4.2.2 Behov for tillit og trygghet.....	52
4.2.3 Oppsummering	56
4.3 Kunnskapsutvikling.....	58
4.3.1 Behovet for mer kunnskap	59
4.3.2 Kunnskap som et verktøy for forebygging.....	62
4.3.3 Oppsummering	66
4.4 Undervisningsløsninger.....	69
4.4.1 Smådrypp i hverdagen.....	69
4.4.2 Kontinuerlig tilpasning og evaluering.....	71
4.4.3 Farer og fordeler med temauger	73
4.4.4 Oppsummering	79
4.5 Medvirkning	81
4.5.1 Oppsummering	85

5 Konklusjon	87
6 Litteraturliste	91
Vedlegg 1. Intervjuguide til dybdeintervjuer	96
Vedlegg 2. Intervjuguide til fokusgrupper	97
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD	98
Vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte og elever.....	100
Vedlegg 5. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere/miljøarbeidere.....	105

1 Innledning

Høsten 2020 ble de nye læreplanene på norske grunnskoler og videregående skoler innført (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Nytt for læreplanene var at de, i tillegg til tidligere fag, inneholder de tre tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Disse tverrfaglige temaene skal inkluderes i undervisningen på tvers av andre fag hvor det anses som hensiktsmessig og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er altså ikke egne fag med tilhørende skoletimer, men temaer hvor undervisningen skal foregå innimellom annen undervisning i alle fag, og dermed noe alle lærere må ta del i det. Målet er å gi elevene mulighet til å oppnå en god forståelse for tematikken som tas opp, i tillegg bedre muligheter til å se sammenhenger på tvers av fagene.

Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» har til hensikt å bringe psykisk helse inn i den norske skolen med spesielt fokus på forebyggende psykisk helsearbeid. I 2014 ble det bestemt at den generelle delen av Kunnskapsløftet, inklusivt læreplanen, skulle fornyes for å bedre kunne reflektere utfordringene dagens barn og unge står ovenfor (Meld. St. 28 (2015–2016)). Dette ble ansett som nødvendig for at barn og unge skulle kunne opparbeide seg nødvendig kompetanse og verktøy for å kunne håndtere medgang og motgang i livet. På denne måten kan sjansene minskes for at de opplever psykiske vansker og lidelser.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for forebyggende psykisk helsearbeid har jeg hatt lenge. I løpet av de siste årene har det blitt mer oppmerksomhet rundt psykisk helse, og da spesielt forekomsten av psykiske lidelser og uhelse. Dette har tydeliggjort behovet for at noe må gjøres. Jeg har selv vært vitne til at flere og flere i min omgangskrets står frem med for eksempel spiseforstyrrelser, noe som har gitt meg et innblikk i hvordan disse lidelsene starter. Jeg har sett hvor vanskelig det kan være å bli frisk fra psykiske lidelser. Som et resultat av dette er jeg blitt opptatt av forebyggingsarbeidet rundt psykiske vansker og lidelser. Med gode rutiner og verktøy for å forebygge, ville andelen som opplever psykiske vansker og lidelser kunne reduseres. Dette fordi problemene kunne blitt håndtert på en bedre måte før de utviklet seg til noe større.

Ved å sette mennesker i stand til å håndtere utfordringer, gode og dårlige perioder i livet, og generelt det de skulle møte på i hverdagen, ville forekomsten av psykiske vansker og lidelser

trolig kunne reduseres. Høsten 2018 hadde jeg en praksisperiode hvor jeg fikk bli kjent med flere voksne mennesker med ulike psykiske lidelser og vansker. Til tross for at det her var et bredt spekter av diagnoser, alvorlighetsgrader og grad av funksjon i hverdagslivet, hadde de fleste til felles at problemene forplantet seg langt tilbake i tid. En kan stille spørsmål til hvorvidt et større fokus på forebygging ville kunne gitt dem de verktøyene de behøvde for å håndtere de utfordringene som til slutt ble for mye for dem.

En rapport fra Folkehelseinstituttet (Mathiesen et al., 2007) slår fast at muligheten for å forebygge er størst dersom tiltakene iverksettes i tidlig alder. Videre påpeker Mathiesen her at tiltak rettet mot barn og unge bør gjennomføres av skolen, da dette er en arena hvor muligheten til å nå frem til majoriteten av barnefamiliene i området er stor. Ut ifra et ønske om at forebyggingen skal ha størst mulig effekt, er det derfor nettopp barn og unge jeg ønsker å fokusere på.

1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven handler om gjennomføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», og hvordan dette gjennomføres ved forskjellige skoler. Forskning gjort på feltet tidligere har konkludert med at tidlig innsats og forebygging i skolen er både effektivt og nødvendig for å gi elevene verktøyene de behøver for å kunne håndtere hverdagslivets utfordringer, og ha en god psykisk helse (Mathiesen et al., 2007). Til tross for kritikken slike typer tiltak tidvis får, er forebygging i skolen derfor et mål i seg selv da det er tydelig at dette vil kunne redusere psykiske vansker i befolkningen. For å kunne oppnå dette er det avgjort at skolene tar i bruk det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som et middel, da hensikten med temaet nettopp er å bidra til at elevene opplever god livskvalitet. Ut ifra tidligere forskning referert til i kapittelet om kunnskapsgrunnlag, kan kunnskapsformidling være et effektivt verktøy for å forebygge psykiske vansker. Det er dermed gode muligheter for at dette tverrfaglige temaet med fokus på kunnskapsformidling vil kunne ha god effekt. I og med at temaet først ble en del av timeplanen høsten 2020, er det imidlertid ikke forsket mye på temaet som et forebyggende tiltak. Hvordan skal «Folkehelse og livsmestring» gjennomføres i praksis for å bidra til å nå målet om å forebygge psykiske vansker? Dette er tema i dette prosjektet.

De nye læreplanene legger i stor grad opp til at skolene selv avgjør hvor mye av undervisningen som skal gå med til temaet, samt hvordan undervisningen skal foregå og hva det skal fokuseres

på. Masteroppgaven vil derfor se på hvordan lærere/miljøarbeidere og elever opplever gjennomføringen av «Folkehelse og livsmestring». Utover dette tar oppgaven for seg hvorvidt det er en kongruens eller diskongruens mellom lærernes/miljøarbeidernes prioriteringer og elevenes ønsker. Hva mener elevene skolen burde lære dem mer om og hva ønsker de? Samsvarer dette med hva lærerne opplever at «Folkehelse og livsmestring» dreier seg om?

Problemstillingen for masteroppgaven lyder:

Hvordan opplever lærere og elever gjennomføringen av læreplanens nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»?

Forskningsspørsmål:

- Stemmer elevenes behov og ønsker overens med hva lærerne ønsker å fokusere på?

1.3 Oppgavens oppbygning

For å besvare problemstillingen på best mulig måte starter oppgaven med kapittel 2 «Kunnskapsgrunnlag» for å på best mulig måte sette leseren inn i fagfeltet. Her vises det til tidligere forskning, politiske signaler, andre lignende prosjekter, samt den kritiske debatten rundt innføringen av «Folkehelse og livsmestring». Dette etterfølges av kapittel 3, «Forskningsmetodisk tilnærming», hvor jeg beskriver hvilke metodiske tilnærminger jeg har latt meg inspirere av, samt hvordan arbeidet fra idé til konklusjon har foregått.

I kapittel 4, «Analyse og drøfting av funn» drøftes funnene i lys av teori og tidligere forskning for å best kunne vise til lærere/miljøarbeidere og elevers meninger og opplevelser. Dette for å på best mulig måte kunne besvare problemstillingen ved hjelp av empiri. Her deles kapittelet inn i fem hoveddeler, hvor hver del drøfter en hovedkategori generert av empirisk data: *utnyttelse av tilgjengelige ressurser, relasjoner og tillit, kunnskapsutvikling, undervisningsløsninger og medvirkning*. Avslutningsvis kommer kapittel 5, «Konklusjon», hvor funnene oppsummeres for å kunne gi et kort og konkret svar på problemstillingen.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet vil jeg se på hvilken kunnskap som gjør seg aktuell i forbindelse med forebygging av psykiske vansker, samt programmer og tiltak som kan ligne på «Folkehelse og livsmestring» og dermed kan være relevante. I dette kapitlet vil jeg se på noe av den kunnskapen som finnes angående ungdom og psykisk helse, samt forskning som vil være relevant inn mot «Folkehelse og livsmestring». Dette innebærer forekomsten av psykiske vansker og eventuelle endringer. Videre vil jeg se på lignende tiltak og programmer i Norge for å se på hvordan «Folkehelse og livsmestring» skiller seg fra disse og hvorfor nettopp dette er viktig å følge med på. Jeg vil videre se på hvilke politiske signaler som er gitt i forbindelse med forebyggende psykisk helsearbeid. Her trekker jeg blant annet frem hvordan betydningen av å komme tidlig i gang med forebygging understrekes av Barnekonvensjonen og politikken. Videre ser jeg på bakgrunnen og formålet med «Folkehelse og livsmestring». Delen om internasjonal kunnskap tar for seg erfaringer gjort i forbindelse med et lignende program i Irland. Videre vurderes mangelen på forskning rundt forebyggende arbeid i skolen. Avslutningsvis belyses den kritiske debatten, blant annet i form av kritikk til gjennomføringen av «Folkehelse og livsmestring».

2.1 Hva er psykisk helse?

“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (World Health Organization, u.å.-a)

Slik defineres helse av WHO. Definisjonen løfter frem betydningen av å se på helse som noe sammensatt og komplekst, fremfor å se de forskjellige komponentene isolert. For å kunne vurdere helsetilstanden til et menneske er det nødvendig å vektlegge helheten. Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å kun se på hvorvidt det er et fravær av fysisk sykdom. For å kunne se helheten er man avhengig av å fokusere på både psykisk helse og sosialt velvære, i tillegg til den fysiske helsen. Definisjonen er imidlertid kritisert for å nærmest anse helse som en tilnærmet uopnåelig standard, da den kan tolkes dithen at helse er en permanent tilstand av lykke som det for majoriteten vil være vanskelig å oppnå (Madsen, 2020).

WHO definerer psykisk helse slik:

“Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community” (World Health Organization, u.å.-b).

Altså er psykisk helse, i likhet med det mer generelle helse-begrepet, mer enn kun fraværet av psykiske vansker. WHO påpeker at psykisk helse avhenger av sosiale, psykologiske og biologiske faktorer. Dette vil si at psykisk helse avhenger av mange faktorer rundt et menneske, samtidig som det er et samlebegrep for grad av velvære et menneske er i. Begrepet innebærer et fokus på mestring, stress, produktivitet og et menneskes mulighet til å bidra til fellesskapet. Psykiske vansker og lidelser kan altså være et resultat av manglende evne til å mestre og håndtere utfordringer i livet. Til tross for at definisjonen legger til grunn at psykisk helse ikke er noe negativt, blir begrepet ofte referert til når det snakkes om dårlig psykisk helse. Et individs psykiske helse kan imidlertid være både god og dårlig, og det vil i denne masteroppgaven undersøkes hvordan det kan legges til rette for en god psykisk helse fra skolealder.

2.2 Forskning på feltet

2.2.1 Ser vi en endring i forekomsten av psykiske vansker?

Det er vanskelig å måle forekomsten av psykiske vansker i befolkningen. Dette kan komme av at terskelen for å rapportere dette og søke om hjelp kan oppleves å være høy, i tillegg til at mange kan bagatellisere vanskene og dermed ikke oppsøke den hjelpen de kanskje har behov for. Tallene på hvor mange som i realiteten opplever psykiske vansker er derfor usikre, og det vil være nødvendig å ta dette med i beregningen når forekomsten av psykiske vansker studeres. Til tross for dette er det gjort flere forsøk på å måle nettopp forekomsten. I løpet av de siste 30 årene er det observert en økning i forekomsten av psykiske vansker (Sletten & Bakken, 2016). Spørsmålet blir da om dette er en reell økning grunnet eksempelvis forverrede levekår, eller om økningen kommer av høyere aksept for psykiske vansker, mer åpenhet og lavere terskel for å søke hjelp. Aksept, åpenhet og senket terskel kan gjøre at flere tilfeller som tidligere ikke ble plukket opp nå blir registrert, og at det dermed ikke er selve forekomsten som øker, men at mer registreres. Det er på den annen side også gjennomført forskning som konkluderer med en relativt stabil forekomst av psykiske vansker i det samme tidsrommet (Sletten & Bakken, 2016). De ulike resultatene kan være et resultat av at det, som nevnt, er vanskelig å gjennomføre nøyaktige målinger på dette feltet.

Til tross for at forskning viser både økning og stabilitet, er det enighet i at det ikke er en nedgang i andelen som opplever psykiske vansker de siste 30 årene. Nettopp dette tyder på at arbeidet som er blitt gjort frem til nå for å forebygge og redusere psykiske vansker med fordel bør endres.

Dagens arbeidet kan ha vært utslagsgivende for at økningen ikke har vært større, eller at forekomsten har vært så stabil som den tilsynelatende har vært. Målet bør allikevel være at forekomsten reduseres slik at færre opplever psykiske vansker. Altså bør det iverksettes nye forebyggende tiltak.

Dersom vi ser på norske tenåringer de siste 20 årene, rapporteres det om en økende andel psykiske vansker, samtidig som omfanget av tradisjonelle risikofaktorer er redusert (Sletten & Bakken, 2016). En økende grad av psykiske vansker og lidelser rapporteres også inn av norske elever selv via Ungdata-undersøkelser gjennomført av NOVA (Bakken, 2019). Det har altså skjedd en endring i hvilke risikofaktorer som trolig spiller inn på utviklingen av psykiske vansker blant ungdom. En slik endring vil gjøre det nødvendig å arbeide på en annen måte enn tidligere for å forebygge og redusere forekomsten av psykiske vansker, da tiltak som tidligere kan ha vært effektive trolig ikke har samme effekt nå.

2.2.2 Kunnskap som et verktøy

Kunnskap er et viktig verktøy for å forebygge psykiske helseproblemer. En studie gjort av Nissen Bjørnsen et al. (2018) viser at ved å lære om hva som faktisk kan gi god psykisk helse, vil forutsetningene for at ungdom oppnår god psykisk helse kunne øke. Studien baserer seg på en undersøkelse blant ungdom i videregående skoler, og viser en klar positiv sammenheng mellom kunnskapen ungdommene har om god psykisk helse, og deres opplevde psykiske velvære. Til sammenligning viser annen forskning en sammenheng mellom lav psykisk helsefremmende kompetanse og psykiske utfordringer og lidelser, eksempelvis depresjon (Kutcher et al., 2016). Det å spre kunnskap om hva det vil si å ha god psykisk helse vil med andre ord være en god mulighet til å redusere mengden psykiske vansker. Kunnskapen kan dreie seg om hva som er normalt å kjenne på av ulike følelser, måter å håndtere både medgang og motgang i hverdagslivet på, samt informasjon om muligheter for å søke hjelp dersom det skulle være behov for det. Dette vil kunne sette mennesker bedre i stand til å håndtere hverdagslige utfordringer, samtidig som det vil kunne gi en bedre forståelse for både egen og andres psykiske helse.

Kunnskap og kompetanse om psykisk helse kan deles inn i fire komponenter (Smart et al., 2012). Den første komponenten dreier seg om å forstå hvordan god psykisk helse kan fremmes og opprettholdes. Videre handler det om en forståelse for hva psykisk sykdom er, samt at det finnes gode behandlinger for ulike sykdommer. Det å kunne redusere eksisterende stigma

knyttet til psykisk sykdom er en komponent det vil være viktig å fokusere på når det skal spres kunnskap om psykisk helse ut til befolkningen. Den siste komponenten handler om å kunne vite når, hvor og hvordan det er mulig å søke hjelp for psykisk sykdom, i tillegg til kunnskap om ulike selvhjelpsstrategier som kan benyttes. For å forebygge psykisk uhelse samt fremme god psykisk helse, vil det være avgjørende at det spres kunnskap og kompetanse om alle fire komponenter. Det holder ikke å kun vite hva psykisk sykdom *er* dersom kunnskapen om når, hvor og hvordan man kan søke hjelp ikke er til stede.

Behovet for mer kunnskap og undervisning om psykisk helse er noe som uttrykkes av ungdommen selv, da de mener dette ikke er tilstrekkelig slik det er i dag (Nissen Bjørnsen et al., 2018). Et fokus på å øke kunnskapen om god psykisk helse blant ungdom er dermed ikke noe forskere og fagfolk alene anser som viktig, og dermed ei heller noe som bestemmes «ovenfra» uten at de som faktisk tar del i dette selv og påvirkes direkte ser behovet. Det at ungdom selv ser et behov for økt kunnskap bør tas som et tydelig tegn på at noe må endres. Videre vil dette være en god mulighet for å forebygge psykiske helseutfordringer, nettopp fordi muligheten for å nå gjennom med slike tiltak vil øke dersom målgruppen selv ser behovet.

Allerede i førskolealder vil det være mulig å registrere barn som kan være i risikozonen for å utvikle psykiske vansker, og nødvendigheten av å komme tidlig i gang med forebygging blir dermed tydelig (Berg, 2012). Som nevnt tidligere er kunnskap et viktig våpen i forebyggingen av psykiske helseproblemer, og jo tidligere barn lærer om dette, jo mer kunnskap og større forståelse vil de få mulighet til å opparbeide seg. Effekten av ulike forebyggende tiltak øker dersom de blir iverksatt på et tidlig tidspunkt (Mathiesen et al., 2007). Dette gjelder altså ikke kun undervisning og kunnskapsformidling, men også andre tiltak som iverksettes. Jo tidligere de ulike tiltakene kommer i gang, jo større er muligheten for at det faktisk forebygges.

2.2.3 Lignende programmer

Til tross for at «Folkehelse og livsmestring» først ble innlemmet i læreplanen høsten 2020 har det tidligere blitt gjennomført programmer med tilnærmet lik hensikt ved flere norske skoler. De ulike programmene er gjennomført i forbindelse med forskning på effekten av forebyggende tiltak opp mot psykisk helse. Et eksempel på et slikt program er *Livsmestring på timeplanen: Utdanning i PSykisk helse (UPS!)*, som er utviklet av NTNU, Trondheim kommune og to lokale skoler (Klomsten, 2018). Undervisningen tok sikte på å øke elevenes kunnskaper, evner og ferdigheter slik at de skulle bli rustet til å ta vare på egen psykisk helse, og foregikk over 25

uker i et skoleår. Et annet program er utviklet av Modum Bad i samarbeid med Modum kommune (Johnson et al., 2019). Dette innebar undervisning om psykisk helse i fire skoletimer fordelt på fire uker for elever på 8. trinn, i tillegg til at foreldre og lærere får én forelesning hver om den samme tematikken. Her ble det tatt sikte på å lære elevene om spekteret av følelser, samt regulering og håndtering av disse. Videre hadde undervisningen som mål å hjelpe elevene til å håndtere vanskelige tanker på nye måter, da spesielt med tanke på grubling og bekymringer. I tillegg ble det forsøkt å normalisere psykiske vansker slik at det forhåpentligvis skulle bli lettere for elevene å søke om hjelp i tilfeller hvor de har behov for det. *Tankekraft – et livsmestringsprogram* er et samarbeid mellom Folkehelseinstituttet, Østfold fylkeskommune, Fagakademiet og en videregående skole i Akershus (Sælid, 2018). Én gang i uken i ti uker fikk elever ved skolen opplæring i hvordan de kan styrke sin egen psykiske helse ved hjelp av blant annet mindfulness og positiv psykologi. Ulikt de tidligere nevnte programmene vil elevene i dette forskningsprosjektet følges i opptil 15 år etter undervisningen er gjennomført for å se hvorvidt dette kan ha en effekt på utdanning, yrkesvalg og deltakelse i arbeidslivet.

Det finnes flere lignende programmer som de tre nevnte, men en fellesnevner er at undervisningsopplegget foregår over kortere perioder. Dette er dermed ikke noe som går over flere år og blir en integrert del av elevenes skolehverdag. Altså er det gjort lite forskning på effektene gjennomføringen av denne typen undervisning over lengere perioder og år kan ha, noe som gjør «Folkehelse og livsmestring» til et spennende undervisningsopplegg å følge.

2.3 Politiske signaler

Nettopp fokuset på å fremme god psykisk helse samt å forebygge psykiske helseutfordringer vil være viktig når det skal spres kunnskap om psykisk helse. Politikken gjenspeiler dette i en rekke insentiver, signaler og forskrifter. Det legges føringer med fokus på ressurser for å håndtere medgang og motgang fremfor hvordan ulike psykiske lidelser skal behandles, da dette vil kunne føre til at færre får behov for behandling. Målet bør være å øke bevisstheten og engasjementet hos den enkelte, for på denne måten å redusere psykiske utfordringer og lidelser i befolkningen (Herrman et al., 2005). Som nevnt uttrykker ungdommer selv et behov for mer kunnskap og undervisning om psykisk helse, men flere kommuner sier seg enige i dette. Kommunene viser til manglende kunnskap om tiltak, verktøy og metoder som kan tas i bruk både for å forebygge og redusere psykiske utfordringer og lidelser. Psykisk helse løftes flere steder frem som en stor folkehelseutfordring (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020).

2.3.1 Tidlig inn

I Barnekonvensjonen (2003, art 29.), står det at utdanning skal bidra til å utvikle barns personlighet, samt deres talenter og fysiske og psykiske evner på best mulig måte. Dette vil si at skolens plikt til å sette elevene i stand til å håndtere medgang og motgang i eget liv ved å sette fokus på psykiske helse er nedfelt i barnekonvensjonen. Dette er derfor noe som ikke kan velges bort. Et slikt fokus i barnekonvensjonen peker på viktigheten av å prioritere barn og unges psykiske helse fra tidlig alder.

Tidligere har det, ifølge Klomsten (2014), vært lite fokus på hvordan undervisning i skolen kan forebygge stress og andre bekymringer. Klomsten mener skolen, ved å sette søkelys på dette, vil kunne skape et bedre læringsgrunnlag for elevene, og samtidig påvirke elevenes psykiske helse positivt. Her er det altså et behov for videreutvikling av dagens tilbud. Ved å gjennomføre forebyggende tiltak i form av blant annet kunnskapsformidling tidlig i skolen, vil arbeidet favne majoriteten av alle barn i Norge. Det forebyggende arbeidet vil kunne nå ut til flere enn om tiltakene skulle blitt gjennomført på fritidsklubber, idrettslag eller på andre arenaer. Dette støttes også av Folkehelseinstituttet (Skogen et al., 2018) som påpeker at forebyggende og helsefremmende arbeid med sikte på å forbedre psykisk helse blant barn og unge må foregå på arenaer hvor barn og unge befinner seg. De viktigste arenaene vil dermed være utenfor helsetjenestene. Forebyggende tiltak på skolen har et godt potensiale for å kunne redusere den totale psykiske helsebyrden i befolkningen, nettopp grunnet skolens mulighet til å favne majoriteten av barn i Norge (Madsen, 2020). Slike universelle forebyggingstiltak vil samlet kunne bidra til en større reduksjon av den psykiske helsebyrden enn hva mer individrettede tiltak trolig vil. Skolesituasjonen kan være belastende for barn og unges psykiske helse, samtidig som den kan støtte opp om en positiv utvikling både fysisk, psykisk og sosialt (Mæland, 2009). Dette fører til at skolene har et spesielt ansvar for å fremme god psykisk helse.

Regjeringen har et mål om å fremme god psykisk helse blant barn og ungdom i Norge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Ønsket er at flere skal oppleve å ha god psykisk helse, samt at de sosiale forskjellene i psykisk helse reduseres. Det skal tilrettelegges for at de som har et behov for hjelp fanges opp, slik at målrettede tiltak for de som befinner seg i en sårbar situasjon kan iverksettes. Ved å arbeide med dette håper Regjeringen å bremse utviklingen av psykiske lidelser hos flere enn hva som i dag er tilfellet. I tillegg til å favne en stor del av barn og unge ved å iverksette tiltakene på skolen, vil de kunne ha større effekt dersom de iverksettes tidlig.

Dersom undervisningen på skolen tar sikte på å forebygge vil effekten på barn og unges psykiske helse samt deres evne til å håndtere medgang og motgang derfor kunne være god.

2.3.2 «Folkehelse og livsmestring»

I 2014 ble den generelle delen av Kunnskapsløftet fornyet for å på best mulig måte kunne reflektere utfordringer barn og unge møter på i dag (Kunnskapsdepartementet, 2014). Den nye overordnede delen i læreplanen på grunnskolen understreker at undervisningen skal gi barn og unge kompetanse med sikte på å fremme god psykisk og fysisk helse. Videre skal elevene gis gode muligheter til å ta gode og ansvarlige livsvalg. Formålet med dette er å spare enkeltindivider for lidelser, men også samfunnet for kostnader knyttet til dette (Madsen, 2020). Det at samfunnet legger til rette for at enkeltindivider skal kunne ta gode helsevalg har en stor betydning for folkehelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre er målet at undervisningen skal bidra til at elevene opplever god livskvalitet, samt gode forutsetninger for å håndtere ulike utfordringer de måtte støte på i livet. Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» skal benyttes som et verktøy i dette arbeidet ved å bidra til at elevene utvikler både kunnskap, ferdigheter og holdninger som vil kunne hjelpe dem å mestre egne liv samt delta i arbeid og fellesskap. Disse målene løftes også frem i Opplæringslovens formålsparagraf (1999, §1-1). Mestring handler om å håndtere ulike utfordringer og forskjellige oppgaver man måtte møte i livet, og undervisningen tar derfor sikte på å lære elevene ferdigheter som kan hjelpe dem å klare dette på en god måte. Undervisningen tar sikte på å lære elevene å mestre ulike utfordringer knyttet til samhandling med andre, egen identitet og selvbilde, i tillegg til at det fokuseres på viktigheten av å ivareta egen psykisk helse (Helsedirektoratet, 2017). Ved at temaet er tverrfaglig er håpet at elevene, på tvers av ulike fag, skal kunne oppnå en helhetlig forståelse som kan bidra til at tydelige sammenhenger blir lagt merke til, noe som igjen kan gjøre det lettere for elevene å håndtere utfordringer.

«Folkehelse og livsmestring» skal blant annet lære elevene om relasjonsbygging, positiv identitetsutvikling, positivt selvbilde, problemløsning og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019a, 2019b, 2019c). Disse temaene skal til sammen og i kombinasjon med flere gi elevene den kompetansen de behøver for å kunne ta gode helsevalg, samt innse betydningen av sosiale fellesskap for å redusere risikoen for å oppleve psykiske vansker. Målet med «Folkehelse og livsmestring» er altså å forebygge psykiske vansker ved å gi elevene gode verktøy for å håndtere ulike utfordringer de måtte møte på i hverdagslivet. Håpet er at elevene på denne måten vil oppleve en mestringsfølelse som igjen vil kunne bidra

til å opprettholde en god psykisk helse (Marthinsen, 2003). Ved å gi elevene kunnskap om psykisk helse vil de kunne bli bedre kjent med ulike tilbud de kan benytte ved behov for hjelp, støtte eller behandling. Dette vil kunne gjøre det lettere å oppsøke hjelp ved behov, da elevene ikke behøver å bruke krefter på å finne frem i alle tjenestene.

2.4 Internasjonal kunnskap

Forebygging av psykiske vansker og lidelser i skolen er ikke noe det er forsket mye på hverken i Norge eller internasjonalt. Årsaken kan være at det har vært fokusert på forebyggende psykisk helsearbeid generelt, og ikke spesifikt på skoler og undervisning. Det var først høsten 2020 at norske skoler satte i gang et systematisk og konkret arbeid for å forebygge psykiske vansker og lidelser, og erfaringene er derfor få. Til tross for dette vil det være nødvendig å påpeke at det har foregått forebygging på skolene før dette, men da ikke like systematisk og med forankring i læreplanen. I Irland har det imidlertid foregått en satsning på psykisk helsefremmende arbeid ved landets ungdomsskoler i 20 år (Klomsten, 2018). Erfaringene fra denne satsningen vil derfor kunne være relevant i forbindelse med iverksettingen av et lignende opplegg ved norske grunnskoler.

«Social, personal and health education» (SPHE) ble i 2000 innført som et obligatorisk fag ved alle irske ungdomsskoler, med fokus på både fysisk og psykisk helse, gode livsvalg, samt ferdigheter og verktøy for å leve i et fellesskap (Professional Development Service for Teachers, 2020). Dette er mål som samsvarer med målene for «Folkehelse og livsmestring», da også dette faget handler om å sette elevene i stand til å håndtere medgang og motgang i livet, samt forebygge fysisk og psykisk uhelse. For å oppnå dette er det i Irland fokusert på at skolens miljø og atmosfære skal være preget av positivitet, samt at undervisningen skal foregå over tid og på tvers av andre fag, slik at det ville bli mulig å benytte tilgjengelige ressurser og undervisningsverktøy på best mulig måte (The Stationary Office, 1999). Alt i alt kan det se ut som SPHE har lignende mål som «Folkehelse og livsmestring», samt at fremgangsmåten som benyttes i den norske undervisningen ligner på den som er benyttet i Irland de siste 20 årene. Altså fokus på helsefremmende faktorer, verktøy og ressurser elevene har tilgjengelig, og tverrfaglighet.

Erfaringene fra det irske skolesystemet er etter 20 år mange. I 2010 ble det derfor gjennomført en undersøkelse for å belyse fagets verdi og kvalitet, samt hva som eventuelt kreves for at

gjennomføringen av faget skal være vellykket (Nic Gabhainn et al., 2010). Dette er noe som er svært relevant å se på nå som et lignende tema skal gjennomføres i det norske skolevesenet. Resultatet av spørreundersøkelsene, intervjuene og fokusgruppene som ble gjennomført her viste at det var en enighet blant lærere om at SPHE hadde en verdi, og at effekten av undervisningen var god. På tross av at faget var utfordrende, påsto lærerne at faget hadde større effekt enn hva de opplevde at tidligere programmer med samme hensikt hadde hatt. En av utfordringene med SPHE var imidlertid den begrensede tiden lærerne hadde til å undervise i faget. Mangelen på tid gjorde også et allerede utfordrende fag enda mer krevende å undervise i. Elevenes mening om verdien og effekten av faget spriket mer enn blant lærerne, da rundt kun to tredjedeler så positivt på faget. Årsaken til misnøyen var opplevelsen av at de ikke fikk tilstrekkelig med tid til diskusjoner. Elevene mente at gode diskusjoner ville kunne gi dem mulighet til å lære mer om det de selv opplevde var viktig for deres liv, samt få informasjon om ting elevene mente de ville få bruk for i fremtiden. Noen elever mente imidlertid at SPHE ikke hadde noen verdi i det hele tatt, og at de ikke lærte noe de ville ha nytte av i faget. Det vil være vanskelig å tilfredsstille alle, men når et lignende tema nå skal inn i norske skoler, vil det være nyttig å ta med seg disse erfaringene videre slik at det vil kunne være mulig å redusere andelen som mener dette er unyttig.

For at undervisningen i SPHE skulle være vellykket kom det frem at det var avgjørende at det ble satt av nok tid til å arbeide med faget, samt at undervisningen la opp til diskusjoner blant elevene. Videre kom det frem at lærerne som hadde gjennomgått opplæring i forkant av innføringen av faget var mest fornøyd og viste størst interesse for faget. Det kom også frem at flere lærere følte det var opp til dem alene at undervisningen ble bra, da de ikke opplevde å ha et godt støtteapparat rundt seg. Lærerne måtte selv avgjøre hvordan de ønsket å gjennomføre undervisningen, samt hva de skulle fokusere på. Flere opplevde dette som utfordrende, og det var et tydelig ønske om et forum for diskusjon og erfaringsdeling. Det som gjør Irland interessant i denne sammenhengen er at dette er det programmet som ligner mest på «Folkehelse og livsmestring» både når det kommer til innhold, gjennomføring og hensikt. Dersom norske skoler tar med seg disse erfaringene inn i arbeidet med «Folkehelse og livsmestring», vil sannsynligheten for at undervisningen oppnår god effekt kunne øke. I og med at temaene i Irland og Norge er forholdsvis like med forholdsvis like mål og fremgangsmåte, vil det være nyttig for undervisningen i norske skoler at noen andre har forsøkt dette tidligere, slik at fokuset i Norge kan være å forbedre undervisningen.

2.5 Kritisk debatt

Det er tydelig at det er mange fordeler med å innføre «Folkehelse og livsmestring» nettopp som et tverrfaglig tema i norske grunnskoler. Allikevel er det ikke utelukkende fordeler med å gjennomføre dette på nettopp denne måten. Som nevnt viser forskningen gjort i Irland at lærere opplever at de får for lite tid til temaet, i tillegg til at elevene opplever at de ikke får mulighet til å diskutere og påvirke undervisningen nok (Nic Gabhainn et al., 2010). I tillegg er mangelen på et støtteapparat eller fellesskap når undervisningen skal utformes også utfordrende. Dette kan bli en utfordring også i Norge, da det også her er lagt opp til at lærere og skoler selv skal avgjøre hvordan undervisningen gjennomføres.

Det har i tillegg oppstått en debatt i media i Norge om temaets nytteverdi samt måten temaet skal gjennomføres på. I et debattinnlegg i Adresseavisen 30. september 2020 (Hovde) ble det uttrykt bekymring for at «Folkehelse og livsmestring» kun var «*nok et uttrykk for vår tids bekymring for psykisk uhelse hos ungdom*». Videre ble det referert til psykologiprofessor Ole Jacob Madsen som hevdet at politikerne ved hjelp av dette temaet kan unngå å gjøre endringer på samfunnsstrukturen, da de skyver ansvaret over på individet. Madsen mener at politikernes tro på at hvert enkelt barn kan mestre livet dersom de får hjelp til å fikse tankene sine legger ansvaret over på individene selv. Hovde peker samtidig på at temaet kan ha en positiv effekt, men kun dersom det blir gjennomført på riktig måte, og med riktig fokus. Hun påpeker viktigheten av at det ikke fokuseres for mye på hver enkelt elevs psykiske helse, da dette kan bidra til at normale problemer blir større enn hva de behøver å være. Utover dette påpeker hun viktigheten av at det fokuseres på ting utenfor barnet som kan påvirke livet deres, og at det ikke er alt barnet selv kan kontrollere eller gjøre noe med.

Nettopp denne bekymringen for et økt individfokus er problematisert i en artikkel av Samnøy og Tjomsland (2021). Her hevdes det at «Folkehelse og livsmestring» legger vekt på at den enkelte selv har ansvar for å ta kloke valg. Med dette mener Samnøy og Tjomsland at man vil risikere å formidle til elevene at det er deres egen «feil» hvis de ikke mestrer sitt eget liv. Videre løftes det frem at fokuset på individer fremfor samfunnet står i strid med målet om at de tverrfaglige temaene skal ta for seg viktige samfunnsutfordringer som krever en innsats fra både enkeltindivider og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Samnøy og Tjomsland vektlegges samfunnets rolle kun når det dreier seg om å tilrettelegge for at den enkelte skal kunne ta gode helsevalg, mens det er den enkeltes ansvar å ta disse valgene på en god måte. Hovedbekymringen i artikkelen er budskapet dette sender til elevene. «*Er underteksten at hvis*

det ikke går deg bra, hvis du ikke mestrer livet så godt, så har du deg selv å takke?» Til tross for at individualiseringen av samfunnet skaper mer frihet, vil dette kunne kamuflere enkeltindividers avhengighet til systemene og strukturene rundt seg. Behovet for å trekke inn samfunnets rolle i større grad enn hva det legges opp til i dag er derfor, ifølge Samnøy og Tjomsland, stort.

Debatten som har oppstått i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema i skolen løfter også frem nettopp det at temaet skal være tverrfaglig. Holte et al. (2019) er kritiske til dette i en kronikk i Aftenposten, og peker på en manglende sammenheng og mulighet til å knytte de forskjellige temaene sammen. Dersom et tema som i utgangspunktet har en sammenheng eller påvirker hverandre blir tatt opp i forskjellige fag på forskjellige tider, vil det kunne bli vanskelig å skape et helhetsbilde for elevene, og sammenhenger vil kunne bli oversett. Videre løftes det også frem at «Folkehelse og livsmestring» mangler et fokus på sammenhengen mellom kropp og følelser. Følelser og tanker et menneske har avgjør hvordan samhandlingen med andre mennesker blir, samt hvordan mennesket navigerer i verden. Kronikken hevder utover dette at innholdet i temaet er mangelfullt fordi det er en knapphet på «kompetansemål som vil styrke elevenes psykiske helse. Heller ingen verktøy». Mangelen på kompetansemål og tydelige føringer vil kunne gjøre det utfordrende å prioritere «Folkehelse og livsmestring», og det vil kunne oppstå en usikkerhet rundt hvordan temaet skal gjennomføres i skolen. Denne kronikken peker, i likhet med Hovde (2020), på at «Folkehelse og livsmestring» kan være et tema med god effekt, men kun dersom det gjennomføres på riktig måte, noe Holte et al. (2019) mener ikke er tilfellet dersom det skal gjennomføres slik det er tenkt i dag.

«Folkehelse og livsmestring» er en forebyggingsstrategi som retter seg mot hele befolkningen, noe medisineren Bruce Charlton er kritisk til (1995). Det hevdes at de siste års forbedringer i folkehelsen skyldes ulike forebyggende programmer, noe Charlton er skeptisk til. Han hevder det vil være vanskelig å si hvorvidt den forbedrede folkehelsen skyldes nettopp slike forebyggende programmer, eller om dette derimot kommer som et resultat av faktorer som for eksempel bedre levekår. Skepsisen til Charlton bunner i mangelen på mulighet til å undersøke effekten av befolkningsrettede forebyggende tiltak. Dette vil gjøre seg gjeldende i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring», da dette er et tiltak som favner alle barn og unge i norske skoler, og da andre faktorer vil spille en rolle på deres psykiske helse. Videre er Charlton (1995) kritisk til slike tiltak da han er opptatt av mulige bivirkninger som kan komme av befolkningsrettede forebyggingstiltak. Han peker spesifikt på mulighetene for økt

medikalisering. Uroen for dette grunner i spørsmålet om hvorvidt elevene vil være mer eller mindre tilbøyelige til å ta kontakt med fastlegen eller en psykolog etter at de har hatt «Folkehelse og livsmestring» på skolen. Håpet er at de skal være mindre tilbøyelige til dette da målet er at de skal bli bedre til å håndtere medgang og motgang, og at de derfor skal bli mer robuste. Allikevel er det en uro for at elevene vil være mer tilbøyelige til å oppsøke fastlege eller psykolog da de er blitt mer bevisste psykiske lidelser og dermed lettere tolker både indre og ytre signaler (Fox, 2016).

Det er ikke kun forskere som er kritiske til det nye tverrfaglige temaet. I følge Klomsten og Uthus (2019) mener også majoriteten av lærerne at de selv ikke er tilstrekkelig rustet for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring». De mener de selv mangler den kunnskapen og kompetansen om psykisk helse som kreves for å kunne undervise i dette, og etterspør ressurser som kan tas i bruk. Dette stemmer overens med erfaringene fra Irland, hvor det var tydelig at lærerne som fikk opplæring i forkant av SPHE hadde bedre erfaringer og større sjanse for å lykkes med å oppnå målene i faget. Dette blir tema i et debattinnlegg i Nidaros (Klomsten, 2020), hvor det stilles spørsmålsteget ved hvorvidt det er tilstrekkelig at såkalte «gæmliser» som ikke selv hadde fokus på psykisk helse da de var unge, og som heller ikke skal få noen opplæring i forbindelse med dette nå, skal kunne bestemme hvordan undervisningen skal legges opp. Klomsten og Uthus ønsker av denne grunn at det skal utarbeides en mer utfyllende plan, hvor innhold og mål i «Folkehelse og livsmestring» er tydeliggjort. På denne måten mener de at kvaliteten på temaet vil kunne sikres i større grad.

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist til noe av forskningen og kunnskapen som eksisterer knyttet til dette tema. Denne gjennomgangen vil være interessant å ta med seg inn mot «Folkehelse og livsmestring» og gjennomføringen av undervisningen. På bakgrunn av dette ser vi at nesten ingen studier har fått innsyn i lærere og elevers opplevelse og oppfatning rundt tema, og her kommer min oppgave inn. Min kunnskapsoversikt viser til en økning i antall rapporterte tilfeller av psykiske vansker i noen rapporter, og en stabilitet i andre. Spredning av kunnskap er et viktig tiltak for å forebygge, noe innføringen av «Folkehelse og livsmestring» trolig kan bidra til. Elevene selv etterlyser mer kunnskap, noe som understreker behovet for tiltak. Lignende programmer og undervisningsopplegg er gjennomført ved norske skoler tidligere, men disse

programmene har alle gått over en avgrenset periode, noe som gjør det interessant å se hvorvidt «Folkehelse og livsmestring» vil ha større effekt. Behovet for forebyggende tiltak i skolene er et tema i politikken, blant annet i form av Regjeringens mål om å fremme god psykisk helse blant barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Innføringen og formålet med «Folkehelse og livsmestring» er godt forankret i teori, tidligere forskning og politiske signaler. Det er som nevnt gjennomført et lignende undervisningsopplegg i Irland (SPHE), og det blir derfor spennende å se om erfaringene herfra er de samme som går igjen i møte med lærere/miljøarbeidere og elever i Norge. Videre har vi sett at kritikerne problematiserer selve gjennomføringen i form av at det er opp til skolene selv å avgjøre hvordan dette gjennomføres samt finne tiden til det. Utover dette løftes det frem at ansvaret vil kunne skyves over på enkeltindivider og dermed fjerne behovet for endringer på samfunnsstrukturer. Dette vil kunne føre til at enkeltindividet opplever at det er deres egen «feil» dersom de opplever psykiske vansker. utfordringer med å finne en sammenheng og knytte undervisningen sammen er også noe som løftes frem, samt lærernes/miljøarbeidernes kompetansegrunnlag inn mot denne type undervisning. Disse betraktningene og erfaring fra tidligere forskning vil være interessant å ta med seg inn mot konklusjonen. Har «Folkehelse og livsmestring» lært av tidligere prosjekter, og vil det ha den effekten man håper på?

3 Forskningsmetodisk tilnærming

For å på best mulig måte kunne besvare problemstillingen:

Hvordan opplever lærere og elever gjennomføringen av læreplanens nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»?

samt forskningsspørsmålet:

Stemmer elevenes behov og ønsker overens med hva lærerne ønsker å fokusere på? ser jeg det som hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode. Jeg ønsker å gå i dybden på feltet for å kunne få frem subjektive perspektiver og nyanser, samt løfte frem lærernes/miljøarbeidernes og elevenes egne erfaringer og synspunkter. Bruken av intervjuer og fokusgrupper gjorde det mulig å få et godt innblikk i nettopp dette (Halkier, 2012). Videre ble det ansett som relevant å benytte elementer av abduktiv-induktiv-metode, samt Grounded theory. Dette er inspirert av Axel Tjora som igjen har innhentet elementer av Grounded theory (Tjora, 2018). Årsaken til at jeg anser abduktiv-induktiv-metode kombinert med Grounded Theory som relevant, er at jeg ønsker å la slutningene vokse ut av empirien. En induktiv metode med elementer fra Grounded theory lar nettopp empirien være utgangspunktet. Ved å trekke inn elementer fra abduktiv metode lar jeg likevel teorier og perspektiver spille en rolle. På denne måten kan sannsynligheten øke for at slutningene får en større gyldighet og generaliserbarhet utover innhentet empiri (Tjora, 2018).

I dette kapittelet vil jeg først drøfte mitt vitenskapsteoretiske ståsted nærmere. I forlengelsen av dette drøftes også Grounded theory. Deretter vil jeg komme inn på rekruttering, bakgrunnen for valg av fokusgrupper og intervjuer, rekruttering, intervjuguide, og utførelse av intervjuer. Videre følger en del om etterarbeid og analyse i form av transkribering og analysering av funn, medfølgende prosessen med koding som resulterte i hovedkategorier. Avslutningsvis diskuteres noen forskningsetiske refleksjoner jeg gjorde meg underveis, samt tanker rundt resultatets validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori handler om hvordan man skaper viten, samt hvordan vitenskap utføres. Utvikling av ny kunnskap og viten baserer seg på grunnantakelser om virkeligheten (ontologi) samt hvordan verden og virkeligheten fremstår (epistemologi) (Christensen et al., 2015). Ontologi er læren om det værende og eksisterende og hvordan verden *er*, mens epistemologi

handler om hvordan mennesket *ser* verden (Nyeng, 2012). Dette er forskningens underliggende filosofiske prinsipper og avgjør resultatets gyldighet (Nathaniel, 2014). Videre eksisterer det to ytterpunkter i vitenskapsteorien: positivisme og konstruktivisme. Metoder innenfor positivismen har et realistisk blikk på virkeligheten, og mener virkeligheten eksisterer uavhengig av forskeren. For å oppnå objektiv kunnskap om virkeligheten er det derfor nødvendig at forskeren inntar en nøytral rolle, og metodene egner seg derfor godt for forskning i kontrollerte omgivelser. Konstruktivismen handler derimot om hvordan vi, gjennom samhandling og forskning, kontinuerlig konstruerer kunnskap og virkelighet. Virkeligheten er sosialt konstruert og mangfoldig, men avhenger av omgivelsene rundt samt de som produserer denne virkeligheten. Kunnskap og virkelighet produseres altså gjennom samhandlingen som foregår mellom forskeren og de eller det som utforskes, for deretter å fortolkes av både forsker og informant.

Tjora (2018) viser til at Grounded theory tar sikte på at teori ikke skal være en del av utgangspunktet, men at teorien skal vokse ut av en vandring mellom innsamling av data og analyser av dette. I forbindelse med dette blir det relevant å skille mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til teori. En induktiv tilnærming tar utgangspunkt i empiri og utvikler generelle slutninger ut fra dette, men da uten vekt på teoretiske forkunnskaper. En deduktiv tilnærming er på den annen side teoredrevet, og tar med det utgangspunkt i teori for å forklare enkelthendelser (Tjora, 2021). Problemstillingen vektlegger informantenes opplevelse av situasjonen, noe som gjør en induktiv tilnærming relevant. Ved å benytte elementer av abduktiv-induktiv tilnærming inspirert av Tjora (2018), forsøkes graden av teoretisk innvirkning på undersøkelsene å dempes. En abduktiv tilnærming tar utgangspunkt i empirien, men lar i motsetning til induksjon teorier og perspektiver spille inn. Denne tilnærmingen legger opp til en analyse med vekt på empiri, men med nødvendig påvirkning av tidligere kunnskap. Dette vil kunne redusere sjansen for at forskeren er farget av tidligere forskning slik det er en fare for dersom det benyttes en ren induktiv tilnærming. Samtidig vil dette kunne gjøre det lettere å gjennomføre intervjuene på en god måte da nødvendig kunnskap kan innhentes, samt at tidligere forskning vil gi et innblikk inn i hva feltet har behov for ytterligere forskning på. Det å innhente teori underveis i datainnsamlingen kunne dermed spille positivt inn på forskningen (Tjora, 2021). Videre var det også relevant å benytte elementer fra en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi vektlegger aktørens subjektive perspektiver, og tar sikte på å beskrive verden ut fra informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det

ble dermed relevant å også la meg inspirere av denne tilnærmingen inn mot problemstillingen, da målet var å forså informantenes opplevelse av situasjonen.

3.2 Grounded theory

I arbeidet med innsamlet data ble elementer fra Grounded theory benyttet. Grounded theory handler i hovedsak om å konstruere teori ut fra data, altså en teori som er «grunnet» eller «jordet» i data (Hem, 2018). Metoden egner seg godt til å synliggjøre noe som ikke er sett tidligere, ofte da ved hjelp av nye ord og begreper. Grounded theory stammer opprinnelig fra et samarbeid mellom sosiologene Anselm L. Strauss og Barney G. Glaser (1965). Metoden vektlegger parallelt arbeid med innsamling og analyse av data, konstruksjon av uavhengige analytiske koder og kategorier, og viktigheten av at en konstant sammenligning i hver fase av analysearbeidet (Charmaz, 2014). Glaser og Strauss mente opprinnelig at resultatets gyldighet baserte seg på forskerens evne til å forholde seg nøytral og objektiv i møte med forskningsfeltet (Gynnild, 2014). Metodens utvikling har imidlertid ført til en vektlegging av sosiale konstruksjoner, noe som i dag knytter Grounded theory til konstruktivismen (Charmaz, 2014). Utviklingen av Grounded theory ble med dette banebrytende innenfor kvalitativ forskning. Tidligere baserte mye forskning seg på positivismen med en vektlegging av objektivitet, generalitet og falsifikasjon, noe som også var tilfellet for Grounded theory i begynnelsen (Charmaz, 2014). Utviklingen førte imidlertid til en mer konstruktivistisk metode med fokus på det induktive komparative, det fremvoksende ved metoden, samt den åpne tilnærmingen, fremfor objektiviteten og generaliteten som tidligere ble vektlagt.

Metodens fleksibilitet og legitimitet appellerer i dag til ulike kvalitative forskningsprosjekter, med ulike interesser. Ved å la meg inspirere av en del av ideene fra Grounded theory vektlegger jeg viktigheten av å kunne tilpasse seg det som måtte dukke opp underveis i arbeidet (Charmaz, 2014). Hensikten med Grounded theory er som nevnt å utvikle en teori som er «grunnet» i innsamlet data. En teori skal være frigjort fra tid, sted og mennesker, og bidra til at forskningen er mer enn kun en rent deskriptiv fremstilling (Tjora, 2018). Innen samfunnsforskningen skal dette være en måte å forstå noe på. Tar vi utgangspunkt i Karl Poppers falsifikasjonskriterium (1981), er det i tillegg viktig at teorien skal være falsifiserbar. Altså skal den kan konstrueres på nytt, og være prøvbar (Tjora, 2018).

3.3 Fokusgrupper og intervjuer som metode

For å innhente data i dette forskningsprosjektet er det benyttet dybdeintervjuer med flere informanter i et utvalg, i tillegg til fokusgrupper med flere informanter fra et annet utvalg. Dybdeintervjuer ble benyttet i samtaler med lærere/miljøarbeidere ved skolen, for å best kunne skape en relativt fri samtale mellom forsker og deltaker (Tjora, 2021). Et dybdeintervju skal kretse rundt noen på forhånd utvalgte spesifikke temaer, og gi deltakeren mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger rundt disse temaene. I tillegg skapes det rom for digresjoner fra deltakerens side, slik at momenter eller temaer forskeren ikke nødvendigvis planlegger for men som kan vise seg relevant i forbindelse med forskningen, får nødvendig plass. Ved å benytte dybdeintervju som metode i forskningen ble det altså mulig å studere enkeltmenneskers holdninger, meninger og erfaringer. Dette var hensiktsmessig i forbindelse med denne studien.

I samtale med elevene ble det ansett som hensiktsmessig å benytte fokusgrupper, da dette er en metode som kan virke mindre truende for deltakerne enn for eksempel individuelle intervjuer. Et fokusgruppeintervju er en form for et gruppeintervju hvor forskeren samler et utvalg deltakere samtidig for å diskutere ett eller flere tema (Tjora, 2021). Nettopp det at settingen kan virke mindre truende var avgjørende, da deltakerne var unge og kanskje ikke like trygge i slike settinger som hva litt eldre deltakere kan være. Videre kunne fokusgrupper tydeliggjøre meninger ved hjelp av interaksjonen som oppsto mellom de forskjellige deltakerne, og en mulighet for flere spontane svar kunne oppstå. Altså gir interaksjon mellom deltakerne en ekstra mulighet for å generere data som ikke oppstår i for eksempel individuelle dybdeintervjuer. Diskusjonene i intervjusettingen ville kunne gi grobunn til flere refleksjoner og tydeliggjøring av meninger. Deltakerne kunne supplere, kommentere, utfylle og utfordre hverandre, og på denne måten skape gode muligheter for datainnsamling. Gruppedynamikken var dermed avgjørende og sentral, og et viktig argument for denne intervjuformen.

Morgan (1997) hevder at en generell regel for fokusgrupper er at de bør ha mellom 6 og 12 deltakere, og vare mellom en og to timer (Tjora, 2021). Dette for at antall deltakere skal være lavt nok til at alle deltakere skal kunne føle seg trygge, men samtidig høyt nok til at flere ulike meninger og perspektiver representeres. Dette ble derfor lagt til grunn i min gjennomføring av undersøkelsene.

3.4 Rekruttering og utvalg

Studien baseres på et strategisk utvalg og består av fire kontaktlærere ved ungdomsskoler, en vernepleier i en miljøterapeut-stilling, en vernepleier ansatt som sosiallærer, samt 13 elever fra 8.-10. trinn fordelt på 2 fokusgrupper. Et strategisk utvalg av informanter er benyttet da de har et grunnlag for å kunne uttale seg på en reflektert måte. Videre er et slikt utvalg ikke tilfeldig utplukkede deltakere som skal representere en gitt populasjon, slik som ofte er tilfellet i kvalitative studier (Tjora, 2021). Utvalget hadde i stedet visse egenskaper og/eller kvalifikasjoner som kunne være strategiske i henhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

For å finne frem til et strategisk utvalg ble det benyttet ulike kriterier for å avgrense og konkretisere utvalget. Det var et ønske å komme i kontakt med skoler hvor det var mulig å gjennomføre både dybdeintervjuer med lærere/miljøarbeidere og fokusgrupper med elever, da dette ville kunne gi bedre innsikt i hvorvidt prioriteringene til de to utvalgene stemte overens. Videre var det et ønske å gjennomføre undersøkelsene på minst to ulike skoler, da dette ville kunne gi en god mulighet til å fange opp ulike erfaringer, prioriteringer og refleksjoner. Et viktig kriterium for å kunne gjennomføre både dybdeintervjuer og fokusgrupper på samme skoler var at det ble benyttet ungdomsskoler i undersøkelsene. Dette sikret at elevene var over 12 år, som er avgrensingen satt for at barna selv skal kunne gi samtykke til deltakelse (Forskrift om barns rett til selv å samtykke til deltakelse i forskning, 2017, § 1).

Det ble ikke satt noen kriterier for lærernes/miljøarbeidernes ansiennitet i skolen eller ansettelsesforhold. Årsaken til at dette ble vurdert som lite nødvendig, var at undersøkelsen skulle fange opp meninger og refleksjoner blant et bredt spekter lærere/miljøarbeidere, for å på denne måten kunne fange opp så mange perspektiver som mulig. Imidlertid ble det ansett som en fordel dersom lærerne/miljøarbeiderne som deltok arbeidet med temaet «Folkehelse og livsmestring» på et eller annet vis.

Alle kontaktlærerne i utvalget har arbeidet på alle tre trinnene på ungdomsskolen, og har alt fra 9 til 40 års erfaring. Dette er lærere med ulik utdanning og arbeidserfaring, og dermed ulike erfaringer. Kontaktlærerne hadde et ansvar for å se klassen i en helhet, samt arbeide for at klassemiljøet ble bra. Dette innebærer et ekstra fokus på å bygge gode relasjoner i klassene, samt følge opp elevene litt ekstra når det gjelder trivsel. Videre hadde kontaktlærerne ansvar

for å se skoledagen til elevene i sin helhet, noe som innebar at det var de som fulgte opp elevene under temadager og temauker knyttet til for eksempel «Folkehelse og livsmestring».

Miljøterapeuten og sosiallæreren har ulike arbeidsoppgaver, men er begge utdannede vernepleiere og har jobbet i skolevesenet rundt fem år. Miljøterapeutens arbeidsoppgaver dreier seg i stor grad om å følge opp enkeltelever med behov for en mer tilrettelagt skolehverdag. Dette innebærer både spesialpedagogisk undervisning og oppfølging på andre arenaer enn skolen. Dermed ble det ikke jobbet direkte med «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema, da denne lærere/miljøarbeidere ikke hadde noe med undervisningen å gjøre. Allikevel ble «Folkehelse og livsmestring» indirekte et tema ved at det i hovedsak er nettopp mestring, psykisk helse og det å ta gode livsvalg som står i fokus. I motsetning til dette har sosiallæreren et mer overordnet ansvar for elevene på sin skole. En viktig arbeidsoppgave er å delta i kommunens ungdomsteam. Dette er et tverrfaglig team hvor ulike ting angående bygdas ungdommer diskuteres. Videre kobles hen inn i enkeltsaker hvor det vurderes relevant, eksempelvis dersom en bestemt elev har behov for en samtale med sosiallæreren. Arbeidsoppgavene til sosiallæreren er i større grad knyttet til «Folkehelse og livsmestring» enn hos miljøarbeideren, blant annet ved at sosiallæreren tar del i planleggingen og utformingen av undervisningen av «Folkehelse og livsmestring». Utover dette er hen inne i klasserommene for å undervise i ulike tema som faller innunder temaet.

Under rekrutteringen av elever til fokusgrupper ble det ikke satt noen kriterier for hverken kjønn, alder eller forkunnskaper. Dette ble ansett som lite nødvendig, da ønsket var å fange opp mangfoldet blant elevene. Videre ville dette kunne øke muligheten for at ulike perspektiver og meninger kommer frem i fokusgruppene, noe som igjen ville kunne bidra til spennende og viktige diskusjoner og refleksjoner mellom elevene. Det at det ikke ble satt noen kriterier ved rekrutteringen av elever, hindret medfølgende begrensninger og vanskeliggjøring av rekrutteringsprosessen.

I arbeidet med å rekruttere ble det først tatt kontakt med rektor ved flere skoler for å undersøke hvorvidt de var interesserte og hadde tid og mulighet til å delta i forskningen. Forespørselen om deltakelse ble sendt ut over e-post til flere skoler. Denne e-posten ble supplert med en telefonoppringning dersom svar uteble, noe som skjedde i flere tilfeller. Skolene som ble kontaktet var basert kun på kravet om at det skulle være en ungdomsskole, da jeg ikke hadde spesifikke krav om at de eksempelvis skulle ha arbeidet med lignende type tematikk tidligere.

Etter en stund fikk jeg noen positive svar fra et par skoler, men grunnet Covid-19 dette ble ikke noe av da skolene måtte stenge ned grunnet smitte på skolen. Jeg kommer tilbake til utfordringene rundt Covid-19. De resterende forespørslene forble ubesvart både på mail og telefon. Jeg sendte derfor ut en ny mail til alle skolene jeg allerede hadde vært i kontakt med i håp om at situasjonen hadde endret seg og at de derfor hadde mulighet til å delta allikevel. Denne mailen ble altså ikke sendt ut til de skolene som hadde takket nei av andre grunner enn Covid-19. Etter noen dager fikk jeg svar fra en av de skolene som tidligere hadde takket nei grunnet Covid-19, hvor det var flere som hadde meldt sin interesse blant lærerne/miljøarbeiderne. Videre ønsket min kontaktperson ved skolen å høre med elevrådet om det var noen der som kunne tenke seg å stille opp i en fokusgruppe. Jeg fikk deretter tilsendt kontaktinformasjonen til alle de aktuelle informantene, og kontaktet de for å høre om de hadde lyst til å stille opp og når det eventuelt passet for dem. Avtaler ble lagt i samråd med skolen, og intervjuene gjennomført.

Etter å ha gjennomført tre intervjuer og én fokusgruppe ved denne ungdomsskolen fikk jeg nummeret til en rektor ved en annen skole og beskjed om å hilse og si at hen anbefalte å delta i prosjektet. Dette ga meg en bekreftelse på at intervjuene hadde vært nyttige og interessante også for intervjuobjektene og skolen. Det viste seg imidlertid at rektoren hadde byttet jobb, men den nye jobben innebar kontakt med alle regionens skoler. Forespørselen ble dermed videresendt med en hilsen og anbefaling om å delta. Heller ikke denne forespørselen ga resultater, og jeg så meg derfor nødt til å ta en pause fra rekrutteringen i håp om at situasjonen skulle endre seg slik at restriksjonene og utfordringene rundt Covid-19 skulle reduseres. Jeg la dermed fra meg alle forsøk på å kontakte skoler for en periode.

Etter noen måneder fikk jeg mail fra en rektor som tidligere hadde sett seg nødt til å avlyse pga. smittesituasjonen ved skolen. Hen lurte på om jeg fortsatt hadde behov for informanter til prosjektet, og ønsket gjerne at skolen kunne bidra. Her ønsket rektor selv å rekruttere aktuelle informanter, så vi ble enige om at jeg ikke skulle få vite noe om informantene før dagen jeg skulle gjennomføre intervjuene. Informasjonen og kriteriene til informanter ble videreformidlet, og alle avtaler ble lagt gjennom rektor slik at intervjuene kunne gjennomføres.

Dette førte til at jeg til slutt endte opp med to fokusgrupper med henholdsvis seks og syv elever i hver. Fokusgruppe A bestod av fem jenter og en gutt, med to elever fra hvert av ungdomsskoletrinnene. Fokusgruppe B besto av tre elever fra åttende, to fra niende og to fra

tiende, hvorav én av disse sju var gutter og de resterende jenter. Årsaken til at det i denne fokusgruppen var en tredje elev fra åttende var at jeg like før fokusgruppen ble kontaktet av læreren til elevene som skulle delta fra åttende trinn. Jeg fikk høre at de to elevene som skulle delta var usikre og nervøse så læreren lurte på om det var mulig å gjennomføre fokusgruppen oppdelt med kun de to i en egen gruppe. En annen løsning læreren la frem var at en annen elev fra åttende kunne bli med slik at de var litt flere som kjente hverandre. Da hensikten med fokusgruppen var å få frem refleksjoner og få i gang diskusjoner på tvers av trinnene så jeg det som mest hensiktsmessig å inkludere en elev til i utvalget.

3.4.1 Covid-19s begrensninger under rekruttering

Covid-19 gjorde som vist rekrutteringen relativt utfordrende. Noen skoler måtte avlyse da skolene stengte ned grunnet smitte. Grunnet smittevern var det i tillegg flere skoler som takket nei til å delta da de ikke hadde tid eller kapasitet til å prioritere dette på det tidspunktet. Flere virket positive til studien, men grunnet mye sykdom, ekstraarbeid og smittevernstiltak som følge av Covid-19 så de seg nødt til å stå over. En mulighet som kunne løst blant annet smittehensynet var dersom intervjuene ble foretatt over telefon. Dette så jeg imidlertid ikke på som en spesielt god mulighet, da jeg ønsket å fange opp kroppsspråket til deltakerne. I tillegg ble det påpekt at skolene ikke hadde tid eller kapasitet, noe som ikke ville løses ved å gjennomføre intervjuene per telefon. Dette førte til at det geografiske området ble utvidet.

3.5 Intervjuguide

Det ble i forkant av intervjuene utarbeidet to semistrukturerte intervjuguides. Dette vil si at intervjuet verken er en lukket samtale basert på et spørreskjema, eller en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen tok derimot utgangspunkt i en intervjuguide som inneholdt forslag til spørsmål, og med den hensikt å sirkle inn temaer forskeren ønsker å ta opp i løpet av samtalen. Det ble i dette tilfellet utarbeidet én intervjuguide til dybdeintervjuene med lærere/miljøarbeidere, og én intervjuguide til fokusgruppene med elevene. Intervjuguiden for lærerne/miljøarbeiderne inneholdt flere forhåndsbestemte temaer jeg ønsket å komme inn på i løpet av dybdeintervjuene. Dette innebar eksempelvis deltakernes bakgrunn, skolehverdagen, «Folkehelse og livsmestring», og skolens kompetanse. Rekkefølgen og oppbygningen kunne justeres underveis i de forskjellige samtalene ved behov, for på best mulig måte å kunne følge opp beskrivelsene som ble gitt. Håpet var at dette ville kunne bidra til en god og naturlig flyt i

samtalen. Altså var tematiseringen og de nedskrevne spørsmålene kun tenkt som et hjelpemiddel for å strukturere samtalen, i tillegg til at dette ville gjøre det lettere å analysere datamaterialet i etterkant av intervjuene. Det ble benyttet samme intervjuguide på alle dybdeintervjuene (jf. Vedlegg 1). Intervjuguiden for fokusgruppene ble utformet på samme måte som den til dybdeintervjuene, da også denne kunne justeres underveis og kun var ment som et hjelpemiddel (jf. Vedlegg 2). Temaene som ble tatt opp her var deltakernes bakgrunn, elevenes ønsker og behov i forbindelse med psykisk helse, og deres tanker rundt «Folkehelse og livsmestring». Det ble i begge intervjuguider benyttet et lett forståelig språk uten faglige begreper, da jeg ønsket at samtalene skulle flyte så lett som mulig.

Temaene og spørsmålene i intervjuguidene ble systematisert ut fra tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021). Oppvarmingsdelen besto av konkrete spørsmål som ikke krevde refleksjon. I dybdeintervjuene omhandlet spørsmålene deltakernes utdanningsbakgrunn, ansettelsesforhold og tidligere arbeidserfaring, mens intervjuguiden til fokusgruppene hadde spørsmål om hvilken klasse deltakerne gikk i og om de hadde gått på en annen skole tidligere. Spørsmålene ble vurdert som uformelle og ufarlige, men med den hensikt å trygge deltakerne og gi dem en følelse av at de håndterte settingen godt. Dette var viktig for at deltakerne skulle føle seg trygge nok til å svare åpent og fritt på spørsmålene som kom senere i intervjuet. I dybdeintervjuene erfarte jeg at disse spørsmålene var tilstrekkelige for å bli godt nok kjent og «komme i gang» før vi kunne gå videre til resten av intervjuet. I fokusgruppe A var erfaringen imidlertid en annen. Her så jeg meg nødt til å bruke mer tid på å bli kjent med elevene slik at de skulle føle seg mer komfortable, og stilte derfor litt mer spørsmål rundt hva de likte å gjøre på fritiden og om de gikk i de samme klassene. Elevene ble raskt mer komfortable, men det var ikke før etter de første spørsmålene, da jeg serverte kjeks til dem, at de begynte å slappe av. Dette kan komme av at de fikk et annet fokus enn kun samtalen i seg selv, samt at det ble invitert til hygge og dermed en mer avslappet stemning. Fokusgruppe B var en større utfordring når det kom til å få elevene til å slappe av. Elevene i denne fokusgruppen var mer usikre og ikke like frempå som elevene i fokusgruppe A. Det var utfordrende å få til diskusjoner og få utfyllende svar fra majoriteten av elevene, noe som førte til at flyten i fokusgruppen ikke var like god. Her hadde jeg heller ikke mulighet til å servere kjeks eller lignende grunnet restriksjoner i forbindelse med Covid-19, noe som kanskje kunne bidratt til en mer avslappet atmosfære. Spørsmålene fra intervjuguiden var i denne gruppen ikke tilstrekkelig for å trygge elevene. Det var imidlertid hjelpsomt å inkludere en elev til fra åttende i forsøket på å gjøre det mer behagelig og trygt for elevene. Videre ble noen av elevene litt tryggere da de fikk oppfølgingsspørsmål,

og samtalen kom litt bedre i gang. Ved å få i gang de elevene som var litt trygge fra starten av på denne måten, merket jeg fort at flyten ble litt bedre. Allikevel var dette en mer utfordrende fokusgruppe enn den første.

Neste fase i intervjuene besto av flere refleksjonsspørsmål som krevde litt mer av deltakerne, og som sammen dannet kjernen i intervjuet (Tjora, 2021). Her var det et mål at deltakerne skulle oppfordres til å gå i dybden samt reflektere over de forskjellige temaene. For eksempel var et av spørsmålene som ble stilt i dybdeintervjuene «*Hvordan har du erfart effekten av arbeidet du gjør i forhold til å ivareta elevenes psykiske helse? Hjelper det?*». Dette oppfordrer lærerne/miljøarbeiderne til å selv reflektere over hva de gjør for å ivareta elevenes psykiske helse, men også hvorvidt dette har en positiv effekt. Spørsmålet krevde med andre ord en relativ høy grad av refleksjon fra deltakerens side. I denne fasen av intervjuene erfarte jeg at lærerne/miljøarbeiderne hadde lett for å snakke seg litt bort fra spørsmålene som ble stilt. Resultatet ble at det kom tydelig frem hva de var opptatt av og hva de hadde mest fokus på i forbindelse med elevenes psykiske helse. Jeg anså det derfor som nyttig at lærerne/miljøarbeiderne fikk snakke noenlunde fritt under denne fasen av intervjuet slik at frie refleksjoner kom frem på best mulig måte. I noen tilfeller så jeg meg dog nødt til å hente samtalen inn på riktig spor igjen, men dette ble kun gjort i de tilfellene hvor samtalen hadde sporet av tema.

Videre var det i denne fasen ikke nødvendig å stille alle spørsmål i intervjuguiden, da refleksjonene til lærerne/miljøarbeiderne i stor grad tok dem gjennom en del av spørsmålene på egenhånd. Et av spørsmålene som bidro til flest refleksjoner var «*Hvordan forebygger dere her på skolen?*». Her var det flere lærere/miljøarbeidere som, i tillegg til å reflektere rundt nettopp det spørsmålet, også trakk inn hva det er viktig å fokusere på når man skal forebygge psykisk uhelse blant elevene, hva som trengs å endres på for at dette skal bli bra, samt hva de tror elevene tenker om det arbeidet som gjøres på skolen. I fokusgruppene var dette en fase som skapte mye engasjement og gode diskusjoner. Her kom det frem mye frustrasjon som til tider gjorde det vanskelig å bryte gjennom for å holde samtalen på riktig spor, og da spesielt når diskusjonen dreide seg om hvordan elevene selv kunne få til en endring. Jeg erfarte her at det var nødvendig at elevene fikk diskutere seg litt ferdige før jeg forsøkte å ta samtalen videre, da den fort gikk tilbake i samme spor dersom jeg forsøkte å avbryte. Diskusjonen om hva elevene selv kunne gjøre for å få til en endring ble allikevel relevant, da dette tydeliggjorde hva elevene fokuserte på og hadde behov for at skolen bidro med.

Intervjuguidenes siste fase besto av noen spørsmål ment som en avrunding på intervjuene. Spørsmålene i denne fasen har til hensikt å normalisere situasjonen mellom deltaker og forsker, samt lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået i den forrige fasen (Tjora, 2021). Det ble i denne fasen, i likhet med den innledende fasen, stilt mer konkrete spørsmål det var lettere å svare på, samt hvorvidt det var noe de ønsket å ta opp eller utdype utover det som allerede var diskutert. Dette ga informantene muligheten til å oppsummere, noe som ga meg et innblikk i hva de la mest vekt på av det som var blitt tatt opp, samt forsikre meg om at jeg hadde forstått de riktig. Det kom imidlertid ikke frem mye nytt, noe som tilsa at spørsmålene var tilstrekkelige nok til at de fikk fortalt om sine tanker rundt «Folkehelse og livsmestring». Jeg anså det derfor ikke som nødvendig å revidere intervjuguiden underveis. Disse avsluttende spørsmålene ble en fin avrunding på intervjuet, og bidro til en naturlig avslutning i en lettere tone. Mye tydet på at informantene hadde fått frem mye av det de hadde på hjertet allerede, da majoriteten ikke hadde mye nytt å tilføye. Avslutningsvis takket jeg alle deltakerne for at de deltok i intervjuene.

3.6 Gjennomføring av fokusgrupper og dybdeintervjuer

Studien baserer seg på seks dybdeintervjuer med lærere/miljøarbeidere ved to ungdomsskoler fra ulike geografiske områder, samt to fokusgrupper fra de samme to skolene. Årsaken til fordelingen var et ønske om å få frem elevs og lærere/miljøarbeideres perspektiv på «Folkehelse og livsmestring», noe som best kommer frem dersom hver skole representeres av både lærere/miljøarbeidere og elever. Hvert intervju varte i omkring en time, med unntak av den ene fokusgruppen som varte i nærmere to. Intervjuguiden til fokusgruppene var noe kortere enn den til lærere/miljøarbeidere, noe som resulterte i at lengden på intervjuet ikke økte betraktelig selv om antallet deltakere økte. Jeg opplevde i stor grad at både lærere/miljøarbeidere og elever hadde satt av nok tid til intervjuene, og vi hadde derfor tilstrekkelig tid til å komme gjennom alle spørsmålene. I et dybdeintervju var det imidlertid satt av litt for kort tid, da jeg midt i intervjuet fikk vite at vi kun hadde 45 minutter til rådighet fremfor en time. Denne lærere/miljøarbeidere hadde mye på hjertet og reflekterte mye, og jeg hadde derfor problemer med å komme gjennom alle spørsmålene. Jeg valgte derfor å hoppe over et par spørsmål på slutten av intervjuet. Grunnet informantens grundige refleksjoner tidligere fikk jeg allikevel et innblikk i tankene rundt spørsmålene jeg så meg nødt til å droppe.

Jeg erfarte tidlig i den første fokusgruppen jeg gjennomførte at det krevdes mer tid til innledende samtaler her enn hva det gjorde i intervjuene med lærere/miljøarbeidere. På det

tidspunktet hadde jeg gjennomført tre intervjuer med lærere/miljøarbeidere, og erfart at det her ikke var noe problem å komme i gang med tema for samtalen. Årsaken til dette kan trolig være elevenes unge alder da dette kan ha ført til mer usikkerhet. Som nevnt ble imidlertid samtaleflyten bedre da det ble servert kjeks. Videre tror jeg noe av årsaken til at den unge alderen kan ha ført til en litt mer utfordrende start på samtalen var at de ikke hadde like mye erfaring. Mangelen på erfaring kan ha ført til at elevene ikke hadde gjort seg like mange refleksjoner rundt tema som hva lærerne/miljøarbeiderne hadde, og usikkerheten var dermed større, noe jeg så i svarene deres.

En annen erfaring jeg gjorde meg var at samtalene fløt bedre dersom jeg som forsker tok større plass og mer del i dialogen. Dette gjaldt spesielt i fokusgruppene, men i stor grad også i dybdeintervjuene. I de første intervjuene forsøkte jeg å la informanten snakke fritt og upåvirket uten så mye innblanding fra meg som forsker. Resultatet ble at jeg fikk svar på alle spørsmål, men ikke like tydelig som dersom jeg stilte flere spørsmål for å vise min interesse, samt bidro med bekreftende nikk og ord. Etter det første intervjuet virket informanten klar for å avslutte, i motsetning til de andre som fortsatte praten selv etter intervjuet var over. Det kan ha være flere årsaker til dette, men jeg opplevde ikke det samme etter at jeg tok mer del i samtalen. Denne informanten virket også mer usikker på om svarene var nyttige og informative enn hva de andre gjorde. Jeg opplevde det derfor som avgjørende å ta en mer aktiv del i samtalen, da jeg erfarte at dette bidro til tryggere og mer komfortable informanter både i dybdeintervjuene og fokusgruppene.

3.7 Transkribering

Intervjuene og fokusgruppene ble tatt opp på diktafon etter at samtykke fra informantene var innhentet. Intervjuene ble så langt det lot seg gjøre lagt opp slik at jeg fikk tid til å transkribere hvert intervju før det neste ble gjennomført, noe som ga meg mulighet til å fokusere på et intervju av gangen. Dette gjorde det lettere å ikke la inntrykkene fra intervjuene påvirke hverandre, da det også ble skrevet memoer etter hvert intervju. På denne måten fikk jeg i tillegg mulighet til å evaluere et intervju før neste, slik at eventuelle justeringen kunne bli gjort enten på intervjuguiden eller måten intervjuene ble gjennomført. På det første intervjuet som ble gjennomført opplevde jeg at det kom frem mye irrelevant informasjon som ikke hadde noe med tema å gjøre da jeg i stor grad lot informanten fortelle fritt. Dette førte til at det også ble vanskelig å fange opp hva informanten faktisk mente om «Folkehelse og livsmestring». Derfor

forsøkte jeg i neste intervju å ha mer dialog med informanten samtidig som jeg forsøkte å ikke styre samtalen for mye. Jeg opplevde at dette fungerte mye bedre, og fortsatte derfor med det.

De transkriberte intervjuene ble lagret på et passordbeskyttet hjemmeområde fra NTNU, i tråd med kravet om oppbevaring av forskningsdata (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021). Valget falt på å gjøre en fullstendig transkribering av alt materiale, noe som inkluderte at alt som ble sagt, latter, tenkepauser og andre uttrykksmåter ble registrert. Årsaken til dette detaljnivået var ønsket om å fange opp alt informantene uttrykte og på denne måten få med mest mulig materiale inn i analysearbeidet. Videre var dette nødvendig grunnet valget om å gjennomføre studien ved hjelp av Grounded theory. Dette mener jeg var avgjørende for å kunne gjennomføre forskningen på en måte som støtter prinsippet om at teorien skal være grunnet i innsamlet data, som er avgjørende i Grounded theory. Som nevnt ga dette meg også en mulighet til å analysere egen intervjustil og gjøre nødvendige endringer når det kom til formuleringer, spørsmål og innhold. Dette kan ha hatt innvirkning på det sosiale samspillet under intervjuene, og var derfor noe jeg måtte være oppmerksom på og endre ved behov (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene resulterte i til sammen 166 sider med transkribering.

3.8 Analyse

Analyseprosessen er som tidligere nevnt inspirert av en abduktiv-induktiv metode med elementer fra Grounded theory (Charmaz, 2014; Tjora, 2018). Målet er her å skape en sammenheng mellom empiri og resultater, for å tydeliggjøre dette for leser og redusere behovet for å sette seg inn i «rådataen». En slik fremgangsmåte hindrer at data presses inn i kategorier som passer teori, men i stedet sikrer at teorien vokser ut fra empirien, og er et eksempel på den induktive tilnærmingen. Som nevnt går innsamling av data parallelt med analysearbeidet, noe som har bidratt til en fleksibel prosess med rom for nødvendige endringer. De gjennomførte intervjuene og fokusgruppene samt transkripsjonene av disse danner grunnlaget for analyse. I tråd med Grounded theory gjennomgikk materialet deretter en initial-koding hvor målet var å få frem essensen i intervjuene, samtidig som jeg holdt meg så nære de empiriske dataene som mulig (Charmaz, 2014). Dette for å lettere kunne få et overblikk over hva som ble sagt. Prosessen begynte så snart jeg var ferdig med første runde med intervjuer, for å bedre kunne ha virkeligheten friskt i minne. Initial-koding ble gjennomført uten tanke på hva som ville være relevant eller ikke, da jeg ikke ønsket å gå glipp av noe. Som nevnt var målet at teorien skulle

vokse ut av generert data, og resultatet ble dermed en hel del koder. Med dette kunne altså slutningene og teorien vokse ut av empirien, og den abduktiv-induktive tilnærmingen med elementer av Grounded Theory ble benyttet. I denne prosessen dukket det opp flere tanker, ideer, spørsmål og umiddelbare tolkninger jeg valgte å skrive memo av. Dette var hensiktsmessig for å kunne få mulighet til å arbeide upåvirket og fokusert med for eksempel kodingsprosessen, men fremdeles ha mulighet til å reflektere rundt disse tankene og ideene ved et senere tidspunkt (Charmaz, 2014). Memo-skriving er en viktig del av Grounded theory-prosessen, da dette er nyttig blant annet i forbindelse med tolkning av data, samt koding og kategorisering.

Neste del av kodingsprosessen innebar å plukke ut det som var relevant i forbindelse med problemstillingen samt samle de av de tekstmære kodene som frekventerte mest. Dette var til stor hjelp for å sile ut relevant data for videre analysearbeid, og kalles «focused coding» (Charmaz, 2014). Dette ble en mer spisset og selektiv kodingsprosess enn første fase. For å gjøre dette luket jeg ut det som ble ansett som irrelevant samt sorterte slik at kodene som overlappet sto samlet. Ved å la meg inspirere av en induktiv tilnærming kunne jeg i dette arbeidet utvikle noen generelle sammenhenger (Tjora, 2018), og på denne måten konkretisere og samle dataen slik at den ble mer oversiktlig. Det var tidvis utfordrende å vite hva som var relevant og ikke, samt hvordan jeg lettest kunne finne frem til kodene som overlappet. Dermed tok det et par forsøk før jeg kom frem til en fungerende fremgangsmåte, men da jeg først kom i gang fant jeg flere sammenhenger og større linjer som alle ble notert i ulike memoer for å kunne hentes opp igjen senere. Jeg forsøkte imidlertid å unngå å presse kodene inn i koder som lignet, og satt derfor fremdeles igjen med en god del koder, men det var nå lettere å se flere tydelige sammenhenger. Disse sammenhengene gjorde seg gjeldende i neste fase av analysearbeidet, nemlig kategoriseringen. Her var hensikten å knytte sammen kodene med sammenhenger i kategorier som var relevant for problemstillingen (Charmaz, 2014). Denne delen av analysearbeidet søker etter hovedessensen i hva som er blitt sagt for å kunne benytte dette for å løse problemstillingen (Gynnild, 2014). I denne fasen ble den abduktive tilnærmingen benyttet, nettopp fordi det her legges til rette for å benytte teori for å komme frem til en relevant slutning (Tjora, 2018). Kodene jeg nå hadde kommet frem til ble sortert inn i grupper med sammenheng, som til slutt ble hovedkategoriene i analysen. Flere runder med gjennomganger, frem og tilbake i analysene og mellom memo og koder resulterte til slutt i fem hovedkategorier.

Tabell 1 – Eksempler fra kode- og kategoriseringsprosessen.

Eksempler på empiriske utsagn	Koder	Koder	Hovedkategorier
<i>«...ikke distansere for mye men at du er der, og kanskje vet litt mer hva de gjør på fritiden liksom. At du kan bekymre deg fordi at du hører at de driver på stasjonen»</i>	Det handler om å være til stede	Tilstedeværelse	Relasjoner og tillit
<i>«...Så vi lytter jo på elevene, men det er kanskje mer der. Og mer tilbake igjen at ting rører seg og skjer, også finner vi ut at nå må vi ta det, fordi at det er nå det er aktuelt ikke sant?»</i>	Ta ting etter behov Følge med på hva elevene trenger	Følge med på hva som skjer Elevenes behov avgjør prioriteringer	
<i>«... jeg savner litt mer sånne bli kjent greier egentlig. Sånn som jeg da, jeg kjenner jo klassen, men jeg har under halvparten på Snap og sånn. [...] Men... jeg tror kanskje man kan styrke... snakke litt mer med folk om man kjenner... folk bedre da»</i>	Savner å bli bedre kjent i klassen Trygt klassemiljø gir rom for samtaler	Behov for trygghet og noen å snakke med	
<i>«...de vil ikke skuffe deg. Så jeg opplever at det lønner seg veldig å gi de ansvar, fordi de vokser veldig på det. Eh... har og... og det er... de blir respektert. Det er mange som opplever at de blir behandlet annerledes.»</i>	Ansvar og respekt kan være lønnsomt	Fokus på elevene	Medvirkning
<i>«Og da kommer de jo ofte med... med gode ting. Kanskje kan vi bli flinkere til det på sånn... på sånn tverrfaglig og sant? Hva... hva tenker dere?»</i>	Elevene kan ha gode forslag Elevene tenker annerledes enn lærerne	Elevene kan bidra til gode løsninger ved å medvirke	
<i>«At vi alltid har et forbedringspotensial. Vi kan liksom ikke lene oss tilbake, og si at det... nå gjør vi det bra på alle punkter.»</i>	Alltid mulig å forbedre seg	Bevissthet og kontinuerlig tilpasning	Undervisnings-løsninger
<i>«Ulempen kan jo være at det koker litt bort i kålen da. At det på en måte smuldrer opp så mye at det ikke blir noe igjen.»</i>	Kan glemme det tverrfaglige temaet		
<i>«Det blir morsommere å lære om ting hvis du har liksom... ikke aktiviteter men gjør noe morsomt ut av timen.»</i>	Behov for andre måter å lære på		

I Tabell 1 vises et par eksempler på hvordan gangen fra empiri til etablerte kategorier har foregått. Her vises eksempler fra prosessen fra informanternes utsagn, gjennom de to fasene med koding og til slutt til endelige kategorier. De endelige kategoriene ble: *utnyttelse av tilgjengelige ressurser, relasjoner og tillit, kunnskapsutvikling, undervisningsløsninger, og medvirkning.*

3.9 Forskningsetiske refleksjoner

Når forskningsprosjekter skal planlegges, gjennomføres og publiseres er det avgjørende at de forskningsetiske retningslinjene følges (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021; Tjora, 2021). Disse har til hensikt å avklare etiske dilemma, ivareta deltakernes rettigheter, forebygge uredelighet, samt understreke forskerens ansvar, og fungerer som et rådgivende organ. For å sikre at forskningsetikken ble respektert og overholdt ble det sendt inn en søknad om tillatelse til å gjennomføre studien til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I tilfeller hvor personopplysninger skal behandles vurderer NSD hvorvidt kravene i personvernlovgivningen innfris. Datainnsamlingen ble ikke påbegynt før forskningsprosjektet var godkjent (Vedlegg 3).

Det var videre nødvendig at det forelå et frivillig, utvetydig og godt informert samtykke fra deltakerne (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021). Et slikt samtykke bør være dokumenterbart, og må være gitt av en person med samtykkekompetanse. For å oppnå dette var det avgjørende at jeg som forsker ga deltakerne informasjon om hva deltakelsen innebar, formålet med studien og hvem jeg er, samt at samtykket var avgitt uten ytre press (Thagaard, 2013). Prinsippet om samtykke ble ivaretatt ved at det i forkant ble sendt ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet til alle deltakerne og nødvendige foresatte, slik at alle fikk informasjon som krevdes for å kunne gi et informert samtykke. I tillegg skrev alle deltakere og nødvendige foresatte under på et samtykkeskjema før intervjuene startet. Dette samtykkeskjemaet ble, i likhet med informasjonsskrivet, utarbeidet i tråd med NSD sin mal og godkjent i forkant av forskningsprosjektets start (Vedlegg 4). Deltakerne ble innledningsvis i intervjuene påminnet at jeg som forsker har taushetsplikt og at all data ville bli behandlet konfidensielt. Jeg understrekte også at alle personopplysninger og ting som kunne identifisere dem ville bli anonymisert, samt at de hadde all rett til å trekke seg fra deltakelsen når som helst og uten begrunnelse. Samtykket innebar at deltakerne fritt kunne avbryte intervjuet og/eller trekke seg fra studien til enhver tid, uten at dette har noen form for negative konsekvenser for deltakeren (Tjora, 2021). I forbindelse med fokusgruppe B var det

som nevnt et par av elevene som, via sin kontaktlærer, uttrykte at det var skremmende å skulle delta i fokusgruppen. For at disse ikke skulle trekke seg, samt at de skulle føle seg mer komfortable, valgte jeg å inkludere en elev til i gruppen. Hadde ikke elevene godtatt dette hadde de fritt kunnet trekke seg fra studien. Dermed ble min evne til å tilpasse meg og tilrettelegge avgjørende for at informantene ikke skulle trekke seg.

Et av grunnprinsippene i forskningsetikken er kravet om konfidensialitet dersom dette er lovet. Dette innebærer at deltakerne har krav på at all informasjon behandles konfidensielt samt at personvernet blir ivaretatt. NESH (2021) har strenge krav til oppbevaring og tilintetgjøring av navnelister og andre identifiserbare opplysninger. For å ivareta dette ble intervjuene derfor anonymisert under transkriberingen, blant annet ved å utelukke for eksempel navn, alder og geografisk lokasjon, samt at alle intervjuene ble transkribert på bokmål. Videre var det nødvendig å overholde taushetsplikten i tråd med Personopplysningsloven (2018, § 18). Det kom imidlertid frem personopplysninger som kunne bidra til å identifisere flere av informantene, men dette ble utelatt av hensyn til konfidensialitet. Taushetsplikt og konfidensialitet var spesielt viktig å tenke på i forbindelse med bruken av lydopptak. Lydopptak ble ansett som nødvendig for å sikre at alt som ble sagt i løpet av intervjuene kom med. Alle lydopptak, transkriberinger og samtykkeskjemaer ble oppbevart på en passordbeskyttet server frem til sletting ved prosjektets slutt i 2022 i henhold til kravene om oppbevaring og tilintetgjøring av slike opplysninger (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021).

Anonymiteten til deltakerne i fokusgruppene ble dog vanskelig å garantere, da det var flere til stede i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). En slik mangel på anonymitet kunne føre til at det ble vanskelig å snakke om sårbare tema dersom deltakerne ikke kjente seg trygge på at det som ble sagt i intervjuet ikke ble delt videre i etterkant. I fokusgruppene var det derfor spesielt viktig at alle deltakerne var innforstått med at alt som ble sagt i løpet av intervjuet er konfidensielt. Målet med fokusgruppen var imidlertid ikke å komme inn på de såre temaene, og det ble derfor vurdert at dette ikke ville være et hinder i intervjusituasjonen. Som nevnt tidligere opplevde jeg utfordringer i forbindelse med nettopp tryggheten til informantene i fokusgruppene. Dette kan, i tillegg til aspektene som tidligere er blitt nevnt, ha blitt påvirket av at elevene kanskje ikke følte seg trygge på at de kunne stole på at de andre i fokusgruppen ikke delte hva som ble sagt videre, eller at de var redde for å si noe som skulle bli oppfattet som dumt.

Det etiske prinsippet som omhandler at deltakere i forskningsprosjektet ikke skal komme til skade er et annet sentralt prinsipp i forbindelse med gjennomføring av intervjuene (Tjora, 2021). Til tross for at samfunnsforskning oftest ikke innebærer eksperimenter som kan risikere å skade deltakerne, er det avgjørende at forskeren reflekterer rundt dette kravet. Forskeren må reflektere rundt eventuell skade eller ubehag som blant annet kan oppstå ved at følsomme og såre temaer tas opp i intervjuet. I studien vurderes temaene som tas opp i både dybdeintervjuene og fokusgruppene som lite sensitive, men med en viss fare for at refleksjoner kan lede inn på for eksempel personlig psykisk helse. Det var derfor avgjørende å være bevisst dette, slik at samtalen kunnen ledes bort fra slike tema da dette ikke er relevant for studien.

3.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Hvorvidt forskningen og resultatet er troverdig og av god kvalitet avhenger av påliteligheten (reliabilitet) og gyldigheten (validitet) (Tjora, 2021). Forskningens reliabilitet handler om den interne logikken og sammenhengen i forskningsprosjektet, og forskerens pålitelighet. For å oppnå høy reliabilitet er det avgjørende at det blir redegjort for forhold internt i undersøkelsen (Tjora, 2021). Hensikten er at studien skal kunne gjennomføres ved et senere tidspunkt og oppnå de samme svarene. Nettopp dette er dog ikke like relevant i denne studien, da «Folkehelse og livsmestring» innføres på tidspunktet studien gjennomføres på, noe som fører til at feltet er i utvikling. Et felt i utvikling vil kunne endre seg raskt, og svarene som gis ved et senere tidspunkt eller i en annen kontekst vil derfor ikke nødvendigvis være like. Ved å redegjøre for valgene som er tatt gjennom arbeidet vil påliteligheten allikevel kunne styrkes, da dette vil få frem refleksjonene og vurderingene som er gjort (Tjora, 2021). Det å formidle og begrunne valgene som tas i forskningsrapporten bidrar til at forskningen er transparent, noe som vil gi leseren mulighet til å selv vurdere kvaliteten på forskningen (Tjora, 2018).

Validiteten til forskningen knyttes til hvorvidt resultatene gir svar på det forskningen skulle undersøke (Tjora, 2021). Dette er, i likhet med reliabiliteten, noe som kan styrkes ved å redegjøre for valgene som tas, noe som er forsøkt gjort her. Leseren inviteres til å kritisk ta stilling til relevansen og presisjonen til forskningen. Svært relevant vil det her være at det er redegjort for hvordan spørsmålene formes ut fra temaer som skal utforskes. Det vil også være avgjørende at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet, samt er forankret i annen forskning som gjør seg relevant.

En annen faktor som kan si noe om forskningens kvalitet er resultatets generaliserbarhet. Innenfor kvalitativ forskning kan det skilles mellom to former for generalisering (Tjora, 2021). *Moderat generalisering* tar utgangspunkt i at det beskrives tydelig av forskeren i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige. Ved at forskeren selv beskriver dette vil ikke leseren kunne anta et potensial for generalisering forskeren ikke har tatt høyde for. *Konseptuell generalisering* tar derimot utgangspunkt i at det fremstilles eksempelvis konsepter, modeller, begreper eller teorier som kan ha en relevans også utenfor det eller de som studeres. Dette er målet med Tjoras stegvis-deduktiv induktiv metode jeg har latt meg inspirere av (Tjora, 2021). Resultatets generaliserbarhet er forsøkt ivaretatt gjennom en abduktiv tilnærming hvor tidligere teori og forskning har spilt en rolle. På denne måten er det forsøkt å sikre at resultatet er relevant også utenfor de konkrete dataene som er generert (Tjora, 2021). Gjennom metodekapittelet er det redegjort for vurderinger, refleksjoner og valg som er gjort i forbindelse med studien, noe som gjør det mulig for leseren å følge nettopp dette.

3.10.1 Fire krav til reliabilitet og validitet

Forskningsresultatets reliabilitet og validitet avhenger av fire ulike krav (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967). Kravet til at teorien skal passe med generert data er forsøkt ivaretatt ved at kategoriene som fremkommer under analysene er indikert av data, i form av at kodene og kategoriene vokser ut av generert data (Brinchmann, 2014). På denne måten kan dataen tale for seg selv. Dette kravet understrekes av Thulesius (2014), som videre viser til at kodenenes gyldighet krever at forskeren er bevisst egne fordommer, slik at disse ikke kommer til syne i koder og kategorier. På denne måten kan deltakernes perspektiver og fokusområder sikres nok plass, og teoriens nøyaktighet vil dermed øke. Ved å umiddelbart notere ned tanker, refleksjoner og ideer i memoer har jeg forsøkt å ikke la dette påvirke utviklingen av koder og kategorier, og på denne måten holde resultatene upåvirket av meg selv.

Videre kreves det at teorien fungerer i praksis, samt har en praktisk relevans for å ivareta resultatets reliabilitet og validitet at. Dette er to krav som innebærer at teorien skal være meningsfull og gjenkjennelig for praksisfeltet, samt ha en viss relevans (Brinchmann, 2014). Jeg har forsøkt å oppnå dette ved å vise til hva skolen konkret gjør samt hva de kan gjøre videre for å oppnå gode resultater, da håpet er at dette vil kunne være til hjelp i videre arbeid med «Folkehelse og livsmestring». Det siste kravet dreier seg om at den ferdige teorien skal kunne modifiseres dersom det fremkommer ny data. Det vil være viktig at teorien kan utvikle seg videre sammen med fagfeltet ved at det legges til nye strategier og faktorer (Brinchmann, 2014).

Som nevnt er dette er felt under utvikling, og dette er derfor svært relevant her. Det er derfor forsøkt å legge til rette for videre forskning og undersøkelser som vil kunne berike feltet og øke kvaliteten på «Folkehelse og livsmestring».

3.10.2 Upåvirkede svar fra informanter og utfyllende data

Studiens reliabilitet og validitet kan videre sikres ved å være bevisst at intervju spørsmålene ikke legger føringer for deltakerne, for å lettere kunne få frem et godt og nyansert bilde av deltakernes tanker og refleksjoner (Barth et al., 2001). Upåvirkede svar er avgjørende for validiteten, da dette vil gi så nøyaktige svar som mulig og legge til rette for at forskeren kan utforske og forstå den genererte dataen. Ved å stille åpne spørsmål og opptre oppmuntrende under intervjuene er håpet at dette er oppnådd. Eventuelle tolkninger og analyser underveis i intervjuene ble tatt opp der det var mulig, for å best kunne sikre at disse stemmer overens med de faktiske forhold. Dette reduserte muligheten for misforståelser, og bidro til å sikre svarenes validitet og reliabilitet.

Som tidligere nevnt ble det under rekruttering av deltakere benyttet teoretisk utvelgelse. En av årsakene til det var at dette bidro til å sikre at dataen var tilstrekkelig utfyllende. Dette ble blant annet sikret ved at kategoriene ble mettede, altså tilstrekkelig utfylt, først dersom det ikke lenger fremkom ny og relevant informasjon i undersøkelsene. Den kontinuerlige bevegelsen mellom alle fasene av forskningsprosessen bidro til å oppnå nettopp dette, da det ga rom for å gjøre nødvendige endringer (Charmaz, 2014).

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet drøftes de fem hovedkategoriene som kom frem gjennom analyse av empiri opp mot problemstillingen. For å gjøre dette diskuteres funnene opp mot tidligere forskning og teori. Kapitlet er delt opp i fem delkapitler, hvor hver del tar for seg en hovedkategori. Første delkapittel tar for seg *utnyttelse av tilgjengelige ressurser*, hvor det vises til en opplevd begrenset kapasitet og dårlig samarbeid i skolene. *Relasjoner og tillit* viser til betydningen av tillitspregede relasjoner og det å se elevene og deres behov. Tredje delkapittel tar for seg *kunnskapsutvikling*, og drøfter blant annet nødvendigheten av å holde seg oppdatert i et stadig skiftende fagfelt, samt det eventuelle behovet for videreutdanning og/eller kursing av lærerne/miljøarbeiderne. Dette blir etterfulgt av delkapitlet om *undervisningsløsninger* hvor selve gjennomføringen av undervisningen drøftes, før siste delkapittel tar for seg *medvirkning*. Her er det elevenes mulighet til å si sin mening og påvirke som står i fokus.

4.1 Utnyttelse av tilgjengelige ressurser

4.1.1 Begrenset kapasitet

I møte med lærere og sosialarbeidere på de to skolene ble en opplevelse av begrenset kapasitet tydelig. Dette omhandlet i stor grad mangel på tid, noe som kom til uttrykk i alle samtalen. En informant ved skole B sa: «*Det kommer sikkert alle lærere til å si. Vi har ikke tid. Vi har prøver, vi har ditt, vi har datt. [...] Du har ikke tid til å sette deg ned å snakke med dem [elevene]*». Lærerne må arbeide både med det faglige så vel som det sosiale i en klasse, i tillegg til å ivareta elevenes psykiske helse på best mulig måte. Videre er det mye arbeid som må gjøres utenfor klasserommet som krever en del tid. Lærerne skal både planlegge undervisning, rette prøver, planlegge sosiale aktiviteter og turer, delta på møter, ha vikartimer, holde seg oppdatert på fagfeltet og få tid til å følge opp alle elevene. Dette er tidkrevende arbeid, og som en informant påpekte kreves det forarbeid for å oppnå god kvalitet på resultatet. Arbeidsoppgavene og ideene er mange, og med flere krav og forventninger til seg sitter lærerne igjen med en følelse av å aldri helt strekke til. Resultatet av dette kan være redusert kvalitet på oppfølgingen av elevene, både faglig og på andre måter, i forhold til dersom lærerne/miljøarbeiderne ved skolen hadde hatt mer tid til rådighet. Et par av informantene nevner at både de og flere andre forsøker å gjøre opp for tidsmangelen i løpet av arbeidsdagen ved å benytte fritiden sin for å kunne være der for elevene, samt opprettholde gode relasjoner. Dette tyder på at det ikke dreier seg om mangel på vilje til eller ønske om å gjøre dette, men heller at tiden ikke strekker til.

«I dag i klassen min var det ei jente som har en kjæreste, og han slo opp med henne på snap da. Og da var det andre jenter som bare «[lærer] kom, hun trenger deg». Også gikk jeg ned, selv om at tid hadde ikke jeg. Jeg hadde fri. Det er ikke min tid til å ha inspeksjon. Jeg skulle egentlig sitte og spise. Hadde ikke tid til å gjøre det. Men jeg låste opp biblioteket så gikk vi inn også snakka vi om det. Også har hun veldig gode venninner som på en måte forteller, og hun fortalte, og vi ble enige om at du slår ikke opp på snap, da er du en drittsekk! Veldig klart og tydelig. Men da snakka vi litt rundt det og sant. Sånne ting er viktig. Men det er ikke alltid at... asså jeg... det var så flaks at jeg ikke hadde inspeksjon. Hadde jeg hatt inspeksjon hadde jeg ikke hatt tid å snakke med henne. [...]»

Jeg viste i kunnskapsoversikten til en opplevd mangel på tid i SPHE i Irland, hvor lærerne opplevde utfordringer med at de hadde for lite tid til undervisningen. (Nic Gabhainn et al., 2010). Dette samsvarer med erfaringene fra «Folkehelse og livsmestring», og er dermed en utfordring det med fordel bør fokuseres på å løse.

Tidsmangelen lærerne/miljøarbeiderne uttrykker at de opplever vises også i samtale med elevene. Elevene uttrykker at lærerne/miljøarbeiderne har dårlig tid, og elevene føler de ikke har tid til dem. De mener det er avgjørende at de har tid til elevene for at de skal kunne våge å snakke med dem. Dette opplever elevene at er varierende fra ansatt til ansatt. En elev sier at «Det er noen lærere du kan snakke med i flere timer på en måte. Også er det noen som bare er sånn gå, gå, gå». Nettopp det at noen lærere/miljøarbeidere tar seg tid til å prate selv om de kanskje har dårlig tid i utgangspunktet, mens andre haster videre uten å ta seg tid, er noe alle elevene kjenner seg igjen i. Terskelen for å søke hjelp og støtte fra en lærer/miljøarbeider senkes dersom de viser at de tar seg tid til elevene sine, og dette er noe elevene verdsetter høyt.

Grunnet mangelen på tid og den begrensede kapasiteten opplyser lærerne/miljøarbeiderne om at de ser seg nødt til å gjøre mange prioriteringer i løpet av en arbeidsdag. Informantene opplever at det er rom for dette, da de kan prioritere det som er viktig der og da, og der behovet er størst. «At vi på en måte har rom for å [prioritere]... Akkurat nå trenger vi ekstra folk i denne klassen her, eller vi trenger å bruke tid på noe annet, så er det litt sånn klarsignal for det da». Sosiallæreren opplever i tillegg å ha en viss tyngde når det gjelder å avgjøre hva som skal prioriteres og ikke, og at det er en felles forståelse for at det er riktig å prioritere slik sosiallærer ønsker. Hen uttrykker: «For dette skoleåret her har jeg behov for fire timer i uka for eksempel, men det... det er litt vanskelig... Men det er jo... Når det er prekært så finner vi jo tid til det da.» Dette tyder på at skolen vektlegger elevenes psykiske helse og strekker seg for å kunne ivareta elevene på best mulig måte. Som henvist til i kapittel 2 «Kunnskapsgrunnlag» er nødvendigheten av et fokus på psykisk helse i skolen lovfestet i Barnekonvensjonen (2003, art

29.), samt understreket av Helse- og omsorgsdepartementet (2017) i form av et mål om å fremme barn og unges psykiske helse. Videre har som nevnt også de forebyggende tiltakene størst effekt dersom de iverksettes tidlig (Mathiesen et al., 2007). Som vist til i kapittel 2 «Kunnskapsgrunnlag» er skolen en viktig arena å gjennomføre disse tiltakene på grunnet muligheten for å favne majoriteten av unge i samfunnet (Skogen et al., 2018). Dette støttes av lærerne/miljøarbeiderne, som mener det er viktig at forebygging skjer på skolen da dette kan lønne seg for samfunnet.

«Altså hvis at den tidlige innsatsen ikke kommer inn tidlig, så er det jo klart at det vil jo bli mye dyrere for samfunnet jo gamlere de her elevene blir, også de skal jo bli voksne, og da... da er det jo NAV som kan... kan hjelpe da.»

Altså er det mye teori og politiske føringer som ligger til grunn for at skolen skal prioritere nettopp elevenes psykiske helse. Lærer-andelen av informantene hevder imidlertid at de føler seg presset til å prioritere det «faglige» fremfor det sosiale og psykiske. De opplever et press om å gi elevene et solid faglig grunnlag, og ser seg derfor nødt til å nedprioritere andre ting. Nettopp dette behovet for å prioritere viser seg å gå utover «Folkehelse og livsmestring». Informantene opplyser om at temaet er blitt nedprioritert i undervisningen til tross for at alle informantene uttrykker viktigheten av å forebygge psykisk uhelse.

«Du føler jo litt det der presset om å komme i mål med ting da. Ikke sant? Med det faglige. Og jo mer du nærmer deg eksamen i 10. jo mer... Altså i 8. så kan du liksom føle at du har litt sånn, du tar deg god tid, og det er kanskje da det er viktigst på en måte også. At du legger grunnlaget. Men det er klart, du blir jo litt sånn stressa av alt det du skal rekke og alt det du skal ha gjort. Og du føler litt på at det... Ja for de skal jo ha det faglige grunnlaget da.»

«Folkehelse og livsmestring» er, siden det ble innført som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen, blitt nedprioritert på skolene. Til tross for at undervisningen skulle ha kommet i gang høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019d), kom det frem at skolene hang noe etter med «Folkehelse og livsmestring». Nettopp dette ble understreket da det, i fokusgruppene, ble tydelig at flere elever ikke var klare over at de hadde hatt «Folkehelse og livsmestring». Dette tyder på at lærernes/miljøarbeidernes mistanke om at temaet er blitt nedprioritert kan stemme, da elevene ikke har merket noe til undervisningen.

Noe av årsaken til nedprioriteringen er imidlertid Covid-19 og den spesielle situasjonen skolene var i i forbindelse med dette. En lærer uttalte:

«Nei det må jeg ærlig si at det har vi kanskje ikke gjort godt nok her da. Og det har med korona å gjøre på en måte, fordi vi skulle bruke våren til å liksom sette oss litt ekstra inn i eh... inn i de læreplanene også måtte vi jo bruke det til hjemmeskole og alt mulig annet, så nå har vi på en måte gitt oss selv et år til til å gå opp veien med de fagplanene.»

Med både hjemmeskole og usikkerhet ble det altså vanskelig å skulle sette i gang forarbeidet som krevdes for å komme i gang med «Folkehelse og livsmestring». Våren som i utgangspunktet skulle brukes til forarbeid og planlegging, ble i stedet preget av nedstenging og nye arbeidsmetoder, noe som vanskeliggjorde mye og utsatte det som kunne utsettes.

Det var allikevel ikke kun Covid-19 som var årsaken til nedprioriteringen. Informantene mente at det at «Folkehelse og livsmestring» var et tverrfaglig tema hadde noe av skylden for at det var blitt nedprioritert. Tverrfagligheten innebærer at undervisningen skal integreres i alle eksisterende fag i skolen slik at alle lærere må undervise i det. Altså er alle lærere/miljøarbeidere involvert i arbeidet med å skape et undervisningsopplegg med en rød tråd. Det er med andre ord ingen utpekt leder, og ansvaret kan derfor trolig bli pulverisert. I rapporten som omhandler erfaringene i Irland kom det frem at flere følte de sto alene i avgjørelsene rundt undervisningen, og at mye var opp til dem selv (Nic Gabhainn et al., 2010). De savnet et støtteapparat og et fellesskap som sammen avgjorde undervisningen, slik at de ikke følte seg så alene. Dette kan det være nyttig å huske på i Norge, da ønsket er at lærerne/miljøarbeiderne skal føle seg trygge og ivaretatt. Ved at temaet er tverrfaglig er poenget at alle skal ha et ansvar for det, samt føle et eierskap til resultatet. Utfordringen er bare at denne følelsen av eierskap og ansvar først oppstår når arbeidet har begynt og man har gjort det til sitt eget. En lærer påpekte at: *«det finnes fagidioter også i grunnskolen, som tenker kun fag og... alt annet må vike»*. Altså er erfaringen at noen lærere/miljøarbeidere kun er opptatt av sitt eget fag, noe som gjør at disse lærerne/miljøarbeiderne trolig ikke er så opptatt av å integrere «Folkehelse og livsmestring» i undervisningen. Det er først etter oppstart hvor de involverte har bidratt med noe, de trolig vil kunne føle et større eierskap enn før oppstart. Ved at lærerne/miljøarbeiderne er med på å påvirke fremgangsmåten og utformingen av «Folkehelse og livsmestring» vil det kunne oppstå en forpliktelse og et ansvar for beslutningene som tas (McLeod, 2007). Dette vil videre kunne føre til økt motivasjon og bevissthet, og forhåpentligvis øke sannsynligheten for at det blir gjennomført. Fokuset «Folkehelse og livsmestring» setter på psykisk helse bidrar i tillegg til bedre faglig utbytte (Bergkastet et al., 2019), og spiller derfor inn på undervisningen i alle andre fag på skolen. Elevene sier selv at den psykiske helsen deres påvirker læringen, og at de ikke vil kunne klare å fokusere på skolen dersom den psykiske helsen er dårlig. *«Hvis vi ikke har det bra med oss selv så kommer vi ikke til å klare å lære noe»*. Dette er noe lærerne/miljøarbeiderne er klar over, og dermed noe som kan bidra til å øke deres motivasjon for å gjennomføre dette på en god måte.

For å få i gang arbeidet slik at man kommer til det punktet hvor alle involverte føler eierskap, er man, i mangel på noen med hovedansvar, altså avhengige av at noen påtar seg ansvaret. Da lærerne/miljøarbeiderne på skolene har mange arbeidsoppgaver fra før av, og i tillegg opplever at de mangler kapasitet spesielt i form av nok tid, er det ikke overraskende at lærerne/miljøarbeiderne har nedprioritert det de trolig føler minst eierskap til. Nettopp denne mangelen på tid til forarbeid og planlegging ble løftet frem som en utfordring også i Irland, som kan tyde på at dette er avgjørende for et godt resultat (Nic Gabhainn et al., 2010). Dersom arbeidet med det tverrfaglige temaet kommer godt i gang vil som nevnt lærerne/miljøarbeiderne kunne føle et eierskap og et ansvar for resultatet i større grad enn hva som trolig er tilfellet i dag. Utfordringen med nedprioritering av «Folkehelse og livsmestring» grunnet utformingen som et tverrfaglig tema vil med andre ord kunne reduseres eller i beste fall forsvinne i fremtiden. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette ikke betyr at lærerne/miljøarbeiderne ikke føler et ansvar for elevenes psykiske helse, men at utfordringen heller dreier seg om måten det tverrfaglige temaet skal gjennomføres på, da dette ikke automatisk gir en følelse av ansvar og eierskap. Informantene uttrykker alle et sterkt ønske om å bidra til å ivareta elevenes psykiske helse, men mener at dette er noe de også kan gjøre, og i stor grad allerede gjør, uten å ha «Folkehelse og livsmestring» som et tema. Dette vil jeg komme tilbake til i et senere kapittel.

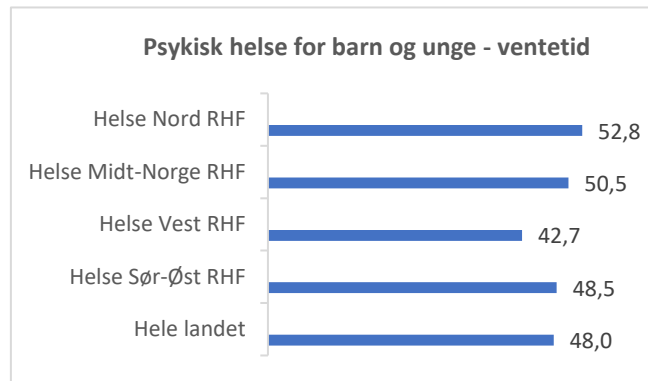
Informantene opplyser videre at den begrensede kapasiteten ikke nødvendigvis dreier seg om mangel på kompetanse i skolen. Skolene har mye tilgjengelig kompetanse, men tidsmangelen og utfordringene rundt dette hindrer dem i å utnytte denne. Skolen sitter derfor igjen med mye ubrukt kompetanse. Begge skolene har tilgang på både sosialfaglig og annen kompetanse som er relevant i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring», men det kommer frem at kompetansen ikke benyttes godt nok. Skolene er rett og slett for dårlige til å bruke tilgjengelig kompetanse, noe som kan skyldes den begrensede kapasiteten informantene opplever at de har. Videre kan dette skyldes at lærerne/miljøarbeiderne glemmer de har tilgang til nettopp denne kompetansen. Spesielt når det gjelder sosialfaglig kompetanse er dette et problem.

«Ja, vi har kompetansen! Men vi... vi jobber nok såpass med enkeltindivider at... det blir litt glemt... Eh... så når jeg hørte at de snakket om insulin og sånn type ting så tenkte jeg at «å! det er faget mitt». Men nei da, så kokte det litt bort i undervisningsmaterialet som de allerede hadde da»

Informantene med sosialfaglig kompetanse opplever at de glemmes, noe som fører til at skolene ikke benytter seg fullt ut av ressursene de har tilgjengelig. En informant ved skole A uttrykte frustrasjon over å sitte på mye ubrukt kompetanse, og et ønske om at skolen må bli bedre til å ta i bruk kompetansen de sitter inne med. Mye tyder altså på at skolene ikke mangler

kompetanse, men at de er for dårlige på å benytte seg av tilgjengelige ressurser. Dette kan komme av at de har for dårlig tid til å samarbeide på tvers av fagfelt og klasser, og dermed ikke alltid husker at de har kollegaer med kompetanse de kan ha behov for.

Den begrensede kapasiteten kommer også til uttrykk ved et ønske om mer tilgjengelige hjelpeinstanser og et bedre samarbeid med disse. Det uttrykkes frustrasjon over at det, som en lærer sier, kan være en ventetid på to måneder for hjelp fra spesialhelsetjenesten for en elev som har uttrykt ønske om å ta sitt eget liv. Ifølge en indikator utformet av Helsedirektoratet (2021) ligger



Tabell 2. Indikator for gjennomsnittlig ventetid fra henvisningen er mottatt i spesialisthelsetjenesten til helsehjelpen har startet for barn og unge i psykisk helsevern. Fra «Psykisk helse for barn og unge - ventetid.» av Helsedirektoratet (2021, 16. september). Hentet 10. november 2021 fra

<https://www.helsedirektoratet.no/statistikk/kvalitetsindikatorer/psykisk-helse-for-barn-og-unge/gjennomsnittlig-ventetid-for-barn-og-unge-i-psykisk-helsevern>

gjennomsnittlig ventetid innen psykisk helse for barn og unge på 48 dager fra spesialhelsetjenesten har mottatt henvisningen til oppstart av helsehjelpen per november 2021 (se tabell 2). I tillegg til dette kommer også tiden før henvisning er mottatt, noe som fører til at tiden fra lærerne/miljøarbeiderne ved skolen melder sin bekymring til hjelpen igangsettes kan bli lang. Tallene tyder på at lærernes/miljøarbeidernes frustrasjon over lang ventetid stemmer overens med realiteten. Flere lærere/miljøarbeidere opplever at de må kjempe en kamp mot systemet dersom de har behov for å søke hjelp eller melde saker videre. Fremfor å kunne samarbeide på en måte som kommer elevene til gode, må de blant annet søke om hjelp for så å oppleve å bli avvist, samt slite med å finne frem til de riktige personene å snakke med i de ulike tilfellene. Altså er det ikke bare vanskelig å finne frem og vite hvem man kan kontakte, men tidsbruken til andre instanser spiller også inn.

For å kunne hjelpe elevene på best mulig måte og lage et tilbud til de med behov for hjelp som har en effekt og blir fulgt opp, er det avgjørende at hjelpeapparatet blir mer tilgjengelig på skolen. Dette gjelder også helsesykepleier. Begge skolene har en helsesykepleier tilgjengelig et begrenset antall dager hver uke. Behovet for at helsesykepleier kan være tilgjengelig på skolen hver dag kommer tydelig til uttrykk i samtalene med elevene. Elevene på skole A uttrykker frustrasjon over at kontoret til helsesykepleieren er bortgjemt og utilgjengelig. Her er et utdrag fra en diskusjon mellom elevene:

Elev A: *Man ser lite til henne. Og «er her», hva er det? To daga i uka eller noe sånt? Også er hun liksom på et kontor oppe... liksom gjemt bort fra alt så det er liksom... det er fort ikke like tilgjengelig som det kanskje skulle ha vært da...*

Elev B: *Nei... Jeg tror at det er ganske vanskelig også å gå til helsesøster generelt*

Elev C: *For det er ganske åpen skole så du ser jo hvor du går alltid...*

De påpeker at kontoret er plassert på en slik måte at alle ser hvem som oppsøker helsesykepleieren, noe som kan heve terskelen for å ta kontakt. Elevene på begge skolene er enige om at helsesykepleieren har for mye å gjøre og er for lite tilgjengelig på skolen. Dette stemmer overens med det lærerne/miljøarbeiderne sier angående mangel på tid og begrenset kapasitet. Ventetiden er lang da det ofte er fullbooket, noe som har ført til at mange ikke får den hjelpen de trenger da de trenger den. Ved å gjøre både helsesykepleier og andre hjelpeinstanser mer tilgjengelig på skolene, vil blant annet lærerne/miljøarbeiderne trolig avlastes og dermed få bedre tid i en hektisk arbeidshverdag. I tillegg vil elevene kunne benytte seg av denne tjenesten i større grad enn hva de kan i dag, noe som tilsynelatende er et savn blant dem.

4.1.2 Et behov for bedre samarbeid

Et verktøy for å øke kapasiteten og bidra til at skolene klarer å benytte seg bedre av de ressursene de har tilgjengelig, er samarbeid. Nyttens av å dele kunnskap og samarbeide på tvers av klasser, fag, og yrkesgrupper understrekes i samtalene med informantene.

«Jeg har egentlig alltid vært veldig tilhenger av deling da. Så jeg vet at ringpermene mine har vært brukt både her og der skulle jeg til å si. Og syns det... Også at det etter hvert som det team-samarbeidet, og at vi samarbeidet om fag og i det hele tatt alt som har med samarbeid er mer legitimt da.»

Samarbeid anses som et viktig verktøy for å øke kvaliteten på arbeidet som gjøres. Dette støttes opp av teori som viser til at samarbeid kan benyttes som et virkemiddel for å nå velferdspolitiske mål, som blant annet helhetlige tjenester, samt å møte komplekse problemer (Ferlie et al., 2013). Nettopp dette er mål vi finner igjen i skolen. Elevene skal bli møtt på både små, store og komplekse problemer, og få den støtten de har behov for. Videre er skolen en viktig aktør i det helhetlige tilbudet vi har for barn og unge, og det er derfor viktig at samarbeid vektlegges og benyttes også her. Et godt samarbeid kan føre til et annet og potensielt bedre resultat enn hva aktørene vil kunne oppnå på egenhånd (Hardy et al., 2003). Ved å sørge for et bra samarbeid vil det være mulig å oppnå bedre resultater, da dette er en god måte å sørge for at all tilgjengelig kompetanse kommer til god nytte. En lærer uttalte:

«Jeg vet jo det at vi når ikke alle. Det er vanskelig å komme under huden på alle... Må ofte be om hjelp for det er ofte vanskelig å oppdage alle som trenger hjelp. Men det er og en del av de tingene vi jobber med kontinuerlig. Det å prøve å finne de.»

For å kunne fange opp flere enn hva som blir gjort i dag er vi avhengige av at samarbeidet blir bedre både innad på de forskjellige skolene, samt med andre instanser som kan bidra.

Samarbeid kan bidra til en følelse av trygghet i beslutningene som tas, samt bidra til støtte dersom en situasjon eller beslutning er vanskelig eller utfordrende. Det oppstår en trygghet i det å være flere, da utfordrende situasjoner fort kan bli overveldende alene. Dette kommer frem i samtale med de informantene, og en miljøarbeider uttrykker dette:

«Vi var to vernepleiere her en stund og, og det var mer... det var mer behagelig på en måte. Å være to enn å være alene, for da kunne vi snakke sammen og diskutere litt tema. For da kunne vi ta opp litt og diskutere og si at det skal jeg snakke med kollegaen min og diskutere litt om også skal du få svar.»

Ved at samarbeidet mellom lærerne/miljøarbeiderne på skolen er bra vil ansvaret kunne fordeles, noe som er spesielt viktig i de mer utfordrende og omfattende sakene. Man vil med godt samarbeid kunne sikre at de som er mest kompetente til å ta en avgjørelse i nettopp den aktuelle saken blir inkludert i beslutningene. Samarbeid er altså et godt hjelpemiddel for å koble sammen ulik kunnskap (Gray & Purdy, 2018). Dette vil videre kunne føre til at lærerne/miljøarbeiderne kan føle seg trygge på at avgjørelsen som tas er tatt av de mest kompetente tilgjengelig. Ved å samarbeide vil lærerne/miljøarbeiderne kunne minnes på at de har tilgang på den kompetansen som nå tidvis glemmes, noe som igjen vil kunne føre til at kompetansen spres rundt og benyttes i tilfeller hvor den trengs.

Støtten og hjelpen man kan finne i samarbeid er noe som trekkes frem som et savn blant noen informanter.

«Men samtidig så skal jo vi være klar over hva er vår profesjon, og at ikke vi leker psykologer da. For det har jeg jo følt mange ganger tidligere liksom, at du blir veldig alene som jeg snakket om, med de vanskelige tingene og da. Og at du faktisk er litt psykolog uten at du er det. Og... og det tror jeg det er viktig at kontaktlærere er, og at vi kan ta den praten med elevene og vi kjenner dem godt. Samtidig som vi skal være bevisst på vår profesjon da og ikke gå inn i andre sin profesjon»

Dette tyder på at det er et behov for mer og bedre samarbeid enn hva som praktiseres i dag. Tiden det vil ta å koordinere samarbeidet vil om mulig kunne spares inn ved at det ikke nødvendigvis blir behov for at alle lærere/miljøarbeidere skal kunne alt, og at de dermed sparer tid de ellers ville måtte bruke på å lære seg det nødvendige for å kunne takle en spesifikk utfordring. Videre vil det kunne spares inn tid dersom samarbeidet fører til en mer effektiv bruk av ressurser, da gode rutiner for samarbeid vil kunne være tidsbesparende. Lærere/miljøarbeidere vil, ved at eksempelvis terskelen for å rådføre seg med andre senkes,

kunne spare tid ved at det kan bli enklere å lete frem kunnskapen andre sitter på. Til tross for at informantene hevder det bare blir mer og mer samarbeid og at det i dag er så godt som et krav, er det tydelig at det fremdeles ikke er tilstrekkelig. Samarbeid mellom kolleger er vanlig, og det å hjelpe hverandre er blitt en selvfølge, men det er et behov for mer struktur rundt samarbeidet. De tendensene vi ser til en økende grad av samarbeid, må derfor fortsette også i tiden fremover.

Til tross for et godt samarbeid internt på skolen opplyser altså informantene ved begge skolene om et behov for mer samarbeid. Alle er enige om at de kan bli bedre til å samarbeide, samt at dette er avgjørende for god kvalitet på resultatene. Samarbeidet foregår både på tvers av fagfelt og klasser, og med rektorer med sterkt fokus på skolens sosiale miljø samt elevenes psykiske helse, opplever lærerne/miljøarbeiderne en aksept for å prioritere dette ved behov. En lærer ved skole A påpekte at:

«Jeg tror nok det varierer veldig fra klasse til klasse hvor mye fokus du har [på elevenes psykiske helse]... Og på skolen da. Så har vi nå en rektor som er veldig opptatt av alt det her med trivsel og mobbing og å ha det bra, og setter det høyt. Så kan du få en rektor som ikke er opptatt av det i det hele tatt, og da, kanskje ser verden annerledes ut, sant?»

Alle lærere/miljøarbeidere er enige om at det er avgjørende at de følger godt med på hva som skjer blant elevene og «tar ting etter behov». Dette vil jeg komme tilbake til i et senere kapittel. Utfordringen med å ta ting etter behov er at prioriteringer og endringer må gjøres underveis, og planer vil måtte endres på. Dette gjør at det er spesielt viktig for lærerne/miljøarbeiderne å føle at de har støtte fra ledelsen og kolleger til å gjøre disse endringene og prioriteringene, samt et godt samarbeid med kolleger slik at dette blir mulig. En informant ved skole B sa: *«Jeg opplever at alle som jobber her har samme syn på elever. Positivt elevsyn. Og har en tilnærming som gjør det lettere å være en elev her. Og du trives bedre»*. Dette tyder på at nettopp denne prioriteringen er viktig for alle lærere/miljøarbeidere, og dermed noe som har stor aksept. Lærerne/miljøarbeiderne er altså flinke til å støtte, hjelpe og samarbeide med hverandre, men uttrykker et ønske om en kontinuerlig og videre utvikling på disse punktene slik at de har mulighet for å forbedre seg også fremover.

Castañer og Oliveira (2020) knytter samarbeid til den innstillingen deltakerne har, og mener det handler om at deltakerne frivillig hjelper hverandre slik at både felles og individuelle mål kan nås, selv når målene ikke direkte kan knyttes til samarbeidet. Dette betyr at lærerne/miljøarbeiderne er nødt til å se samarbeid som et gode og som noe de selv kan dra nytte av, slik at de i større grad vil kunne motiveres til å samarbeide. Det virker i dag som at lærerne/miljøarbeiderne ser nytten og behovet for samarbeid, men at de til tider ikke har tid til

å faktisk gjennomføre samarbeidet. Behovet for bedre tilrettelegging for samarbeid påpekes av en lærer slik:

«Vi sliter faktisk litt med det tverrfaglige. Og det er så dumt for at... det er jo ikke noe problem i seg selv, men det er liksom... den der praktiske gjennomføringen rett og slett. Hvordan skal du greie å samarbeide også den veien når du er vant til å... Så det er egentlig bare en praktisk greie da, som vi ikke får til å fungere helt.»

Ved å legge til rette for samarbeid vil det kunne bli lettere å finne tid til det i en ellers travel arbeidshverdag, og mulighetene for at lærerne/miljøarbeiderne samarbeider vil kunne øke. Dette vil igjen kunne føre til et mer effektivt arbeid, og utnyttelsen av tilgjengelige ressurser kan bli bedre. Behovet for bedre tilrettelegging og en god arena for samarbeid er derfor til stede ved skolene. «Folkehelse og livsmestring» er et godt verktøy for nettopp dette. Ved at «Folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema og ikke et eget fag legges det opp til at det skal foregå et strukturert og konkret samarbeid på skolene. Som nevnt er det et mål at alle lærere/miljøarbeidere skal føle et eierskap til temaet, og ved at det er tverrfaglig blir det nettopp et felleseie. Dette «tvinger» lærerne/miljøarbeiderne til å samarbeide om undervisningen, og dermed skapes en viktig arena for diskusjon og utveksling av kompetanse. Med dette vil muligens også kompetansen som tidligere ble glemt komme frem i lyset, og tilgangen på denne kompetansen vil forhåpentligvis bli bedre.

Med innføringen av «Folkehelse og livsmestring» oppstår det i tillegg et behov for å samarbeide om koordinering og planlegging. I Irland vises det til et ønske om nettopp gode forum for diskusjon og erfaringsdeling, samt en god arena for støtte og rådgøring (Nic Gabhainn et al., 2010). Det vil være nødvendig å legge en plan for året som kan følges i alle fag, slik at «Folkehelse og livsmestring» får den røde tråden og den sammenhengen alle lærere/miljøarbeidere er enige om at er nødvendig. Å fastsette årsplaner som alle er enige om, hvor tematikken som tas opp i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» skal være den samme i de ulike fagene, er avgjørende for denne røde tråden. Dette krever en samkjøring og et samarbeid fra lærerne/miljøarbeiderne. En informant sier dette om samarbeid rundt de tverrfaglige temaene:

«Det er veldig sammensatt. Det finnes ikke noe som er kjemi, engelsk, eller norsk. Da er oppgaven, du skal gjøre det. Så må du tenke flere lag. Så jeg tror det er positivt. Og det at lærere blir tvunget til å samarbeide.»

En annen informant sier at:

«Nettopp det å skulle koordinere med andre lærere/miljøarbeidere kan være utfordrende, ettersom det hele tiden dukker opp ting som krever oppmerksomhet og som kan kreve litt tilpasning.»

Dermed kan det til tider bli utfordrende å skulle få til denne samkjøringen i praksis. Samarbeidet kan videre være personavhengig, noe som vil kunne føre til at det vil måtte gjøres på ulike måter til enhver tid.

Som nevnt er det viktig at skolene klarer å benytte seg av tilgjengelige ressurser. Dette innebærer at kompetansen skolene har tilgjengelig må benyttes også i planleggingen av undervisningen i «Folkehelse og livsmestring». Gjennom samtalene med lærere/miljøarbeidere kommer det imidlertid frem at de som sitter med sosialfaglig kompetanse ikke er blitt inkludert i forarbeidet og planleggingen. Andre fagfelt ønsker å bidra med sin kompetanse inn mot «Folkehelse og livsmestring», men dette er ikke blitt gjort i så stor grad som det kanskje burde. Noen lærere/miljøarbeidere med sosialfaglig kompetanse har fått tatt del i planleggingen, men det kommer frem at dette ikke gjelder alle. Blant annet kommer det frem at kompetansen en av miljøarbeiderne sitter inne med ikke anerkjennes, da denne miljøarbeideren ikke inkluderes i forarbeidet. Dette er en miljøarbeider med mye relevant kompetanse angående «Folkehelse og livsmestring», men det uttrykkes frustrasjon over at andre ikke ser kvaliteten og nytten av denne kompetansen. På spørsmål om denne informanten ønsker å bli inkludert i forarbeidet og planleggingen av «Folkehelse og livsmestring» sier miljøarbeideren: *«Ja! Haha. Men det har vi... det er kanskje... også... eh, noe... skolen kunne vært flinkere på... Å bruke mer det tverrfaglige vi har på skolen»*. Samlet sett tyder det på at flere mener man hadde kommet lenger med «Folkehelse og livsmestring» dersom alle tilgjengelige fagfelt var blitt inkludert.

Dersom skolen ikke selv innehar den nødvendige kompetansen vil dette bli tydelig dersom samarbeidet er godt, og det vil derfor bli synligere enn tidligere når det vil være nødvendig å kontakte andre instanser. Informantene ved begge skolene opplyser om at samarbeidet med hjelpeapparatet er dårlig, og at det er utfordrende å samarbeide med andre instanser. Som det ble nevnt tidligere i kapittelet mener flere lærere/miljøarbeidere at det er behov for mer tilgjengelige hjelpeinstanser. Flere føler som sagt at de må kjempe mot systemet, noe som blir et stort hinder for et godt samarbeid. En lærer sier:

«Av og til så føler jeg at hjelpeapparatet vi har kanskje motarbeider oss mer enn hjelper oss da. Og det har ikke bare med å ta sakene og fortsette sakene, men kanskje å ha den der dialogen. Eh... fordi at vi har... som lærere og skole... plikt til å liksom gi fra oss all informasjon og det er greit. Jeg skjønner at ikke vi skal ha all informasjon tilbake, men den taushetsplikten som de da liksom serverer av og til føler jeg hindrer meg i å gjøre en god jobb. Også er det enkelte ting jeg som lærer burde ha visst for å kunne ta hensyn til, tilrettelegge, forstå på en bedre måte da. Så det er noe med det der samarbeidet med hjelpeinstansene som jeg føler ikke er helt på plass enda da, selv om

mye her og er personavhengig.»

Ved at helsesykepleieren blir mer tilgjengelig på skolene vil det bli lettere å ta kontakt for både lærere/miljøarbeidere og elever. Det er generelt enklere å kontakte hjelp om den er nær, noe som også gjelder hjelpeapparatet. Nærhet til hjelpeapparatet er avgjørende for god kvalitet på arbeidet som blir gjort, og dette vil igjen kunne gi et bedre samarbeid. Helsesykepleieren er en god mulighet til å ha hjelpeapparatet tilgjengelig på huset, da dette er fagfolk som sitter inne med mye kunnskap og mange kontakter til andre deler av hjelpeapparatet. Altså vil et lett tilgjengelig hjelpeapparat kunne gjøre det lettere å samarbeide, og kvaliteten vil kunne øke.

Et hinder for å oppnå et godt samarbeid med hjelpeapparatet er, som nevnt i sitatet over, taushetsplikten. Taushetsplikten skal (jfr. Helsepersonelloven, 1999, § 21) «*hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger om folks legems- eller sykdomsforhold eller andre personlige forhold som de får vite om i egenskap av å være helsepersonell*». Dette er også lovfestet i blant annet Helsepersonelloven (1999) og i Pasient- og brukerrettighetsloven (1999), og innebærer strenge regler for hva som kan deles av opplysninger. Dersom skolen har henvist en elev videre til andre hjelpeinstanser innebærer dette at det ikke er sikkert de vil få vite noe mer om den saken. Dette innebærer at de heller ikke nødvendigvis vil få vite hvilke tiltak som gjøres og hva eleven har behov for av hjelp. Informanten påpeker at dette kan være utfordrende da de ikke nødvendigvis vil få vite hvordan de på best mulig måte vil kunne hjelpe eleven. Ved at de ikke har rett på å vite hva eleven sliter med kan de heller ikke legge til rette for eleven, og det uttrykkes bekymring rundt dette. Dersom lærerne/miljøarbeiderne hadde fått vite noe om hvordan de på best mulig måte kan legge til rette eller bidra til bedring, ville de kunne hjelpet elevene på en mye bedre måte enn hva de har mulighet til nå. Ved at de ikke har rett til å få vite noe, blir det også vanskelig å samarbeide med hjelpeapparatet om en god oppfølging av eleven, og taushetsplikten kan derfor bli en kilde til frustrasjon for mange.

4.1.3 Oppsummering

Dette kapitlet har vist at skolen har tilgjengelige ressurser i form av sosialfaglig kompetanse på huset og et hjelpeapparat både på og utenfor skolen. Funnene tyder imidlertid på at disse ressursene ikke tas i bruk godt nok ved skolene. Lærerne/miljøarbeiderne opplever at de ikke har tilstrekkelig med tid for å gjennomføre alle arbeidsoppgaver i tråd med forventninger og krav og samtidig følge opp elevene på best mulig måte. Prioriteringer må gjøres, og flere lærere føler seg i den forbindelse presset til å prioritere det «faglige». Dette behovet for prioriteringer har vist seg å gå utover «Folkehelse og livsmestring», noe det at temaet er tverrfaglig har fått

noe av skylden for. I mangel på noen med hovedansvar for temaet er skolene avhengig av at noen tar på seg dette ansvaret, noe det naturlig nok er lite fristende å gjøre dersom man allerede føler man har for mye å gjøre. Kapittelet viser at skolen har sosialfaglig kompetanse tilgjengelig, men at de ikke har tid nok til å bruke denne. Funnene tyder på at skolene samlet sett er for dårlige til å benytte seg av kompetansen de har tilgjengelig på skolen, blant annet ved at man glemmer at kompetansen er til stede.

Målet er allikevel at det som skal prioriteres er det som er viktig der og da og hvor behovet er størst, og det er dermed ikke viljen eller ønsket om å hjelpe som er problemet. Elevene uttrykker på sin side et behov for å se at lærerne/miljøarbeiderne har tid til dem, da dette senker terskelen for å søke hjelp og støtte fra dem.

Et annet ønske som kommer frem både hos lærere/miljøarbeidere og elever er et mer tilgjengelig hjelpeapparat. Det er vist til lange ventetider hos hjelpeinstanser utenfor skolen, men også hos eksempelvis helsesykepleier som er til stede på skolen. Elevene opplever at helsesykepleieren er utilgjengelig da ventelistene er fulle, samt at det er vanskelig å oppsøke kontoret uten at andre legger merke til det. Dette bidrar til hevet terskel for å ta kontakt. Dersom hjelpeinstanser både på og utenfor skolen blir mer tilgjengelig vil dette trolig avlaste lærerne/miljøarbeiderne og gi dem bedre tid, noe som igjen vil føre til at «Folkehelse og livsmestring» kan prioriteres. En slik nærhet vil kunne øke kvaliteten på arbeidet som gjøres, samt bidra til et bedre samarbeid. Ved å dele kunnskap og samarbeide på tvers av yrkesgrupper og klasser, vil det ikke bare kunne øke potensialet for bedre resultater, men flere elever med behov for hjelp vil kunne fanges opp tidligere. Dette vil i tillegg kunne bidra til en følelse av trygghet og støtte i avgjørelsene som tas, og ressursene vil kunne brukes mer effektivt, noe som igjen vil kunne frigjøre mer tid for lærerne/miljøarbeiderne. Funnene tyder altså på et behov for bedre og mer samarbeid enn hva som praktiseres i dag, samt bedre tilrettelegging av samarbeidet. Lærerne/miljøarbeiderne uttrykker et ønske om mer og bedre samarbeid, noe som fører til at forholdene ligger til rette for at dette utbedres. Håpet er at dette vil kunne øke kompetansens tilgjengelighet ved skolene, frigjøre tid og sikre bedre kvalitet på arbeidet som gjøres.

4.2 Relasjoner og tillit

4.2.1 Tilstedeværelse

Samtaler er et godt verktøy for å forebygge psykisk uhelse i befolkningen. Dette er noe alle lærere/miljøarbeidere som ble intervjuet var enige om. Regelmessige elevsamtaler gir en tydelig forståelse av hvordan elevene har det på den aktuelle tiden, og er derfor en nødvendighet for å kunne følge opp elevene på best mulig måte. Som nevnt tidligere i kapittel 2 «Kunnskapsgrunnlag» er det avgjørende at man kommer tidlig inn for at tiltakene som gjøres skal ha best effekt. Regelmessige elevsamtaler vil gi lærerne/miljøarbeiderne en god mulighet til å se hva som skjer blant elevene ved skolen, og dermed en gyllen mulighet til å nettopp komme tidlig i gang. En lærer uttrykte dette:

«For det handler hele tiden om å fange opp tidlig, for det er klart det er jo ikke sånn at hvis du blir mobba eller føler deg utestengt så går du tvert og banker på døren til læreren og sier at «nå må du gjøre noe for jeg blir mobbet». Det er jo det som blir utfordringa. At du ofte må fange det opp da. At det kan gå lang tid før det blir avdekka.»

Lærerne/miljøarbeiderne ser det som spesielt viktig å fange opp konkrete problemer tidlig slik at disse kan løses før de er blitt til større og mer omfattende problemer. Skolevegring er et eksempel på et slikt problem. Informanter ved skole A snakker mye om dette, da det er tydelig at skolen har et spesielt søkelys på det. Lærerne/miljøarbeiderne hevder dette er et gjentakende problem som aldri kan bli tatt tidlig nok, og de er derfor opptatt av å jobbe for å forebygge dette på skolen. Nettopp utfordringer med skolevegring nevnes også på skole B, noe som tyder på at fokusområdet til skole A er riktig. Samtaler med elevene gir muligheten til å ta tak i dette tidlig.

Videre er det viktig å ta ting når de er aktuelle. Lærerne/miljøarbeiderne må være til stede for elevene og følge med på hva som skjer samt hva som opptar dem, for å på best mulig måte kunne tilpasse seg det som er aktuelt for elevene. I «Folkehelse og livsmestring» har skolene mulighet til å tilpasse undervisningen etter hva elevene har behov for der og da, noe som gjør denne oppfølgingen svært relevant i forbindelse med dette temaet. Elevene selv sier de savner noe å relatere seg til i undervisningen, og at det derfor kan være utfordrende å henge med i timene. Videre fører dette til at de ikke alltid synes temaene er interessante, noe som minsker sannsynligheten for at de følger med i forhold til dersom de har noe å relatere seg til. En elev uttrykte dette:

«Det bli litt sånn hvis han snakker bare faglig så bli det skikkelig kjedelig, men hvis han... som jeg sa, prøver å sett det inn i perspektiv da, og får oss til å føle noe liksom. Da blir det litt mer interessant og du føler at du liksom skjønner mer og får tenkt gjennom det selv.»

Ved å ta utgangspunkt i hva elevene er opptatt av, øker sannsynligheten for at tematikken som tas opp i undervisningen er noe som interesserer elevene og gir dem noe å relatere seg til. Forskning tyder på at interesse øker graden av frivillig deltakelse (Renzulli & Renzulli, 2010), noe som ser ut til å stemme også i denne sammenhengen. Dette vil dermed trolig kunne ha en gunstig effekt på resultatene av undervisningen i «Folkehelse og livsmestring».

For å kunne følge med på hva som foregår blant elevene er det viktig at lærerne/miljøarbeiderne er til stede for elevene, samt viser at de ser dem ved å bry seg og vise interesse. Dette er noe alle lærere/miljøarbeidere som ble intervjuet var enige om, da alle var opptatt av å se elevene og bruke tid på dem.

«Når ungene har gått tre år her så skal de i hvert fall se tilbake på at her var det voksne som brydde seg. Og det tror jeg er viktig. Også har det vært noen av de elevene som har tatt kontakt ... som en har truffet, eller de har kommet hit etter fredagen og snakket vet du... etter skolen og slikt... Fordi at ja, vi får et forhold til de da. Det tenker jeg at er jo med på å hjelpe dem videre i livet.»

Dette er et tydelig tegn på at lærerne/miljøarbeiderne er opptatt av å vise at de bryr seg om elevene. Ved å ta opp ting som er aktuelle og som elevene viser interesse for vil lærerne/miljøarbeiderne vise interesse, noe som blir verdsatt høyt av både elever og lærere/miljøarbeidere.

I tillegg til regelmessige elevsamtaler er det viktig at terskelen for å ta en prat senkes, slik at elevene kan snakke med noen lærere/miljøarbeidere dersom de skulle trenge det. Elevene uttrykker et savn etter mer initiativ fra lærerne/miljøarbeiderne til en-til-en-samtaler, da dette kan gjøre det lettere å åpne seg.

Elev A: Da kan det være lettere for folk å virkelig si hvordan de har det, men på en måte... hvis de spør liksom felles i klasserommet, så er det ikke så mange som...

Elev B: Ja... Så hvis vi... kanskje at det hadde blitt bedre hvis vi hadde hatt det litt flere ganger liksom [...]

Elev C: Det hadde ikke liksom... nødvendigvis trengt å være en samtaletime med foreldre da, det kunne jo bare vært at lærerne tar ut en og en oftere da, enn bare når det er såne samtaletimer... For det er jo... folk pleier jo ikke åpne seg foran hele klassa

Dette ønsket står i konflikt med den begrensede kapasiteten lærerne/miljøarbeiderne opplever å ha. Til tross for dette tyder mye på at nettopp samtaler med elevene er noe de anser som viktig for å ha god kvalitet på oppfølgingen.

Begge skolene som tok del i forskningen har «sikret seg» ved å gi elevene mulighet til å snakke med helsesykepleier eller sosialarbeider ved behov. Som vi har sett er allikevel terskelen høyere for å snakke med helsesykepleier enn med kontaktlærer. Dette kan komme av at kontaktlærerne kjenner elevene bedre da de bruker mer tid med elevene. Elevene sier selv at de synes det er lettest å snakke med kontaktlærerne sine, da de kjenner dem og ser hvis de ikke har det bra.

Elev A: Jeg synes det er enklere å snakke til kontaktlæreren enn helsesøsteren

Elev B: For da bli det liksom tatt hensyn til med en gang typ, liksom i klasserommet

Elev C: Også har jo vi vært her i to og et halvt år med dem, så vi kjenner de jo ganske godt nå også. Jeg kan skjønne for åttende at det kanskje er vanskeligere å snakke med kontaktlærerne sine enn oss, som har kjent dem en kort periode, men... når de er ferdige i åttende så tror jeg det bli enda enklere også snakke med dem og.

En miljøarbeider mener det er viktig at den med best relasjon og kjennskap til eleven skal ta eventuelle samtaler med denne eleven, da dette trolig er det som vil ha best effekt. Mye tyder derfor på at det at lærerne/miljøarbeiderne kjenner elevene godt er positivt, og vil kunne være avgjørende for at elevene tar kontakt for å snakke. Dette er noe lærerne/miljøarbeiderne er enige i, da også de mener det å kjenne elevene godt er viktig.

4.2.2 Behov for tillit og trygghet

Vi ser ut fra dette at det er viktig at elevene har en trygg voksen de kan snakke med ved behov. Dette er spesielt viktig for de elevene som ikke har en slik voksen hjemme. For at elevene skal ønske å snakke med en lærer/miljøarbeider kreves det en viss grad av tillit i relasjonene. Det tar tid å bygge opp tillit, og det er derfor nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne har nok tid til dette. Uten tid til å bygge gode relasjoner preget av tillit vil trolig ikke elevene ønske å oppsøke lærerne/miljøarbeiderne dersom de har behov for noen å snakke med. Behovet for gode relasjoner og tillit støttes opp av tankegangen til alle informantene. I samtalene med elevene kommer det som nevnt frem at de opplever det er enklere å snakke med kontaktlæreren sin enn med helsesykepleier. Dette er et tydelig tegn på at trygghet og tillit spiller en stor rolle for elevene, og er noe de ser etter når de skal finne en voksen de kan betro seg til dersom noe er vanskelig. Videre kommer det frem at tilliten bygges opp av at elevene ser at lærerne/miljøarbeiderne tar seg tid til dem, og her er det som nevnt store variasjoner. De som tar seg tid til elevene sine er de lærerne/miljøarbeiderne elevene lettest søker etter når de har behov for en samtale, noe som tyder på at tid med elevene er avgjørende for tillitspregede relasjoner. Allikevel er det ikke nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne er sammen med elevene mye i løpet av en uke for å oppnå dette.

*«Jeg husker vi hadde en lærer i mat og helse som... det var jo et fag vi hadde en gang i uken. Men allikevel så så *navn på lærer* på meg de gangene jeg var nedfor. Det var... vi hadde den læreren en gang i uka! Og hun så meg mer enn de andre liksom. Så hun kom bort og ga meg klemmer.»*

Her ser vi tydelig at det ikke er antall timer som brukes med elevene som spiller en rolle, men heller hvordan de bruker den tiden de har til rådighet. Ved å få elevene til å føle seg sett, samt å vise at de bryr seg, kan lærerne bygge gode og tillitsfulle relasjoner på kort tid.

Behovet for gode relasjoner og tillit underbygges av læreres/miljøarbeideres utsagn, hvor viktigheten av å bygge gode relasjoner preget av tillit med elevene understrekes. De mener gode relasjoner er både avgjørende og nødvendig for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring».

«Men samtidig det er sånn at... de må få lov å drite seg ut også, og der man kan veilede. [...] De har såpass tillit at de kommer til å fortelle, men det skjer ikke alltid. [...] Men samtidig påvirker det hverdagen deres. Og det kan være for kjipt å fortelle til mor og far, men kanskje du kan dele med en lærer eller helsesøster. Men det å ha den tilliten og ha den tid, og prate og bli kjent med de.»

Her kommer det tydelig frem et behov for at lærerne/miljøarbeiderne ved skolen kan være tillitspersoner for elevene, da det kan være at det ikke alltid er like enkelt å dele med foresatte eller andre. Å ha flere tillitspersoner rundt seg øker muligheten for at elevene føler seg komfortable nok til å dele ved behov, og det er derfor fint hvis lærere/miljøarbeidere på skolen kan bidra med denne tryggheten. Fugelli (2001) mener tillit vil kunne medføre en makt til å handle på den andres vegne, og til den andres beste. Det handler altså om at man stoler på at den personen man har tillit til vil ditt beste. Ut fra samtalene med både lærere/miljøarbeidere og elever tyder mye på at dette stemmer, samt at det er dette som er viktig. Dersom elevene føler lærerne/miljøarbeiderne ønsker deres beste og viser at de bryr seg, tyder mye på at elevene føler seg trygge og komfortable nok til å dele. Gjennom samtalene med lærerne/miljøarbeiderne tyder alt på nettopp at de ønsker elevenes beste, og at de strekker seg etter å være gode støttespillere og trygghetspersoner i elevenes liv.

Tillit kan deles opp i sosial og personlig tillit (Fugelli, 2001). Sosial tillit er tilliten til institusjoner som for eksempel helsevesenet, og er noe som gjerne utvikles passivt og nedarves. Mye tyder på at denne formen for tillit er noe mangelfull blant lærere/miljøarbeidere, da det som tidligere nevnt er mye frustrasjon og utfordringer i samarbeidet med hjelpeapparatet. Lange ventetider og vanskelige og kompliserte prosesser kan være skadelig for tilliten, men mye tyder på at dersom samarbeidet bedres vil tilliten kunne øke. Det er her viktig å påpeke at den

tilsynelatende svekkede tilliten ikke handler om helsevesenet og hjelpeapparatets kompetanse eller dyktighet, men heller prosessene frem mot hjelpen. I dette tilfellet er imidlertid den personlige tilliten mer interessant. Denne formen for tillit oppstår mellom mennesker, og er derfor noe som aktivt må vinnes. Dette vil si at også i de relasjonene som i dag er preget av tillit, kreves det tid og innsats for å opprettholde denne tilliten. Flere lærere/miljøarbeidere understreker derfor nødvendigheten av å bruke tid på å bygge opp og ivareta gode relasjoner.

Til tross for at alle lærere/miljøarbeidere er opptatte av å skape tillit og bygge gode relasjoner med elevene, er det store forskjeller på hvor vellykket dette er. Elevene peker som nevnt på store forskjeller på hvor sett de føler seg av hver lærer/miljøarbeider, samt reaksjonene de kan få av enkelte. Det er naturlig at ikke alle kommer like godt overens eller klarer å bygge opp like gode, stabile og tillitsfulle relasjoner. Dette er personavhengig, og kan derfor være vanskelig å gjøre noe med. Elevene mener imidlertid en mulighet lærerne/miljøarbeiderne har for å jevne ut noe av denne ulikheten, er kursing.

Elev A: Det tror jeg kommer fra at de ikke har lært seg hvordan de skal reagere

Elev B: Ja, det er derfor de skulle vært på sånn kurs! Så alle er på linje liksom. Det vil jo alltid være forskjeller, men noenlunde like!

Elev C: Enkelte bør rett og slett lære å bryr seg mer!

Elev B: Ja... Eller, vise mer at de bryr seg da. Få oss til å føle at de bryr seg i hvert fall

Håpet til elevene er at kursing og mer kunnskap vil kunne føre til at elevene ikke lenger er avhengige av å ha den «riktige» læreren, men at alle vil kunne ha det samme tilbudet.

For å kunne vise elevene at de virkelig bryr seg og på denne måten bygge gode relasjoner, vil det være nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne ser helheten rundt elevene. Elevene påvirkes ikke kun av det som foregår på skolen, og for at lærerne/miljøarbeiderne skal kunne bli ordentlig kjent med elevene er det viktig at de også ser på hva som påvirker dem fra andre kanter. Det er mange faktorer som påvirker elevene og hverdagen deres, også utenfor skolen, og det er derfor viktig å være bevisst dette. Bevissthet og interesse for alle faktorene som påvirker elevene vil kunne bidra til at det blir lettere å skape et undervisningsopplegg som i størst mulig grad er relevant for nettopp de elevene det gjelder. Som nevnt tidligere kan resultatene av undervisningen bli bedre dersom elevene er interesserte og kan relatere seg til tematikken, men det vil i tillegg kunne bli lettere å skape gode relasjoner dersom lærerne/miljøarbeiderne viser at de forstår situasjonen elevene er i.

I tillegg til at relasjonene mellom lærerne/miljøarbeiderne og elevene bør være gode for at elevene kan snakke med dem ved behov, er det også nødvendig at relasjonene elevene imellom er gode og tillitspregede. Et godt, sosialt klassemiljø vil kunne bidra til å forebygge psykisk uhelse.

«Ja sant? Og det er sånne ting [det sosiale]... eh... tenker vi mye på. Også er det jo... Det er jo så sårbart når det blir sånne grupperinger, for hvis at... de er jo uvenner sant... de er jo... sant... de er 14/15 år og er... krangler og sånn der. Hvis du da falt utenfor den... uvenner med gruppen din da... så... hvor går du da? Selv om det løser jo seg som regel fort da, men dramatisk når det står på da... ja. [...] Og da bør det jo være sånn at, da har du jo en annen plass å gå. Du har noen som fanger deg opp. Du bør ikke ha bare en bestevenn da. Og det... men det ser litt bedre ut nå da. Vi er jo bare på åttende enda, men det... Når det... ser at det er mer bevegelse i gruppene da eller hva jeg skal kalle det. At det er ikke så... fastlåst.»

Dette sitatet viser hvor viktig lærerne/miljøarbeiderne mener det er at elevene har flere de kan snakke med. Det er ikke alltid det er like enkelt å snakke med alle, og det vil derfor være viktig å ha flere man har tillit til slik at man alltid har noen man kan gå til. Lærerne/miljøarbeiderne har derfor fokus på trivsel og relasjonsbygging i klassene, og anser det som svært viktig å skape et fellesskap hvor alle inkluderes og føler seg trygge.

Dersom elevene blir bedre kjent med klassen sin vil det videre kunne bli enklere å snakke i klassen, og det ville kunne oppstå et mer åpent klassemiljø hvor elevene føler på trygghet. Nettopp dette uttrykker elevene et ønske om at lærerne/miljøarbeiderne burde jobbe mer for, da de blant annet ønsker mer tid til å bli kjent. Sitatet over viser at dette allerede er noe lærerne/miljøarbeiderne er beviste, og noe de jobber med å forbedre da de ser verdien av at elevene er bedre kjent og tryggere på flere. Et trygt og godt skolemiljø innebærer at alle aktører, både elever, lærere, miljøarbeidere og andre ved skolen, føler seg inkluderte og trygge (Bergkastet et al., 2019). Dette handler om å oppleve at man bidrar samt er en likeverdig aktør i fellesskapet, og at alle opplever en aksept og anerkjennelse av den man er. En trygg og god klasse hvor alle føler seg akseptert og inkludert vil ikke oppstå automatisk, men krever en innsats fra lærerne/miljøarbeiderne og skolen. Videre er retten til et trygt og godt skolemiljø lovfestet i Opplæringslova (1998, § 9 A-2) hvor det heter at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Dette vil si at elevenes ønske om et trygt klassemiljø som gjør det lettere å snakke åpent har grunnlag i både litteratur og lovverk. Slik det er i dag er det ikke alle elever som føler seg trygge på å snakke foran klassen, og da heller ikke å skulle dele med klassen.

Elev A: *Sånn er det i klassen vår... vi kan ikke... Det er de samme som snakker hver gang og hvis at du snakker så får du kommentarer*

Elev B: *Hos oss også. Du kan ikke dele personlige ting uten at det blir snakket om bak ryggen eller at de sitter og tuller mens du snakker.*

Forsker: *Ja, da er det ikke noe gøy å dele nei...*

Elev B: *Det er jo drittdårlig gjort da!*

Dette viser at lærernes/miljøarbeidernes fokus på et bedre og mer inkluderende klassemiljø er riktig, men at de fremdeles har en vei å gå før elevene opplever den tryggheten de behøver for å eksempelvis kunne diskutere i klassen.

Til tross for at lærerne/miljøarbeiderne har et fokus og et ønske om å bygge et godt sosialt klassemiljø på skolene tyder altså elevenes utsagn på at de fremdeles har et stykke å gå. «Folkehelse og livsmestring» har som nevnt som mål om å lære elevene om relasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2017), og kan derfor være et godt virkemiddel inn mot nettopp et bedre og tryggere klassemiljø. Det nevnte trygge og gode klassemiljøet er i tillegg en viktig forutsetning for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring», da det er viktig at elevene føler seg komfortable med å stille de spørsmålene de måtte ha, samt ta del i diskusjoner og samtaler i klasserommet. Uten denne tryggheten vil det kunne bli utfordrende å oppnå best mulig resultat av det tverrfaglige temaet, da forutsetningene ikke ligger til rette.

4.2.3 Oppsummering

Funnene viser til en stor betydning av relasjoner preget av tillit i forbindelse med kvaliteten på «Folkehelse og livsmestring». Ved å benytte samtaler kan lærerne/miljøarbeiderne få et bilde av hvordan elevene har det og hva som skjer blant dem, for å lettere kunne bruke dette for å forebygge psykisk uhelse. Dette vil videre kunne føre til at man kan komme tidlig inn dersom det er behov for det, ta ting når de er aktuelle, samt tilpasse undervisningen etter behov, noe som er avgjørende for god oppfølging. Elevenes utsagn peker på viktigheten av at undervisningen er tilpasset behov og interesser, da dette vil kunne øke deres interesse og ønske om å delta, noe som vil være avgjørende for hvorvidt de lærer eller ei. Et annet vesentlig aspekt som kommer frem i analysen er nødvendigheten for at terskelen for å ta en prat senkes, blant annet da elevene har et behov for trygge voksne de kan snakke med. Ikke alle barn og unge har en trygg voksen hjemme de kan snakke med, og det blir i slike tilfeller ekstra viktig at de har en voksenperson på skolen de kan gå til dersom de har et behov for dette.

Gode relasjoner kan oppnås ved at lærerne/miljøarbeiderne viser interesse og tid til elevene sine. Utfordringen er imidlertid at gode relasjoner preget av tillit krever tid å bygge opp, noe vi har sett at lærerne/miljøarbeiderne ikke har mye av. Videre kommer det frem et opplevd behov fra elevenes side for en utjevning i lærernes/miljøarbeidernes reaksjonsmønstre og kunnskap. For å redusere tilfeldighetene rundt hvorvidt de får den «riktige» læreren ønsker de derfor at lærerne/miljøarbeiderne skal gjennomføre kursing slik at alle vil kunne få det samme tilbudet. Funnene viser videre til behovet for gode og trygge klassemiljøer, da dette vil kunne legge til rette for gode diskusjoner og et godt læringsmiljø. Slik det er i dag er det tydelig at lærerne/miljøarbeiderne må jobbe mer med dette da ikke alle elever er trygge på å delta muntlig i klassene sine.

4.3 Kunnskapsutvikling

På en skole vil det være behov for mye variert kompetanse for å kunne imøtekomme elevenes behov på best mulig måte. I tillegg er det et behov for kompetanse innenfor fagene det undervises i. Én yrkesgruppe kan ikke alene inneha all denne kompetansen, da det er behov for grundig og inngående kunnskap om mange ulike faglige tema i tillegg til andre aspekter rundt undervisningen. Dette er lettest å oppnå dersom fokusområdene er mindre, noe som gjør det nødvendig med flere ulike fagfelt og kompetansegrunnlag. I tillegg til faglærere er det nødvendig med helsesykepleiere, økonomiansvarlige, ledelse og spesialpedagoger. Andre fagfelt må altså inn i skolen, noe lærerne/miljøarbeiderne som ble intervjuet var enige om. Skolen har behov for tverrfaglig kompetanse for å kunne yte best mulig. På spørsmål om skolen har kompetansen som kreves for å undervise i «Folkehelse og livsmestring» svarte en lærer:

Lærer: Eh... Jeg tror ikke en vanlig allmenn-lærer har den kompetansen som skal til på en måte, fordi at... den biten der. Jeg tror det på en måte er fordelene med... at skolen har... flere forskjellige yrkesgrupper.

Forsker: Mhm.... Har sosiallærer?

Lærer: Mhm... At det er folk som har litt annen bakgrunn enn bare lærerskole. At de har litt mer helsefaglig bakgrunn. Det tror jeg er en fordel.

Begge skolene som tok del i prosjektet hadde flere fagfelt tilgjengelige, og så altså behovet for nettopp dette. Ulike fagfelt og kunnskapsgrunnlag vil, som en informant påpekte, se ulike ting, noe som vil kunne resultere i et bra helhetlig tilbud for elevene.

En miljøarbeider fortalte dette om den første tiden sin som ansatt ved skolen:

«Altså jeg har jobbet her i tolv år. Tretten snart. Og det har skjedd en del på disse årene i forhold til dette her med... I starten så var det «i hele verden, hvorfor er du her? Du er jo ikke lærer liksom». Og helt til en ser at jeg kan brukes på mye forskjellige områder. Så er hele tiden en utvikling der og. Ehm... så er det jo slik at vi samarbeider om mye, så da ser vi jo hva de forskjellige er gode på, og har... gode løsninger på. Så har... så vi bruker hverandre. Slik som nå, ja koronatiden er selvfølgelig en utfordring det og, men nå sitter vi i egne trinn og helst ikke skal blandes. Så... vanskelig å samarbeide... Men vi er ikke helt håpløse, men har hele tiden noe å gå på.»

Dette tyder på at behovet for tverrfaglig og variert kompetanse i skolen er blitt tydeligere de siste årene, og verdsettes nå høyt. Allikevel savner miljøarbeiderne flere kolleger med sosialfaglig bakgrunn, og dermed samme fokusområde og kompetanse som dem selv. Slik det er nå er den sosialfaglige kompetansen sårbar da det er så få som innehar denne. Med flere ansatte med sosialfaglig bakgrunn vil det kunne bli lettere å fange opp flere, i tillegg til at kapasiteten til å hjelpe de elevene som trenger samtaler eller annen støtte vil kunne øke. Som nevnt kan den sosialfaglige kompetansen bli glemt av lærerne, men ved å ansette flere med

denne fagbakgrunnen vil kompetansen kunne tydeliggjøres i skolen og dermed benyttes i større grad. Slik det er nå opplever i tillegg lærerne/miljøarbeiderne at det er vanskelig å få tid til alt, noe som også kommer til uttrykk blant elevene. Elevene er frustrerte over at eksempelvis helsesykepleieren har for lite tid, noe som tyder på at behovet for flere lærere/miljøarbeidere med sosialfaglig bakgrunn også støttes av elevene. Muligheten for å diskutere og rådføre seg øker også dersom det sosialfaglige teamet blir større, noe som kan være en støtte og trygghet for både lærere og miljøarbeidere.

Til tross for behovet for flere med sosialfaglig bakgrunn på skolene, samt utfordringene med at kompetansen glemmes, tyder mye på at den sosialfaglige kompetansen benyttes på en god måte i dag. Lærerne peker på viktigheten av å henvise videre ved behov, enten til hjelpeinstanser eller andre lærere/miljøarbeidere ved skolen.

«Også er det jo selvfølgelig en grense i forhold til hvor alvorlig problematikk det er sant? Når må du gi det videre? Sånn... At psykisk helse, skolevegring, spiseforstyrrelser at... på et eller annet punkt så må du jo tenke at «det her er ikke mitt felt» eller sånn «jeg skal jo selvfølgelig hjelpe til men det her er ikke min kompetanse».»

Dette gjøres både for å avlaste og frigjøre tid for lærerne selv, men også fordi lærerne/miljøarbeiderne ser sine egne begrensinger når det kommer til kompetanse. En lærer påpekte viktigheten av å skille mellom ulike profesjoner og roller, da lærere ikke må opptre som psykologer for elevene da dette krever en annen type kompetanse. Det å samarbeide på tvers av fagfelt er derfor nyttig både for å øke kapasiteten og utnytte tid, samtidig som dette kan øke kvaliteten på hjelpen elevene mottar. Som vist tidligere er lærerne/miljøarbeiderne opptatt av godt samarbeid, og dersom dette oppnås vil kompetansen de har tilgjengelig på skolen kunne utnyttes til det fulle. Flere lærere/miljøarbeidere mener dette blir gjort i dag, mens andre mener skolen fremdeles har mye ubrukt kompetanse. Dette kan tyde på at kompetansen utnyttes bra slik det er i dag, men at det fremdeles er et stykke igjen før de har nådd sitt fulle potensial.

4.3.1 Behovet for mer kunnskap

I tillegg til at skolene må utnytte kompetansen de har tilgjengelig, samt om mulig innhente mer sosialfaglig kompetanse fremover, er det viktig å undersøke den kunnskapen lærerne/miljøarbeiderne allerede har. På spørsmål om hvorvidt lærerne/miljøarbeiderne følte seg rustet til å undervise i «Folkehelse og livsmestring» svarte flere at de følte seg trygge på dette. Hvorvidt de følte seg rustet handlet i mindre grad om utdanningen deres, og i større grad om egne erfaringer og personlige egenskaper.

«Ja, det vil jeg si! For jeg ha opplevd... ja, fått to barn og hatt tenåringer, jeg har operert to ganger, jeg har opplevd at faren min har dødd. Sant? Det har gjort at jeg kan på en måte... og jeg har hatt elever som har hatt spiseforstyrrelser og jeg har hatt elever som har ruset seg og jeg har hatt... ei på ungdomsskolen som har vært gravid på skolen, og en som har en bror som har tatt livet sitt. Alt dette gjør at du bli mye mer rusta! Helt i starten så hadde jeg en elev som sto på gangen og gråt også sa jeg hva er der for noe, også sier han «de sier at jeg er bifil» også sier jeg «jammen det er ikke noe å bry seg om» «jammen det er sant!». Da var jeg sånn «OI!» Ikke sant? Da har du ikke... Så jeg må si at... ja... hvordan skulle jeg gjøre det da liksom? Mens når du har elev... eh... vært gjennom veldig mange ting selv så blir du mye mer rusta. Mye tryggere, og har gjort en del ting som har gjort deg rusta.»

Flere lærere/miljøarbeidere mente erfaring og personlige egenskaper er kilde til mye god og nødvendig kunnskap som kan gjøre dem rustet for å undervise i «Folkehelse og livsmestring». Disse lærere/miljøarbeidere mente formidlingsevne og personlig kontakt med elevene har størst påvirkningskraft. Her kommer vi igjen tilbake til viktigheten av å bli kjent med elevene. Ved å lære elevene å kjenne vil man kunne komme i en bedre posisjon til å formidle, da det vil kunne bli lettere å tilpasse undervisningen til elevenes interesser og behov. Denne påstanden støttes av Krokan (2012), som hevder formidlingsevnen til læreren er med på å avgjøre undervisningens kvalitet. Videre vil det være nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne fornyer seg selv og sin kunnskap, for å hele tiden holde seg relevant med hensyn til elevene og dagens samfunn. Lærerne/miljøarbeiderne må selv prioritere å sette av tid til å lese seg opp og følge med på forskning og samfunnsutvikling. Ved å kontinuerlig holde seg oppdatert og videreutvikle egen kunnskap vil de få mulighet til å innhente mye relevant kunnskap og gjøre seg bedre rustet til å undervise iblant annet «Folkehelse og livsmestring». Dersom dette gjøres mener flere lærere/miljøarbeidere det ikke vil være behov for kursing.

Til tross for at flere lærere anser det å fornye seg og egen kunnskap som viktig, mener elevene at dette ikke gjøres. De mener lærerne gjentar seg selv, og at de tilsynelatende er for oppslukt i hva de selv gjør til at de klarer å henge med på hva som skjer. Elevene er altså tydelige på at de mener lærerne ikke fornyer sin egen kunnskap.

Elev A: Det skulle egentlig ha vært det da. Altså at det var noen som faktisk kunne det her som hadde hatt et kurs med dem. Sagt... også fortalt de hvordan ting faktisk er, for det virker ikke som de klarer å se det selv, for de er så oppslukt i det de gjør selv. Og det er jo vanskelig! Alle er jo egentlig opptatt av hva man selv gjør og ikke ser... ser andre for eksempel. Og det at... noen fra utsiden også kommer og si ifra at du... gjør sånn her og gjør sånn her, sånn at... så får man det her resultatet ikke sant? Så tror jeg de kommer til å være mye liksom mer... åpen for å gjøre det eller... at de faktisk kommer til å gjøre det.

Forsker: Ja...

Elev B: Jeg trodde... jeg trodde det var et kurs til de til og med

Elev C: *Ja jeg og hadde egentlig forventet at det var noe sånt*

Elev B: *Ja, at det er obligatorisk liksom*

Selve behovet for at lærerne/miljøarbeiderne fornyer seg er elevene derimot enige i. De etterlyser mer informasjon til lærerne/miljøarbeiderne, da de peker på at årsaken til mangel på et psykisk helse-fokus i undervisningen kan komme av en mangel på kunnskap fremfor nedprioritering. Elevene mener derfor lærerne/miljøarbeiderne med fordel burde fått informasjon i form av eksempelvis kurs for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring», og da helst av noen utenfor med et nytt syn på det.

Kursing og utdanning er ifølge noen lærere/miljøarbeidere allikevel ikke svaret, da det er personlighet og erfaring som avgjør hvorvidt man kan undervise i «Folkehelse og livsmestring». Av denne grunn er det trolig variasjon i hvorvidt lærerne/miljøarbeiderne føler seg kompetente nok til å kunne undervise i dette temaet, da personlighet og erfaring naturligvis vil variere fra person til person. Mye tyder på at dette stemmer, da andre lærere/miljøarbeidere uttrykker at de mangler nødvendig kompetanse for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring». Noen av lærerne føler seg som sosialarbeidere uten kompetansen, og mener det er et behov for mer kompetanse innenfor fagfeltet for å kunne utarbeide gode planer for undervisning i «Folkehelse og livsmestring». En lærer sa dette angående behovet for kunnskap inn mot «Folkehelse og livsmestring»:

«Livsmestring og psykisk helse, det er sammensatt av både holdninger med KRLE, eh samfunnsfag som tar seg av... altså det bidrar flere fag, og hvis du har kunnskaper, så klarer du sy det sammen. Også presentere det som et bra produkt. Det tror jeg.»

Opplevd mangel på kompetanse samsvarer med erfaringene til Klomsten og Uthus (2019), hvor det ble vist til at majoriteten av lærerne ikke mente de var rustet til å undervise i «Folkehelse og livsmestring».

Både lærere og miljøarbeidere uttrykker at en nyutdannet allmenn-lærer ikke ville hatt kompetansen som kreves for å undervise i «Folkehelse og livsmestring». Det er derfor flere lærere som ønsker mer kompetanse og kursing i forbindelse med dette tverrfaglige temaet, og som mener det er nødvendig for å kunne lage et bra undervisningsopplegg. Per i dag er det ingen kursing i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» og innføringen av temaet i grunnskolen. Til tross for at noen lærere/miljøarbeidere mener kursing ikke er svaret, er det andre som savner dette. I tillegg har elevene, som vist til i sitatet nederst på side 60, tatt det som en selvfølge at lærerne må gjennomføre kurs for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring».

Flere lærere/miljøarbeidere er enige med elevene i dette, og da spesielt i forbindelse med at det kan bli lettere å vite hva man skal se etter og fokusere på hvis man har blitt kurset. Erfaringene fra Irland viser som nevnt til at det var de lærerne som hadde gjennomgått opplæring i forkant som var mest tilfredse og viste størst interesse, noe som taler for obligatoriske kurs eller lignende i Norge (Nic Gabhainn et al., 2010). Det er imidlertid opp til lærerne/miljøarbeiderne selv å ta ansvar for å skaffe seg denne kompetansen. Til tross for at kursing ikke er et krav for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring», finnes det kurs lærerne/miljøarbeiderne kan melde seg opp til om ønskelig (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.; Utdanningsforbundet, u.å.). Dersom de etterlyser kurs tror flere at dette vil imøtekommes av ledelsen, men utfordringen er at ingen tar initiativ til dette. Kanskje er noe av årsaket til dette at de, som nevnt tidligere, ikke har prioritert «Folkehelse og livsmestring». En nedprioritering av «Folkehelse og livsmestring» grunnet tidsmangel forklarer hvorfor de som opplever et behov for økt kompetanse ikke har tatt affære for å fremskaffe denne kompetansen.

Elevene selv har troen på at skolen kan gjøre mye for å bedre deres psykiske helse. De uttrykker et sterkt ønske om å lære mer om psykisk helse, samt å gå i dybden på det. På spørsmål om hvordan man kan lære om psykisk helse på best mulig måte svarte en elev: «*Snakket ordentlig om det da. Og forklare oss hva det... liksom går ut på. Og sagt hva vi kunne gjort og med sånt liksom*». Forståelsen av psykisk helse er altså noe elevene savner. Flere mener det er viktigere å lære om psykisk helse enn mye annet, noe som støttes av lærerne/miljøarbeiderne. Viktigheten av å prioritere det elevene må lære for å takle livet understrekes av flere lærere/miljøarbeidere. Behovet for fokus på psykisk helse fremfor diktanalyse er et konkret eksempel som pekes på av både elever og lærere/miljøarbeidere, og er dermed trolig en prioritering som med fordel kan gjøres. Ved å endre fokus fra at alle må lære alt til at alle må lære det viktigste, mener flere lærere/miljøarbeidere at mye av stresset med å komme seg gjennom pensum vil fjernes, og muligheter for å gjøre andre prioriteringer vil kunne åpnes.

4.3.2 Kunnskap som et verktøy for forebygging

Kunnskap er et viktig verktøy når psykiske helseproblemer skal forebygges. Nissen Bjørnsen et al. (2018) viste til en tydelig sammenheng mellom kunnskap om god psykisk helse og opplevelsen av psykisk velvære, da kunnskap økte sannsynligheten for å oppleve psykisk velvære. Elevene mener det snakkes for lite om ulike psykiske lidelser og sier: «*Det blir litt sånn, man glemmer liksom andre lidelser, for det finnes jo mange andre lidelser... Som for eksempel OCD da, det blir det jo nesten ikke snakket om*». Lidelser som depresjon og angst

nevnes ofte, mens andre lidelser som schizofreni og tvangslidelser får mindre plass. Videre peker elevene på at psykisk helse er «enten-eller». Med dette viser de til en oppfatning av at man enten har en psykisk lidelse, en diagnose, eller så har man det bra. Det er ingenting imellom, og mangfoldet og nyansene kommer ikke frem. Videre er elevene frustrerte over at diagnose-begreper misbrukes.

Elev A: Det er sånn, si at den står litt skeivt da, folk med faktisk OCD hadde ikke takla det de, men sånn... men folk kan jo fortsatt... sier jo at «Å jeg får så jævla OCD» liksom, uten at de egentlig mener det.

Elev B: Jeg tror ikke folk vet hva OCD er... Sånn siden det ikke blir snakket om

En diagnose er ikke bare noe man sier man har, men noe legitimt som man ikke bare kan «gi seg selv». Utfordringen med misbruk av diagnoser nevnes også av lærerne/miljøarbeiderne. Her trekkes blant annet den økende tendensen til selvdagnostisering frem som en utfordring, noe som også er nevnt i en artikkel av Ellingsen (2021). Artikkelen viser til tendensen til at unge sykeliggjør seg selv ved å gi seg selv diagnoser. Dette kan komme av manglende evne til å forklare følelsene sine på en bedre måte, eller som et svar på prestasjonspress. Ved å ikke bare spre kunnskap om hva god psykisk helse er, men også hva psykisk sykdom er (Smart et al., 2012), vil man kunne forebygge mye psykisk uhelse. I tillegg vil misbruket av diagnosebegreper kunne reduseres sammen med mengden selvdagnostisering, da de unge får mulighet til å lære mer om følelser og nyanser.

Elevene fra fokusgruppene har selv, i likhet med hva Nissen Bjørnsen et al. (2018) påpeker, et sterkt ønske om mer kunnskap og undervisning om psykisk helse. Lærerne/miljøarbeiderne anerkjenner dette, og peker på at elevene er nysgjerrige og har et ønske om å lære mer om de tingene som er aktuelle for dem. Her nevnes både sex og samliv, personlig økonomi, nettvett og psykisk helse. Som nevnt tidligere har elevene uttrykt et savn etter noe å relatere seg til. Videre har vi sett at ved å gi elevene noe å relatere seg til vil interessen for å lære kunne øke, i tillegg til at resultatene vil kunne bedres. Nettopp det å lære om psykisk helse er derfor etterlengtet og kan ha god effekt. Elevene har behov for mer kompetanse og kunnskap, blant annet for å normalisere hverdagen med alle dens opp- og nedturer. «Folkehelse og livsmestring» har som mål å forebygge psykisk uhelse, noe som altså kan gjøres gjennom kunnskapsformidling og opplysning. En av lærerne mener allmennkunnskap er livsmestring, og uttrykker i den forbindelse:

«Forebygging... nei... det handler vel om... å... Ja... hva skal jeg si ... Nei, ja... Det er jo kunnskapen om ting da. Gjøre de kjent med ting, tenker jeg er forebyggende. Dette hva er psykisk helse og normalt og ikke normalt, ikke sant? Ehm... og... det er vel

forebygging... Ehm... og å være tidlig pån` på en måte. [...] Ja... For vi har jo diskutert liksom hva er det liksom? «Folkehelse og livsmestring»? Men det er jo liksom mye... Det er jo allmennkunnskap og er jo livsmestring... Så det... ja.»

Elevene mener det er alt for lite snakk om psykisk helse slik det er i dag. Noen elever kunne ikke huske at psykisk helse hadde vært et tema i det hele tatt gjennom hele skolegangen. De resterende elevene uttrykte at de ikke hadde hørt et ord om psykisk helse gjennom barneskolen, men at de, etter de begynte på ungdomsskolen, snakket litt om det. De gangene psykisk helse hadde vært et tema var det fordi det hadde skjedd noe spesielt. Dette var fremdeles minimalt, og ikke på langt nær nok skal vi tro elevene. Konsekvensen av den opplevde mangelen på kunnskap om psykisk helse, er at elevene oppsøker internett i søken etter informasjon. Lærerne/miljøarbeiderne mener dette kan føre til at elevene har et desto større behov for skolen som informasjonskilde, da de frykter elevene kan være lite kritiske til det de leser på nett.

«Jeg tror det er mange som er nysgjerrige på mange ting, og jeg tror at de viktigste kunnskapskilde, det er ikke skolen. Det er internett. Eh, og de er lite kritiske, så jeg tror at det er veldig, egentlig, greit for dem å få litt input fra oss.»

Nettopp det å sikre input og påvirkning fra andre kilder enn media og internett er derfor viktig.

Noe av det elevene savner når de snakker om at de ønsker å lære mer om psykisk helse, er åpenhet. De uttrykker et savn etter mer åpenhet rundt psykisk helse og psykiske lidelser, da dette vil kunne gjøre det lettere å snakke om psykisk helse. Åpenhet rundt psykisk helse er noe lærerne/miljøarbeiderne mener det er blitt mer av i samfunnet generelt de siste årene, da det er blitt en forståelse for at det nytter å snakke om det. En lærer mener det er *«lettere å ta imot «sanne ting» sånn samfunnet er i dag»*, samt at det er lettere å komme i snakk med guttene om dette nå enn tidligere. Til tross for at lærerne/miljøarbeiderne mener det er blitt mer åpenhet tyder elevenes savn etter nettopp dette på at dette fremdeles ikke er optimalt. Mer åpenhet vil kunne øke graden av aksept, noe som igjen vil kunne gjøre det lettere å snakke om. Empirien tyder som nevnt på at det å snakke åpent er vanskelig slik det er i dag. Tidligere var det mye tabu rundt psykisk helse, men ved å vise aksept og forståelse vil opplevelsen av tabu kunne reduseres. Tabu knyttet til psykiske lidelser en noe lærerne/miljøarbeiderne mener er redusert de siste årene, men det er fremdeles flere som opplever tabu knyttet til dette, og som derfor vegrer seg for å snakke om det (Håkonsen, 2014). Åpenhet og aksept rund psykisk helse og psykiske lidelser er derfor et vedvarende problem og noe som må jobbes med også fremover. Åpenhet kan, ifølge lærere/miljøarbeidere, føre til at det *«unormale blir normalt»*. En lærer uttrykker dette:

«Det går ikke an å synge en sang med mindre du har opplevd en tragedie på en måte. Og at en har møtt veggen og... og det er på en måte litt slik at... ehm... det er mye og mer åpenhet i samfunnet nå, rundt slike temaer. Kanskje... kanskje litt for mye...? Det er nesten unormalt å være normal.»

Hva som er normalt og unormalt er utfordrende å definere, da det er store variasjoner fra person til person og fra situasjon til situasjon. Det lærerne/miljøarbeiderne sikter til er at det er normalt å føle på opp- og nedturen, det å være trist, nedfor, sliten, glad og nervøs. At det ikke skal være slik at de som ikke har en psykisk lidelse blir «utenfor», og at målet til elevene ikke bør være å få en diagnose. Frykten dreier seg derfor om at åpenheten skal føre en opplevd mindre aksept for en sunn variasjon i følelseslivet uten en psykisk lidelse. Det er viktig å finne en balanse slik at det ikke skapes en oppfattelse om at «alle» har en psykisk lidelse. Av denne grunn forsøker lærerne/miljøarbeiderne å normalisere motgang og variasjoner i livet, samt vise at det ikke finnes en fasit på hva som er vellykket. At ting til tider er vanskelig er normalt, og dette er lærerne/miljøarbeiderne opptatt av at elevene er klar over.

På sosiale medier kan man finne mange fremstillinger av virkeligheten som er pyntet på, altså fasader. En lærer sier:

«At media og insta og alt det skal framstille alt så veldig vellykka. Men det tror jeg har med at du kanskje ser mange som er så veldig vellykket, men at en... men at bare er en fasade og at de kanskje ønsker at folk skal se da.»

Mye fremstilles som perfekt og vellykket, men bak disse fasadene er det ikke alltid like perfekt. Dette er det viktig at elevene er klar over. Lærerne/miljøarbeiderne er opptatt av at elevene er trygge på at ting kan gå fint selv om det ikke blir slik de tenkte seg, og at ting ikke alltid er slik det virker som når man ser det fra utsiden. Fasadene som finnes på sosiale media kan bidra til å skape en forventning om at alt skal være perfekt, og at man ikke skal vise svakhetstegn. Det er imidlertid helt normalt at ting ikke er perfekt, og at man ikke alltid har det like bra. En rapport fra Folkehelseinstituttet (Reneflot et al., 2018) viser til at flere studier har konkludert med at forekomsten av psykiske lidelser blant barn og unge ligger på mellom 7,0 prosent og 23,4 prosent, med høyest forekomst blant tenåringer. Dette tyder på at psykiske lidelser er nokså vanlig, men at majoriteten av unge ikke nødvendigvis vil få en diagnose. Det å normalisere opp- og nedturene samtidig som psykiske lidelser også skal normaliseres er derfor viktig for lærerne/miljøarbeiderne.

Elevene på sin side mener lærernes/miljøarbeidernes forsøk på å normalisere psykiske lidelser kan understreke annerledeshet og skape mer tabu. De forteller om lærere/miljøarbeideres forsøk

på normalisering som slår feil og har motsatt virkning enn hva som er tenkt. En elev fortalte dette:

«Vi hadde en sånn psykisk helse-dag der det var sånn... eh... helsesøstera som kom og snakket om sånn angst og depresjon for eksempel. Også begynte de å snakke om angst at... angst får man når man er stressa når man for eksempel møter en bjørn i skogen. Det er det som er naturlig. Og det sånn... man setter det i... liksom sånn i en situasjon som gjør at barn liksom tror at angst er... annerledes. Men angst i dag er jo... Det er jo så mange som har angst og depresjon i dag, også setter man det i et lys sånn at det ser ut som at... får bare angst når det er bjørner der liksom. Det er så ekkelt å høre på når de snakker om det. Det blir sånn... de gjør det sånn tabu da på en måte.»

Ved at lærerne/miljøarbeiderne forsøker å normalisere psykiske lidelser vil de altså kunne understreke følelsen av annerledeshet som allerede er til stede. Elevene har et ønske om å føle seg normale selv med en psykisk lidelse, og syns derfor at lærernes/miljøarbeidernes forsøk på normalisering kan være mer skadelig enn til hjelp. Allikevel syns elevene det kan være fint å høre at det ikke er feil å ha en psykisk lidelse, og at man ikke er annerledes selv om man har eksempelvis angst. Mye tyder altså på at de har større behov for åpenhet og aksept enn for normalisering.

Noe av det elevene uttrykker at de ønsker å lære mer om er hvordan de kan håndtere psykisk uhelse samt vite hvor de kan få hjelp. Elevene mener det kan være nyttig å vite hvem de kan snakke med dersom de sliter, og ønsker at skolen skal bidra mer her. En av de fire komponentene til Smart et al. (2012) handler om nettopp det å vite når, hvor og hvordan man kan søke hjelp for psykisk sykdom, samt kunnskap om ulike selvhjelpsstrategier som kan benyttes. Dette er nøyaktig det samme elevene etterlyser, og derfor noe skolene bør ta med i undervisningen i «Folkehelse og livsmestring». Kunnskap om dette kan være effektivt når målet er å forebygge psykisk uhelse, da elevene vil kunne få tydelige verktøy de kan benytte seg av gjennom hele livet. Ved å søke hjelp tidlig vil videre tiltak og eventuell behandling i tillegg ha større effekt enn dersom elevene søker hjelp senere (Mathiesen et al., 2007).

4.3.3 Oppsummering

Det er i dette delkapittelet vist til at skolen har behov for tverrfaglig kompetanse for å kunne oppnå et best mulig helhetlig tilbud for elevene. Behovet for flere lærere/miljøarbeidere med eksempelvis sosialfaglig kompetanse løftes frem, da «Folkehelse og livsmestring» oppleves som et utfordrende tema med behov for denne typen kompetanse. Ved å ha flere lærere/miljøarbeidere fra samme fagfelt i skolen vil mulighetene for å diskutere og rådføre seg øke, slik at man ikke opplever å stå alene med alt ansvaret. Videre vil dette kunne føre til at

flere har fokus på det samme, noe som naturlig gjør det enklere å kunne fange opp eksempelvis elever med utfordringer ved skolen. Funnene viser imidlertid at den sosialfaglige kompetansen skolene har tilgjengelig benyttes bra i dag, men at samarbeidet med eksempelvis lærere og ledelsen kunne blitt bedre slik at kompetansen kan komme enda bedre til nytte da dette fremdeles ikke er optimalt.

Når det gjelder lærernes/miljøarbeidernes kunnskap i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» kommer det frem at erfaring, personlige egenskaper, formidlingsevne og kontakt med elevene er noe som har mye å si. Videre må lærerne/miljøarbeiderne fornye egen kunnskap for å holde seg oppdatert og videreutvikle kunnskapen sin, for på denne måten å best kunne undervise elevene i lys av den gjeldende situasjonen og samfunnet rundt. Funnene tyder på at dersom dette gjøres er det ikke nødvendig med kursing for lærerne/miljøarbeiderne i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring». Utfordringen er imidlertid at dette ikke ser ut til å være tilfellet ifølge elevene. Det vises til at elevene anser det som nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne gjennomfører kurs for å sikre kvaliteten, samt minske ulikhetene mellom dem vedrørende kunnskap om emnet og måten å undervise og behandle elevene. Ikke alle lærere føler seg trygge på å undervise i «Folkehelse og livsmestring», da de føler seg som sosialarbeidere uten kompetansen. De anerkjenner behovet for kursing, da dette vil kunne gjøre det lettere å vite hva de skal se etter samt fokusere på. Tidsmangelen som løftes frem kan være en forklaring for hvorfor kursing ikke blir prioritert, men det er her tydelig at dette i mange tilfeller er nødvendig for kvaliteten.

Elevene har behov for kunnskap for at psykisk uhelse skal forebygges, noe som gjør behovet for høy kunnskap blant lærerne/miljøarbeiderne spesielt relevant. Funnene tyder på at det i for liten grad snakkes om psykisk helse til tross for lærere/miljøarbeideres fokus på dette. Lærerne/miljøarbeiderne forsøker å ta opp eksempelvis dagsaktuelle problemstillinger elevene er opptatte av, mens elevene på sin side peker på at dette ikke er tilstrekkelig. Elevene ønsker mer åpenhet rundt tematikken, noe lærerne/miljøarbeiderne er redde for at skal føre til at det «unormale blir normalt». Derfor fokuserer lærerne/miljøarbeiderne på normalisering av opp- og nedturen i følelseslivet. De forsøker å normalisere at mennesker kan ha det kjipt uten at det nødvendigvis betyr at man for eksempel er deprimert. Elevene på sin side opplever at denne formen for normalisering er med på å bagatellisere deres opplevelser og psykiske lidelser. De som for eksempel har en depresjon opplever at dette ikke er like akseptert, da dette er utenfor hva som er normalt. Normaliseringen fører altså heller til en opplevelse av annerledeshet og

tabu, og funnene tyder dermed på at behovet for åpenhet og aksept er større enn for normalisering.

4.4 Undervisningsløsninger

Innføringen av «Folkehelse og livsmestring» høsten 2020 har ikke ført til store endringer skal vi tro lærerne/miljøarbeiderne. «Folkehelse og livsmestring» er, til tross for at det først nå er innført i læreplanen, noe skolene har holdt på med i mange år allerede. På skole A peker en lærer på at flere programmer som skulle fremme god psykisk helse blant elevene er fulgt tidligere, og at dette ikke er noe de har innført på grunn av «Folkehelse og livsmestring». På spørsmål om det var noe endring i måten skolen jobbet med psykisk helse etter innføringen av de nye læreplanene, svarte læreren dette:

«Jeg synes det er mye av det samme, men så er det mer bevisstgjøring akkurat på disse her begrepene og... Men at vi har jo jobba mye med de samme tingene før og. Ehm... men for all del, det er bra det at vi setter fokus på det, og at det... det er på en måte en... bevisstgjøring rundt disse her temaene. Ehm... men... men det... det er mye av det samme som vi har gjort tidligere. Fordi at disse her programmene som jeg nevnte i sta, de var jo oppe og rullet før... før livsmestring og folkehelse ble tema.»

4.4.1 Smådrypp i hverdagen

«Folkehelse og livsmestring» er altså ikke noe nytt. Elevenes psykiske helse har vært tema i mange år, og det handler derfor mest om å se på hva skolene allerede har i pensum og undervisningen som er relevant i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring». I Irland kom det frem at det var utfordrende å skulle undervise i SPHE (Nic Gabhainn et al., 2010), noe som gjør det relevant å se på hvordan undervisningen i Norge foregår. Til tross for at fokuset har vært sentralt i lengere tid er det allikevel nå blitt viktigere med bevisstgjøring rundt tematikken og begrepene rundt dette. Ved hjelp av bevisstgjøring vil det kunne bli mulig å spre kunnskap, skape åpenhet og aksept, samt fange opp utfordringer tidligere for at hjelp og tiltak kan få best mulig effekt. Bevisstgjøring er i tillegg et verktøy i seg selv for å undervise i «Folkehelse og livsmestring». Altså vil bevisstgjøring kunne være både et middel og et mål. Forebygging handler ifølge en lærer om å ha noe i bakhodet som man jobber mot, og det er derfor viktig å alltid være bevisst dette. En annen lærer uttrykte:

«Det [forebygging] er kanskje det som er det viktigste lærere gjør, ikke sant. Og da er det jo både forebyggende enten vi tenker bevisst eller ubevisst på det og da er det jo når vi får nye klasser her for eksempel da. At vi bruker mye tid på sånn sosiale da.»

Det handler altså om hva som gjøres underveis, og er ofte noe som skjer ubevisst som mange smådrypp gjennom dagen. Målet med «Folkehelse og livsmestring» er blant annet å gi elevene gode muligheter for å ta gode og ansvarlige livsvalg, samt å oppleve god livskvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Valg tas ofte på automatikk og kan påvirke opplevelsen av

livskvalitet, noe som gjør det viktig å gjøre også «Folkehelse og livsmestring» til noe ubevisst og automatisk hos elevene. Dette må derfor gjennomsyre hverdagen til elevene, både på skolen og ellers i livet. Livsmestring må bli en naturlig del av skolehverdagen, og ikke et prosjekt de skal lære seg. Det skal prege alle deler av livet, og lærerne/miljøarbeiderne mener derfor dette ikke kan begrenses til et fag eller en skoletime. Kontinuerlig arbeid og bevissthet er avgjørende, samt at det må tas opp jevnlig slik at det ikke forsvinner.

Slik det er i dag er «Folkehelse og livsmestring» et tverrfaglig tema i undervisningen, og ikke et eget fag. Lærerne/miljøarbeiderne mener det vil kunne være krevende og kunstig dersom dette skulle blitt et eget fag med eget pensum og egen fagplan.

«Jeg tenker på at det blir veldig kunstig... Nå skal vi lære om livet. Hvordan skal du mestre livet? Jeg synes det blir helt kleint. Det skal være naturlig del av eh... ja... skolearbeid. Og det gir oss muligheter og ehm... hva skal jeg si... kanskje lage flere meningsfulle oppgaver som kan føles litt mer spennende å jobbe med, og samtidig lære om seg selv og... ja... forskjellige deler da, av psykisk helse. Jeg tror det blir veldig kleint og veldig unaturlig hvis det blir eh... til eget fag. Samtidig så blir det... da må det lage også, hvem som lager bøker... det blir veldig mye... Så jeg vil heller fortsette med det som er enn det. [...] Nå blir vi tvunget å samarbeide, og det synes jeg er kjempepositivt, for da kan elevene se at det du lærer i norsk kan du bruke i naturfag, kan du bruke i samfunnsfag. Fordi dem klarer ikke å koble det sammen i det hele tatt! Sant? Og det er ikke i unaturlig i livet, hvis du skal bygge garasje, det er veldig sammensatt oppgave. Da må du snekre, du må regne, du må jobbe fysisk, det er veldig mange... Det er både fysikk, kjemi, matematikk, det er norsk, du må søke, ikke sant? Det er veldig sammensatt.»

«Folkehelse og livsmestring» bør, som lærerne/miljøarbeiderne sier, være en naturlig del av skolearbeidet, noe et eget fag ikke vil legge opp til. Videre mener flere det ikke er konkret nok til å kunne være et eget fag som i tillegg vil kreve mye kompetanse, tid og planlegging. Som nevnt vil dette kunne være utfordrende for lærere/miljøarbeidere, da de allerede sliter med å ha nok tid. Hvorvidt skolene har kompetansen som kreves for dette er også usikkert.

Sitatet over viser til en usikkerhet knyttet til elevenes evne til å knytte sammen det de lærer til en større sammenheng. Eksempelvis peker noen elever på at de har hatt om rus, men at psykisk helse da ikke har vært et tema. De hevder fokuset var på det fysiske, og forståelsen av hvordan rus kan påvirke psyken har derfor uteblitt. Som nevnt i forbindelse med den kritiske debatten vil nettopp denne bekymringen for elevenes evne til å se sammenhenger kunne være en utfordring med å undervise i «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema (Holte et al., 2019). Kritikken grunner i at sammenhenger ikke blir tydeliggjort, og at elevene dermed vil kunne miste mye av helheten. Denne læreren mener imidlertid det tvert motsatte, nemlig at

nettopp det at temaet er tverrfaglig vil kunne endre på dette. «Folkehelse og livsmestring» vil kunne gjøre det lettere å se sammenhenger i fagene, da ulike temaer vil tas opp i flere fag og sammenhenger. Det er viktig å trekke inn «Folkehelse og livsmestring» der det måtte passe til enhver tid for å forhindre at det blir kunstig. De aller fleste oppgaver i livet er sammensatte, og det er derfor viktig at elevene får hjelp til å se sammenhenger i det de lærer. En lærer mener:

«Da tenker jeg at det er mye viktigere at vi har det litt i pannebrasken og at det faktisk skal gjennomsyre litt tankegangen din hele tiden da. Og det tenker jeg er enda viktigere med akkurat det her tverrfaglige temaet enn for eksempel demokrati og... og det der andre fordi at, jaja... Du skal ta vare på naturen og det hele tiden også. Men liksom det her [«Folkehelse og livsmestring»] er så viktig! Det må være der hele tiden.»

Det at «Folkehelse og livsmestring» er nettopp et tverrfaglig tema vil dermed, som en annen lærer påpeker, kunne gi elevene «*the bigger picture*». Ved å benytte litteratur og annet undervisningsmaterieell som kan gjøre det enklere å dra inn «Folkehelse og livsmestring» i de ulike fagene, vil det kunne bli lettere å integrere tematikken i undervisningen. Det vil være naturlig at det er enklere å trekke inn «Folkehelse og livsmestring» i noen fag enn i andre. Allikevel vil det ifølge lærerne/miljøarbeiderne være mulig å trekke det inn i varierende grad i alle fag ved å sette søkelys på ulike ting samt benytte «riktig» undervisningsmaterieell. Det finnes flere ulike aktører som tilbyr skolene nettopp dette, blant annet Unicef (u.å.) og Global skole (u.å). Her finnes det gode undervisningsopplegg som skal gjøre planleggingen og gjennomføringen av undervisningen lettere. Lærerne/miljøarbeiderne mener altså at «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema er en god løsning dersom skolene finner gode måter å gjennomføre undervisningen på.

4.4.2 Kontinuerlig tilpasning og evaluering

Behovene til elevene vil variere, både mellom personer, klasser og over tid. Ingen er like, og alle har derfor forskjellige behov. Elevene beveger seg videre mellom ulike livsfaser, og møter ulike problemer. Dette anerkjennes av lærerne/miljøarbeiderne, og fører til at det er ulike fokusområder på ulike deler av grunnskolen. Behovet for tilpasning og fleksibilitet oppstår da dette vil kunne gjøre det mulig å møte de ulike variasjonene og endringene mellom klasser, personer og i løpet av arbeidsdagene generelt. En lærer uttrykker:

«At vi liksom har en kultur på skolen for at... liksom, en rektor som er opptatt av enkelteleven rett og slett da, så det at... hvis det har skjedd noe her så tar vi det nå, med en gang.»

En lærer/miljøarbeider i skolen vil trolig måtte tilpasse seg nye krav og retningslinjer gjennom et arbeidsliv, og må derfor være tilpasningsdyktig. Undervisningen og måten psykisk uhelse forebygges på vil måtte justeres og tilpasses ut fra behovene i klassen til enhver tid. Som nevnt

tidligere er det derfor blant annet nødvendig at lærerne/miljøarbeiderne er til stede og bryr seg om elevene slik at de vet hvilke behov de har. På denne måten vil det bli enklere å tilpasse undervisningen til elevene, da den vil basere seg på dem og det de er opptatt av og har behov for. «Folkehelse og livsmestring» gir en god mulighet til nettopp dette, da det her gis rom for å tilpasse og justere ut fra hva elevene trenger til enhver tid.

En annen ting som er viktig å tenke på med hensyn til undervisningen både i «Folkehelse og livsmestring» og andre fag på skolen, er den konstante muligheten til forbedring. En miljøarbeider uttrykker:

«Vi kan ikke klappe oss på brystet og si at nå har vi gjort jobben vår. Og det er kanskje ikke meningen heller. Det er jo en kontinuerlig.. altså alle... ja vi er jo ikke like fra den ene dagen til den andre. Også kommer det jo hele tiden nye elever, nye konstellasjoner.»

Lærerne/miljøarbeiderne vil altså aldri kunne gjøre nok, og må derfor aldri si seg fornøyde med undervisningen slik den er. Det vil alltid være måter å gjøre ting bedre på. Mye av årsaken til dette er trolig at det som nevnt foregår en konstant endring blant elevene, og det vil derfor være nødvendig at undervisningen også er i endring. En annen lærer uttrykker dette i forbindelse med forebyggings-arbeidet:

«Så kan du jo ikke si at du har funnet fasitsvaret da, fordi at ting er alltid... alltid i endring og det... så det går ikke an å si. Så det er klart, på alle punkter kan vi forbedre oss.»

Dette fører til at lærerne/miljøarbeiderne aldri vil kunne vite om måten de jobber og underviser på vil være den beste. Det gjelder derfor å alltid forsøke å lete etter bedre metoder og fremgangsmåter. Kontinuerlige evalueringer blir benyttet for å oppnå dette. Tilbakemeldinger og refleksjoner fra elevene gjør det mulig å evaluere samtidig som elevenes behov tydeliggjøres. Det vil være lett å være etterpåklok, men ved å evaluere vil det bli mulig å gjøre nødvendige endringer, og forhåpentligvis øke kvaliteten. Utfordringen kan være at evalueringene som gjøres, både av elevene og av lærerne/miljøarbeiderne selv, ikke bestandig blir tatt i bruk godt nok. Lærerne/miljøarbeiderne sier selv de kan bli bedre til å evaluere underveis samt å ta i bruk tilgjengelige evalueringer. Dette støttes av elevene, som mener de ikke blir hørt av lærerne/miljøarbeiderne. Et utdrag fra en av fokusgruppene tydeliggjør dette:

Elev A: *Jeg føler vi kan sikkert foreslå det men... det... jeg tror ikke det blir tatt hånd om sånn kjapt. Altså det blir ikke prioritert uansett*
Elev B: *Nei, ikke til oss, i hvert fall ikke nå før eksamenstiden og alt som skjer*
Elev A: *Det bli ikke mens vi går her*
Elev C: *Nei*

Elevene hevder de kan komme med forslag og innspill uten at dette har noe å si for hvordan lærerne/miljøarbeiderne legger opp undervisningen. Ved å ta i bruk evalueringer vil imidlertid prosjekter og undervisning kunne tilpasses tilbakemeldingene, og på denne måten treffe bedre.

4.4.3 Farer og fordeler med temauker

Noe av kritikken mot «Folkehelse og livsmestring» slik det gjennomføres i dag, retter seg mot den utpregede bruken av temauker og -dager. Dette kritiseres av noen lærere/miljøarbeidere samt alle elevene som deltok. Årsaken til kritikken er at det er lett å glemme «Folkehelse og livsmestring» utenom temaukene/-dagene. Til tross for at en temauke gir rom for diskusjoner og mulighet for et dypdykk i tema, er det for elevene viktig at dette følges opp også utenom temauken, da ungdom mener de må mases på for ikke å glemme. Det er ikke tilstrekkelig med en temauke dersom «Folkehelse og livsmestring» ikke innlemmes i undervisningen utenom dette, noe elevene mener det har lett for å ikke bli. Lærerne/miljøarbeiderne innrømmer de kan ha lett for å glemme «Folkehelse og livsmestring» utenom temaukene.

«Vi er fortsatt på dette med at vi har noen slike happeninger, og det har ikke jeg troen på da. Nei. Men vi er nå fortsatt på det at «ja nå har vi hatt om det» også er man ferdig med det liksom, men at... ja... Da er vi ferdige med det liksom!»

Det er lett å glemme litt av «Folkehelse og livsmestring» blant alt det andre som skal skje på skolen. Lærerne/miljøarbeiderne innser at de tidvis kan være dårlige på å være bevisste temaet, noe som gjør at det kan «koke bort i kålen». Nettopp det at dette er et tverrfaglig tema muliggjør dette, da følelsen av eierskap og ansvar ikke er like til stede her som i andre fag. Videre kan det som nevnt nedprioriteres og dermed glemmes litt av.

Lærerne/miljøarbeiderne er altså enige med elevene om viktigheten av at «Folkehelse og livsmestring» ikke blir glemt i hverdagen, men at det må integreres i alt det andre. Til tross for denne enigheten tyder mye på at elevene ikke er tilfreds med mengden «Folkehelse og livsmestring», noe som kan gjøre det nødvendig for skolene å ha et større fokus på nettopp det å integrere mer av tematikken i tiden fremover. Innføringen av faste punkter med konkrete tema vil kunne hindre at det glemmes. Helsesykepleieren ved skole B har for eksempel et årshjul som bidrar til å minne lærerne/miljøarbeiderne på ting de må ta opp, noe som gjør at disse punktene ikke glemmes. En idé kunne derfor vært å innføre en slik type konkret plan også når det gjelder «Folkehelse og livsmestring», med retningslinjer for hva som skal tas opp og hvor ofte. Utfordringen med dette er at det kan fjerne muligheten for tilpasning etter behov ved at

det kan bli for rigid. Dersom denne planen benyttes som en veiledning fremfor som fasit vil derimot trolig ikke dette skje, og «Folkehelse og livsmestring» vil bli vanskeligere å glemme.

Bruken av temauker/-dager er derimot noe det er uenighet om blant lærerne/miljøarbeiderne. Noen liker temauker og syns dette er en fin måte å få «Folkehelse og livsmestring» inn i undervisningen på da det bidrar til å sette et tydelig fokus. Dette tydelige fokuset vil igjen kunne fungere som en god igangsetter, da det gir en god mulighet til å gå dypere inn i tematikken fra starten av, slik at det vil kunne bli lettere å fortsette et videre arbeid. Kritikerne til temauker peker på at det er nettopp dette videre arbeidet som glemmes litt i etterkant av temaukene. En lærer påpekte: *«Temadager, temauker, det er helt greit det. Men det er ikke sånn at vi kan putte det inn i en uke og så bli ferdige med det. Det er akkurat det temaet her for viktig til tenker jeg.»* Altså vil det tydelige fokuset kun beholdes under den faktiske temauken, og ikke dras med inn i annen undervisning. Temauker vil ikke være tilstrekkelig dersom dette er tilfellet, da det, som vist tidligere, er nødvendig at det ikke avgrenses til korte perioder. En miljøarbeider mener det ikke handler om å *«krysse av at det er gjort»*, men heller å gjøre dette til en naturlig del av elevenes hverdag. Behovet for mer tid til «Folkehelse og livsmestring» over en lengre periode er stort ifølge disse lærerne/miljøarbeiderne, da forebyggingen trolig vil ha større effekt dersom det får mer fokus over lengre tid. Dette stemmer godt med elevenes mening om at de har et behov for konstant påminnelse for å huske.

Videre kan det tenkes at temauker kan virke overveldende og tungt, da det ofte er temaer og diskusjoner som krever litt av elevene å delta i da dette kan være personlig og eventuelt sårbart for dem. Dersom temaene også glemmes litt i etterkant er det ikke sikkert elevene føler seg ferdige med temaet etter temauken, og de kan ende opp med å stå alene med tankene og spørsmålene dersom dette ikke følges ordentlig opp. Mye tyder altså på at «Folkehelse og livsmestring» trenger større plass i skolehverdagen, også utenfor temaukene. Elevene uttrykker i tillegg misnøye med undervisningen og håndteringen av psykisk helse ved skolene, og mener at «Folkehelse og livsmestring» ikke er gjennomførbart slik det er nå. På spørsmål om hvorvidt det skolen gjør nå er det elevene har behov for, svarte en elev dette:

«Ikke sånn veldig sånn egentlig... for vi har så vidt vært innom det med alkohol og rus og sånn, men det har ikke vært noe slik hva som skjer med det psykiske med det. Det har vært sånn, drikker du så og så mye så skjer det slik.»

Dette er noe som går igjen i svarene alle elevene gir. Samsvaret mellom skolens arbeid og elevenes behov er, ifølge elevene selv, ikke til stede. Svarene lærerne/miljøarbeiderne gir tyder

på en oppfatning av det motsatte, da det her kommer frem en tro om at «Folkehelse og livsmestring» samsvarer fint med elevenes ønsker. En lærer sa dette:

«Det er referater som er på en måte sendt ledelsen og sånn, om at... som viser at elevene har uttalt seg om det. Så... men jeg tror ikke det var så stor forskjell på det de sa og det vi sa.»

Det var en enighet blant lærerne/miljøarbeiderne om at det eksisterer et samsvar mellom behovene til elevene og det de selv fokuserer på. Mye tyder på at det imidlertid ikke er hva lærerne/miljøarbeiderne er opptatt av som er utfordringen, men heller selve gjennomføringen. Som vist er det enighet mellom elevene og lærerne/miljøarbeiderne når det kommer til hva som er viktig, men uenighetene oppstår i forbindelse med måten det blir gjort på.

Elevene mener altså det er selve gjennomføringen av undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» som må endres for å oppnå ønsket resultat. Her mener elevene det vil være nødvendig å pushe lærerne for å oppnå endring. «Folkehelse og livsmestring» er ikke tydelig nok slik det er i dag, da elevene ikke er klar over at de har hatt temaet i det hele tatt. Elevene mener de vil kunne lære mer dersom de vet at de har om det da dette vil kunne gjøre dem mer oppmerksomme.

Elev A: jeg tror det er det som er problemet. Fordi at vi er ikke... det er ikke åpenlyst så vi vet faktisk ikke at vi holder på med det liksom...

Elev B: Det er ikke snakk om psykisk helse hvis det at vi ikke vet at vi snakker om det.

Elev C: Nei, jeg er helt enig!

Elev B: Du bli ikke obs på det en gang, blir ikke vi. Du gjør oppgaven liksom

Interessen for tematikken øker sannsynligheten for at de ønsker å delta (Renzulli & Renzulli, 2010), noe som igjen vil kunne øke sjansen for at de lærer. Nettopp det at elevene ikke er klare over dette peker de på som problematisk, da dette tyder på at bevisstheten lærerne/miljøarbeiderne er så opptatt av å gi elevene ikke er oppnådd. Elevene har heller ikke merket en endring i fokuset til lærerne/miljøarbeiderne etter at «Folkehelse og livsmestring» ble en del av læreplanen. Dette tyder på at lærerne/miljøarbeiderne trolig ikke har gjort store endringer på undervisningen for å innlemme tematikken. De to andre tverrfaglige temaene er imidlertid tydeligere, da elevene har lagt merke til tematikkene i disse. Elevene på en av skolene peker blant annet på at de gikk grundig inn i temaet demokrati, noe som har ført til en opplevelse av økt kunnskap om dette. Denne tydeligheten savner elevene rundt «Folkehelse og livsmestring».

«Folkehelse og livsmestring» som et avgrenset og eget fag er altså et ønske fra elevene, da de ser på dette som nødvendig for å kunne gå grundig inn i tematikken. Litt undervisning «her og

der» er ikke tilstrekkelig, da elevene heller ønsker å bruke lengere tid når det først tas opp. Temauker kan være et godt verktøy, men da elevene ønsker regelmessige påminnelser anser de et eget fag med ukentlig undervisning som en bedre løsning. Miljøarbeiderne er enige i at dette kan være en god løsning grunnet muligheten det gir for bedre kontinuitet.

Mer variasjon i undervisningen er en annen måte å endre den nåværende gjennomføringen. Elevene savner variasjon, noe lærerne/miljøarbeiderne er klar over. Lærerne/miljøarbeiderne påpeker derfor viktigheten av å finne aktiviteter elevene bryr seg om, samt å gjøre andre ting innimellom for å variere. Her er nettopp temauker en god løsning. Dette vil være en mulighet for å dra inn «Folkehelse og livsmestring», og dermed variere undervisningen med andre arbeidsmetoder. Dersom dette skal benyttes er det imidlertid avgjørende at temaet ikke glemmes ellers i undervisningen. Temauker vil på denne måten gjøre det mulig å gjøre et dypdykk inn i tema, samt få i gang gode diskusjoner og ulike prosjekter elevene kan fordype deg i. Elevene selv løfter i tillegg frem behovet for mer praktisk undervisning.

«Så man lærer mye mer liksom av å gjøre ting praktisk, men det er veldig individuelt, men i hvert fall i klassen min så er det veldig mange som heller vil ha det praktisk enn teoretisk, og det tror jeg er absolutt noe man egentlig bør satse på i alle fag, men særlig her da.»

Ofte synes de det kan være lettere å lære ved bruk av praktisk og aktiv tilnærming fremfor teoretisk. Dette støttes av John Dewey, som henviser til Lillejord (2009), som mente at læring foregår gjennom aktive prosesser, og at kunnskap derfor hører sammen med aktivitet. Ved å vise filmer eller formidle på andre måter enn å stå foran klassen og snakke, vil elevene få en mer variert dag som vil kunne gjøre det lettere å henge med.

Lærerne/miljøarbeiderne er enige i behovet for mer praktisk undervisning, men synes dette kan være vanskelig å oppnå i praksis. Bedre praktiske løsninger på undervisningen etterlyses, da det kan være vanskelig å legge til rette for dette på egen hånd. Det uttrykkes et ønske om å bygge en mer fleksibel timeplan med bedre muligheter for å bryte opp undervisningen. Slik det er nå er det utfordrende å variere undervisningen da lærerne ofte kun har en skoletime eller to i klassen av gangen, og dermed ikke nok tid. Behovet for en bedre samkjøring og samarbeid er sentralt, da dette vil kunne muliggjøre en bedre sammenheng mellom fagene som igjen vil kunne gjøre det lettere å være kreativ med måten undervisningen gjennomføres på. Dersom både matte- og naturfagslæreren er interessert i å lære elevene om det samme vil de kunne få bedre tid til rådighet, og vil dermed kunne være mer kreative i gjennomføringen. Konkret undervisningsmaterieell og gode igangsettere vil kunne bidra til å muliggjøre dette, men dette er

noe flere lærere/miljøarbeidere savner. Dette er imidlertid som nevnt tilgjengelig på blant annet Global skole (u.å) og Unicef (u.å.), men med flere muligheter tilgjengelig vil det bli lettere å finne noe som passer til den konkrete situasjonen. Gode verktøy gjør forebyggingen enklere, noe lærerne/miljøarbeiderne har erfart ved bruk av ulike programmer, nett-ressurser og verktøy for støtte tidligere. Allikevel uttrykkes et savn etter flere og bedre verktøy, noe som tyder på et stort behov for nye og oppdaterte ressurser. Dette kommer trolig av en konstant utvikling i samfunnet, og da også hos elevene.

At Udir skal ta et større ansvar for at «Folkehelse og livsmestring» prioriteres er et stort ønske fra lærerne/miljøarbeiderne, da de mener dette vil kunne gjøre det lettere å undervise. Ved å gjøre det til en mer konkret del av læreplanen vil man kunne fjerne personavhengigheten og muligheten for nedprioritering. Dersom Udir innfører tydeligere forventninger, retningslinjer og krav til «Folkehelse og livsmestring» vil det kunne bli enklere for skolene å undervise i dette, da det ikke lenger er opp til skolene selv hvordan dette gjøres. Videre vil variasjonene mellom skolene reduseres, i tillegg til at kvaliteten vil kunne sikres. Elevene mener det må til et politisk fokus for at «Folkehelse og livsmestring» skal bli bra, noe som støtter opp under lærernes/miljøarbeidernes ønske om tydeligere krav og retningslinjer.

*Elev A: Så jeg tror egentlig det er noen ting for eksempel regjeringa burde ta å sende...
altså at det skal være sånn nå*

Elev B: At det bli en lov liksom

Elev C: Ja. Altså KRF fikk jo inn at det skulle være en K i RLE sant? Altså hvorfor kan ikke et av partiene få inn psykisk helse da, i skolen? Et fag?

Elevene ønsker noe som faktisk kan hjelpe deres psykiske helse, fremfor at det skal brukes tid og penger på å endre læreplanen. Dette tyder på at de ikke er fornøyde med tilbudet slik det er i dag, og behovet for endring understrekes.

De tre tverrfaglige temaene er som tidligere nevnt lagt opp på en måte som gjør at det er opp til skolene selv å avgjøre hvordan undervisningen gjennomføres. Dette kan oppfattes som vagt og dermed utfordrende å forholde seg til. Terskelen kan være høyere for å komme i gang med arbeidet, da skolene selv må gjøre mye av forarbeidet. Som Misund (2005) påpeker er dette også tilfellet med elevenes sosiale kompetanse. Målene som omhandler dette er generelle og vage, og det er opp til skolene selv å konkretisere målene. Videre er det opp til skolene å avgjøre hvilke metoder og oppgaver som kan bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Nettopp det at det ikke finnes konkrete mål og metoder for hverken sosial kompetanse eller psykisk helse kan ha bidratt til at dette er noe som lettere kan nedprioriteres enn for eksempel

matematikk. Behovet for tydelige føringer har vært løftet frem som en utfordring i forbindelse med risikoen for at temaet skal nedprioriteres (Holte et al., 2019). Som vist i denne studien er nettopp dette blitt en reell utfordring, og dermed noe som bør endres på for å sikre god gjennomføring. I matematikken finnes det konkrete kompetansemål, metoder å arbeide på og pensumbøker undervisningen kan støtte seg til. Tydelige og konkrete formulerte mål kan virke både motiverende og styrkende for atferd (Misund, 2005). Dette vil kunne gi en form for oversikt og tydelig retning i arbeidet. Resultatet vil kunne bli at terskelen for å komme i gang senkes, samt at en nedprioritering vil kunne vanskeliggjøres da det er tydelig og konkret nedskrevet. Trolig vil det også være lettere å komme i gang med arbeidet da man har noe mer konkret å starte med, og en tydeligere vei å gå. Videre kan dette føre til at nødvendig kompetanse tydeliggjøres slik at eventuelle mangler kommer frem, samt at undervisningen vil kunne bli lettere å gjennomføre med tydelige retningslinjer.

Et annet ønske både elevene og lærerne/miljøarbeiderne har til undervisningen, er mer input fra andre enn faglærere. Interessen blant elevene vil trolig vekkes dersom noen andre kommer inn, noe som vil kunne øke fokuset. Elevene selv savner noe å relatere seg til, da de ønsker å høre historier de lett kan knytte til egne erfaringer.

«Jeg tror det er litt sånn... vanskelig å forklare... eh for en helsesøster... for ungdommene som sikkert er lei, og begynne å forklare at nå skal vi snakke om angst og depresjon. Så tror jeg det er vanskelig for de å begynne å forklare at... Ja, angst kan man... kan skje når du liksom blir stressa og sånne ting. Tror det er vanskelig for de å sette seg i en situasjon som det... altså de vokste opp med en helt annen kultur enn vi gjør, og jeg tror det er vanskelig for de og liksom sette seg i vår situasjon da... Tror i hvert fall at angsten før ikke er den samme angsten vi har.»

Dette utsagnet viser elevenes manglende tro på at de voksne klarer å sette seg inn i deres situasjon da de naturlig nok har ulike erfaringer. Derfor ønsker elevene å høre fra jevnaldrende med lignende erfaringer, eksempelvis andre elever ved skolen. Historier fra mennesker elevene kan relatere seg til vil kunne gjøre det lettere å engasjere seg, noe som også påpekes av lærere/miljøarbeidere. Psykisk helse er imidlertid individuelt og kan derfor være vanskelig å relatere seg til ifølge elevene, da alle vil ha ulike erfaringer. Allikevel mener elevene at input fra jevnaldrende vil kunne gjøre dette lettere. De ønsker å sette psykisk helse i et bedre perspektiv så det blir lettere å forstå, da de tidvis kan ha vansker med dette dersom de bare blir fortalt noe. Historier vil kunne sette det i et perspektiv, og da spesielt historier fra noen med personlige erfaringer.

Som tidligere nevnt ønsker elevene å lære om hvordan de konkret kan håndtere psykisk helse. De uttrykker et ønske om større fokus på mestring og forebygging, fremfor å løse problemene etter at de har oppstått. Dette er noe lærerne/miljøarbeiderne tar opp i samtalene, da de har fanget opp at elevene ønsker et positivt fokus, med vekt på mestring. Behovet for mer mestringsfokus i skolen støttes av lærerne/miljøarbeiderne, som blant annet trekker frem et eksamensformat som ikke bidrar til læring og trivsel. De mener altså, i likhet med elevene, at skolen ikke er flink nok til å legge opp til mestring og mestringsfølelse, og at det er nødvendig at ungdom lærer seg å tåle motgang. En miljøarbeider sa:

«Det er å gi mestringsfølelser, det er alfa omega, og skolen, dessverre, bidrar ikke til det. [...] De opplever mestring på fotballbanen, de opplever mestring på et verksted, hjemme hos far eller mor, hvis de har gård som de kan kjøre traktor eller stelle dyr. Der er det mestring. Dessverre så... vi bidrar lite på det ser jeg.»

«Folkehelse og livsmestring» er viktig for å lære elevene nettopp dette, og håpet er at dette vil gjøre elevene mer robuste. Verktøyene for å tåle motgang og ha det bra er noe lærerne/miljøarbeiderne mener elevene mangler i dag. Det er derfor nødvendig at de øver på å håndtere situasjoner samt forsøker å gi elevene ulike råd og modeller til hvordan de kan tenke. En annen ting som vil kunne bidra til mestring er oppgaver som ligner på noe elevene vil kunne møte på i virkeligheten. Ved å gi elevene meningsfulle oppgaver de vil kunne få bruk for i livet, som for eksempel personlig økonomi, vil de få muligheten til å forberede seg på livet etter endt skolegang. De vil forhåpentligvis dermed være bedre rustet til å håndtere livet.

4.4.4 Oppsummering

Funnene i studien viser til at skolene i flere år allerede har fokusert på psykisk helse, og med dette mye av tematikken som «Folkehelse og livsmestring» dreier seg om. Lærerne/miljøarbeiderne er opptatt av å lære elevene om psykisk helse gjennom bevisstgjøring, og forsøker å oppnå dette gjennom smådrypp i undervisningen som til sammen skal gjennomsyre elevenes hverdag. Hensikten med dette er at elevene skal være bevist «Folkehelse og livsmestring» gjennom hele dagen slik at dette blir en naturlig og ubevisst del av livet deres. Dersom dette skulle vært et eget og avgrenset fag mener lærerne/miljøarbeiderne at temaet vil bli kunstig, og de uttrykker en bekymring til hvorvidt elevene klarer å knytte dette til livene sine dersom undervisningen avgrenses. Ved å benytte «riktig» undervisningsmateriell har de tro på at et tverrfaglig tema vil være den beste løsningen.

Videre erfarer lærerne/miljøarbeiderne et behov for tilpasning og fleksibilitet i undervisningen ut fra aktuelle behov og krav, noe funnene tyder på at «Folkehelse og livsmestring» bidrar til. Allikevel opplever både lærere/miljøarbeidere og elever at «Folkehelse og livsmestring» glemmes dersom temadager/-uker benyttes. Dette er problematisk da nettopp bevisstheten lærerne/miljøarbeiderne er så opptatt av forsvinner dersom temaet avgrenses til en dag eller uke. Temadager/-uker kan allikevel være en god løsning ved å sette et tydelig fokus og tilrettelegge for diskusjoner, men dette kan ikke erstatte smådrypp ellers. Et forslag som er løftet frem for å hindre at dette skjer er innføringen av faste punkter med konkrete tema som skal gjennomføres i løpet av skoleåret. Ved å benytte en slik plan som veiledning vil muligheten til å tilpasse opprettholdes, samtidig som tematikken ikke glemmes.

Som nevnt uttrykker elevene selv at undervisningen i dag ikke samsvarer med behovene de har, blant annet da de ofte ikke er klar over at de har om «Folkehelse og livsmestring» i det hele tatt. Elevene ønsker derfor et avgrenset fag hvor de får regelmessige påminnelser, da de mener dette vil kunne gjøre det lettere å lære. Videre viser de til et savn etter mer variasjon i undervisningen samt mer praktisk undervisning. Ved å gi elevene input fra noen de kan relatere seg til i form av eksempelvis jevnaldrende, er håpet at interessen og bevisstheten vil øke. Behovet for mer praktisk undervisning støttes også av lærerne/miljøarbeiderne. Utfordringen er imidlertid at de synes dette er vanskelig å gjennomføre, og de savner derfor bedre praktiske løsninger og konkret undervisningsmateriell. Videre viser funnene til et behov for tydeligere forventninger, retningslinjer og krav fra eksempelvis Udir, noe som vil kunne redusere variasjonene mellom lærerne/miljøarbeiderne samt sikre kvaliteten på undervisningen. Mangelen på konkrete mål og metoder kan ha ført til den nevnte nedprioriteringen, og er derfor noe som kan løse mye. Lærerne/miljøarbeiderne fokuserer på å ta ting etter behov, men dette er noe elevene ønsker mindre av da de heller ønsker et fokus på mestring og forebygging. Skolene er, ifølge lærerne/miljøarbeiderne, ikke flinke nok til å legge opp til nettopp mestring, og dette blir dermed noe de kan ta tak i videre fremover.

4.5 Medvirkning

Viktigheten av at elevene inkluderes og deltar i planleggingen av «Folkehelse og livsmestring» er det bred enighet om blant både lærere/miljøarbeidere og elever. Elevene peker på behovet for å kunne si hva de mener og komme med forslag, og verdsetter slike muligheter høyt.

Elev A: *Det som er bra på skolen her er at det legges til rette for at det skal komme forslag*

Elev B: *Ja, det er sant*

Elev C: *Heldigvis*

Dersom de kan fortelle hva de trenger og i tillegg bidra til å finne gode løsninger tror de skolen vil kunne treffe deres behov bedre, og da spesielt når det kommer til «Folkehelse og livsmestring». Dette støttes av lærerne/miljøarbeiderne som mener det vil kunne være lønnsomt å gi elevene mer ansvar og respekt, da dette vil kunne føre til økt engasjement. Ved at elevene får medvirke vil de trolig kunne oppleve et større ansvar for at resultatet blir bra, noe som vil kunne ha en gunstig effekt på forebyggingsarbeidet. Dersom elevene føler på dette ansvaret vil de som tidligere nevnt trolig være mer bevisst hvordan medelevene har det, og følge med på hvorvidt alle har det bra. Dersom både medelever og lærere/miljøarbeidere er obs på hvordan andre elever har det, vil det forhåpentligvis være vanskeligere å skjule det dersom man ikke har det så bra. Elevene vil kunne bidra til å fange opp utfordringer, og flere vil kunne få hjelp tidligere. Dette vil kunne øke sannsynligheten for at utfordringer og vanskeligheter fanges opp tidlig slik at tiltak kan igangsettes, noe som bevist kan øke kvaliteten. En lærer hadde dette å si om viktigheten av å la elevene få påvirke:

Lærer: *Ja for det er noe med at det skal være sånn elevstyrt ja. Det tror jeg er viktig. At de kjenner at de er... at vi gir de ansvar og... At det blir deres liksom...*

Forsker: *Ja, det å kjenne eierskap har mye å si ja...*

Lærer: *En vet jo det med seg selv og. Ting som bli tredd nedover hodet på en... er ikke så interessant egentlig!*

Den ene skolen har i flere år hatt et prosjekt med et konkret fokus på nettopp det å involvere elevene i arbeidet med at alle skal ha det bra. Dette er et eksempel på at det å gi elevene mer ansvar vil kunne bidra til at de føler seg mer inkludert og involvert. Et prosjekt hvor elevene selv kan bidra til å forebygge ensomhet er noe både lærerne/miljøarbeiderne og elevene anser som positivt. Elevene viser mye engasjement når de snakker om prosjektet, og er opptatte av at dette er noe som har vært viktig for dem i løpet av årene på skolen. Prosjektet ble stanset midlertidig under Covid-19, men elevene uttrykker et sterkt ønske om å få dette i gang igjen så snart som mulig. Elevene som har tatt del i prosjektet uttrykker at de har fått mye hjelp via dette, mens elevene som ikke har fått oppleve dette grunnet Covid-19 uttrykker et savn.

Retten til medvirkning er i tillegg lovfestet flere steder i Opplæringslova (1998, §§ 1-1 og 9 A-8). Her vises det blant annet til elever og læreres medansvar og rett til medvirkning, samt elevs rett til deltakelse i planlegging. Elevenes deltakelse i planleggingen vil kunne være positiv da elevene kan komme med gode løsninger på ulike utfordringer. Dette kan være løsninger på utfordringer lærerne/miljøarbeiderne sliter med å løse, eller gode alternativer til hva de allerede har tenkt på selv. Elevers meninger kan med dette bidra til nye fremgangsmåter, nye og mer gjennomtenkte løsninger, og bedre resultater. Behovet for å skape diskusjoner blir tydelig, og da ikke bare mellom lærerne/miljøarbeiderne, men også elevene imellom, samt mellom lærere/miljøarbeidere og elever. Diskusjoner bidrar til spredning av kunnskap og økt bevissthet. For å undervise i «Folkehelse og livsmestring» foreslår elevene at gråsoner og konsekvenser diskuteres, da dette vil kunne bidra til mye læring for dem. Behovet for diskusjoner støttes av lærerne/miljøarbeiderne som mener det er spesielt viktig å ha gode sparringspartnere, da de anser diskusjoner som en av de beste måtene for å kunne undervise i «Folkehelse og livsmestring».

Til tross for bred enighet om nødvendigheten av medvirkning, viser det seg at elevene ikke har fått medvirke stort i forbindelse med innføringen eller utformingen av «Folkehelse og livsmestring». En lærer sa dette på spørsmål om hvorvidt elevene hadde fått medvirke:

«Jeg synes at... selv om de demokratiske prinsippene skal ligge i bunn og det også er et tverrfaglige tema, demokrati og politisk kraft, jeg tror ikke at elevene ble spurt så ofte... Eh... det tror jeg kanskje litt på en måte er dumt... Jeg tenker at hvis jeg får elevene med meg, de er mer motivert til å jobbe. Så når vi for eksempel, la oss si at vi har dette tema skal vi jobbe med, og hvorfor er det viktig å lære? Da kan de komme med sine argumenter.»

Altså mener lærerne/miljøarbeiderne selv ikke at elevene har fått medvirke, noe elevene er enige i. Elevene mener de ikke har fått bidratt i planleggingen eller fått mulighet til å påvirke utformingen av undervisningen i hverken «Folkehelse og livsmestring» eller de andre tverrfaglige temaene. Til tross for at elevene frem til nå ikke har fått medvirke stort, mener lærerne/miljøarbeiderne at dette burde gjøres i mye større grad enn hva som er blitt gjort. De mener det er nødvendig å inkludere elevene mer, da dette kan bidra til økt motivasjon grunnet økt opplevelse av ansvar, respekt og eierskap. Å finne måter som legger til rette for at elevene kan medvirke er dermed viktig, samt at lærerne/miljøarbeiderne må bli bedre på å inkludere elevene i beslutningsprosesser. Elevenes meninger bør komme bedre frem.

Det er imidlertid ikke slik at elevene ikke har hatt noen som helst mulighet til å medvirke slik det er i dag. Lærerne/miljøarbeiderne løfter frem elevenes mulighet til å påvirke hva som tas opp, komme med ønsker, si sine meninger i undersøkelser og påvirke gjennom elevrådet. Tilbakemeldingene elevene gir på blant annet elevundersøkelser gir i tillegg en god indikator på hvorvidt undervisningen fungerer slik den er ment. Her kan for eksempel generell trivsel måles, og fungere som en indikator på hvorvidt tiltakene som skal bedre trivsel fungerer. En av skolene peker på resultatene på spørsmålene vedrørende mobbing, og viser til at skolens fokus på anti-mobbing har ført til at det er få elever som opplever å mobbes ved skolen. Effekten av forebyggingstiltak vil dog være vanskelig å måle, noe som også løftes frem som en del av kritikken mot «Folkehelse og livsmestring» (Charlton, 1995). Ved hjelp av elevundersøkelser vil man allikevel kunne få en pekepinn på hvordan skolen ligger an. Videre er lærerne/miljøarbeiderne opptatt av å følge med på hva som rører seg mellom elevene, slik at de kan ta opp ting som er aktuelle blant de gjeldende elevene. utfordringen med å skulle la elevene medvirke er dog at elevene tidvis kan ha urealistiske ønsker, noe som gjør det vanskelig å la dem medvirke. Til tross for dette opplever elevene at de har flere muligheter til å påvirke i andre fag enn hva de har i de tverrfaglige fagene. Her er et utdrag fra en fokusgruppe hvor elevene svarte på hvorvidt de har fått medvirke:

Elev A: Noen ganger. Vi har hatt det egentlig ganske mye nå i det siste. Det har vært sånn med... sånn de åpner for andre måter å ha prøver på for eksempel, som vi ikke har gjort så mye av før da...

Elev B: Ja...

Elev C: Ja, de spør oss hvordan vi liker å jobbe så vi får jobba slik vi vil. Om vi vil ha grupper og... jobbe alene eller jobb med de vi liker best og de vi er tryggest på.

Elevene har altså størst mulighet til å påvirke måten de lærer og jobber på. De er allikevel motiverte og uttrykker et ønske om å kunne påvirke «Folkehelse og livsmestring». Elevene mener en endring må til, og tror det kan være opp til dem selv å bidra til denne endringen. Begge skolene har elevråd som er interesserte og ønsker å bidra. Dersom elevrådet klarer å få til en god dialog med ledelsen, har elevene troen på at resultatet vil kunne bli at undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» blir mye bedre enn hva den er i dag. Allikevel har de ikke troen på at ønskene deres har så mye å si når det kommer til når beslutningene skal tas. Dette kan stemme overens med lærernes/miljøarbeidernes oppfattelse av at elevenes ønsker til tider kan være urealistiske. Elevene uttrykker imidlertid en opplevelse av at de ikke lyttes til, eller at forslagene ikke blir prioritert. Det at forslagene støttes av lærerne/miljøarbeiderne er derfor avgjørende for at de skal få gjennomslag. For å bli hørt mener noen elever at det er nødvendig med det de betegner som «en voksen autoritet», da elevenes egne forslag kan møte mye

motstand fra lærere/miljøarbeidere. En annen ting elevene tror kan bidra til at ideene får gjennomslag, er å «lure» lærerne til å tro at ideen kom fra lærerne selv.

Elev A: Jeg tror ikke man kan spørre om det er greit egentlig. Det er nesten så man må få dem til å... lure dem til å tro at de ville det selv. At det er initiativ fra dem.

Forsker: Lure de?

Elev A: Ja egentlig. Sånn som man gjør med småbarn. Haha

Forsker: Behandle lærerne som småbarn?

Elev B: Haha

Elev A: Haha, jo men det er jo litt sant da. At man liksom prøver også spør de ja vet du hva man kan gjøre for å for eksempel samle skolen litt mer? Også sjekke hva de hadde svart da, så kunne man liksom prøvd også... også liksom hviska volleyballturnering til de og da hadde dem sagt at ja, volleyballturnering! At de liksom tror at de hadde kommet opp med det selv. Da tror jeg det hadde blitt mer engasjement.

Noe av årsaken til at forslagene ikke alltid får gjennomslag kan, slik elevene opplever det, være at prioriteringene til lærerne/miljøarbeiderne er andre enn elevenes. De opplever at det faglige kommer først blant lærerne, men at det er andre ting som kanskje kan være viktigere for elevene. Dette stemmer godt overens med hva lærerne/miljøarbeiderne har sagt om at de tidvis føler seg presset til å prioritere nettopp det faglige. Resultatet blir dermed at elevene føler at deres meninger og forslag ikke blir hørt til tross for at lærerne/miljøarbeiderne er opptatt av at elevene skal kunne medvirke.

Klassens time er en arena hvor elevene får mulighet til å påvirke. Her er ideen at elevene kan ta opp hva de enn måtte ønske, og på denne måten få mulighet til å påvirke det de ønsker. Utfordringen med dette er at flere elever synes det er vanskelig å ta opp ting i klassens time, samt vanskelig å huske at dette er en mulighet. Elevene synes det er enklere å ta opp ting på klassenivå enn på skolenivå, men uttrykker allikevel at klassens time slik den er nå ikke legger til rette for at dette faktisk gjøres.

Elev A: Vi har klassens time en halvtime i uka... Og ofte så går den bort til fag...

Elev B: Det pleier bare å være det at... vi ikke har noe veldig bra å snakke om. De spør bare om det er noe mer vi ønsker på skolen av utstyr og sånt.

Elev A: I stedet for hva det er som skjer rundt og... om vi vil gjøre noe annet med timen.

Det er et ønske fra elevene at de får bedre tid til klassens time, samt at den i større grad burde være elevstyrt. Dersom elevene selv får styre timen uten å ha en lærer til stede, tror elevene blant annet det vil kunne bli lettere å ta opp ting da de opplever at elevene har lettere for å snakke sammen når læreren ikke er til stede. Dette kan komme av at det da legges opp til en mer naturlig samtale fremfor at elevene skal rekke opp hånden, vente på tur eller veiledes av en lærer/miljøarbeider. Samtalene vil kanskje tidvis bli rotete og uoversiktlige, men elevene vil trolig føle seg friere da dette kan være mer naturlig og avslappet. Slik det er nå er det ofte ingen

som har noe de ønsker å ta opp i klassens time, noe som fører til at timen faller bort og brukes til noe annet. Ved å gi elevene bedre tid uten en lærer/miljøarbeider til stede vil det imidlertid legges til rette for mer samtaler og diskusjoner, og elevene vil få bedre tid til å tenke nøye gjennom hvorvidt de har noe å ta opp.

Det å inkludere elevene i planleggingsarbeidet, samt gi dem mulighet til å medvirke vil altså kunne gjøre det mer motiverende å lære da elevene i større grad vil forstå hvorfor de skal lære om det. Elevene ønsker en forklaring på hvorfor de gjør ting, og uttrykker at de synes det er demotiverende å ikke vite hvorfor de skal lære det de lærer på skolen.

Elev A: Også synes jeg de er litt for dårlige til å forklare oss hvorfor vi gjør ting... For det er liksom... jeg merker at det er veldig demotiverende også skulle sitte og lære diktanalyse eller sitte og lære nynorsk, også fortelle... også er det sånn... så prøve man litt og spørre hvorfor lærer man det her, også har de ikke noe annet svar enn «nei, det går jo på det kulturelle da»

Elev B: Ja, eller det står i pensum

Elev A: Ja!

Elev C: Hvis... Jeg synes ikke at lærerne skal ha rett i å bruke tid til å lære oss ting uten å vite hvorfor vi egentlig har bruk for det... For det er jo bare bortkasta tid!

Lærerne/miljøarbeiderne må derfor hjelpe elevene til å forstå hvorfor de skal lære noe i større grad enn hva de gjør i dag. Dette gjelder ikke bare «Folkehelse og livsmestring» men også alle andre fag, da dette vil kunne øke motivasjonen. Oppfordring til refleksjoner kan bidra til en større forståelse, i tillegg til at medvirkning i seg selv vil kunne gi en bedre årsaksforklaring.

4.5.1 Oppsummering

Funnene viser til hvordan medvirkning fra elevene kan bidra til å løse flere av utfordringene som er drøftet tidligere. Elevene har blant annet vist til at opplegget slik det er i dag ikke treffer deres behov, samt at de ikke lar seg engasjere. I tillegg har lærerne/miljøarbeiderne uttrykt et behov for bedre løsninger. Dette er noe medvirkning fra elevene kan bidra til å løse. Ved at elevene kan komme med sine ønsker og forslag vil tilbudet kunne treffe bedre, engasjere mer, og resultere i alternative løsninger lærerne/miljøarbeiderne selv ikke har tenkt på. Alt dette vil kunne føre til at utfordringer og vanskeligheter fanges opp tidligere, noe som vil være gunstig for eventuell behandling og hjelp. Ved å invitere elevene til diskusjoner angående dette vil samtidig kunnskap og bevissthet kunne spres, noe som er et viktig middel for forebygging.

Funnene viser imidlertid til at elevene ikke opplever at de har fått medvirke stort, og da spesielt ikke i forbindelse med de tverrfaglige temaene. Mye tyder imidlertid på at behovet for elevenes

medvirkning er stort, og at dette vil kunne løse eller redusere mange utfordringer. Ifølge lærerne/miljøarbeiderne har elevene flere arenaer og måter de kan medvirke, i tillegg til at de forsøker å følge med på hva som rører seg blant elevene, for så å gjøre tilpasninger ut fra dette og dermed la de medvirke på den måten. Utfordringen er imidlertid at elevene ikke har troen på at forslagene og ønskene deres lyttes til eller blir prioritert, noe som minsker sjansen for at de ønsker å dele. De opplever at klassens time, som lærerne/miljøarbeiderne løfter frem som en arena hvor elevene kan medvirke, ikke tilrettelegges for medvirkning, da de ofte har for dårlig tid under gjennomføringen av denne. Til tross for dette ønsker lærerne/miljøarbeiderne at elevene skal medvirke mer enn hva som gjøres i dag. Her er det både mye forbedringspotensial og flere gode muligheter til å løse ulike utfordringer. Ved å gi elevene flere arenaer hvor de kan medvirke, samt vise at forslagene faktisk lyttes til, kan mye være gjort.

5 Konklusjon

Denne studien har hatt som mål å få frem elevene og lærernes/miljøarbeidernes oppfatning av gjennomføringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» ved ungdomsskoler. Målet med oppgaven har vært å få frem kunnskap som ikke har vært i fokus tidligere. Studien tar derfor sikte på å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever lærere og elever gjennomføringen av læreplanens nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»?*

Ved å inkludere lærere/miljøarbeidere og elever har målet vært å få ulike aktørers perspektiv på gjennomføringen av temaet «Folkehelse og livsmestring». Dette har vært nødvendig for å kunne se hvorvidt undervisningen slik den gjennomføres i dag er av høy nok kvalitet, og hva som eventuelt bør endres basert på generert data. Ved hjelp av tilgjengelig teori har jeg kunnet undersøkt datamaterialet og benyttet funnene og analysene for å på best mulig måte besvare problemstillingen. Resultatet skal forhåpentligvis bidra til å gjøre det enklere å utarbeide retningslinjer og krav til temaet og på denne måten bidra til utformingen av «Folkehelse og livsmestring» samt øke kvaliteten.

Til tross for at temaet hadde oppstart i norske skoler høsten 2020 meldes det om forsinkelser i både forarbeidet og selve innføringen. Lærerne/miljøarbeiderne mener de er kommet i gang med arbeidet, og at det arbeides med å integrere temaet i eksisterende fag og undervisning. De er opptatt av å se på hva de har av undervisningsmateriell da de mener de allerede underviser mye i «Folkehelse og livsmestring», for å kunne få et overblikk over hva som allerede er inkludert i undervisningen. På denne måten reduseres behovet for store endringer, og eksisterende undervisning behøver dermed ikke å gå på bekostning av «Folkehelse og livsmestring». Videre gjennomføres det temadager/-uker, hvor muligheten for å gå i dybden på ulike tema og på denne måten sette et tydelig fokus, er god. Med dette oppstår det en mulighet for å innhente eksterne som ikke underviser i klassen til vanlig, og det skapes rom for diskusjoner det ikke alltid er tid til i en skoletime. Ønsket om flere gode diskusjoner er stort blant elevene, og i og med at læringseffekten er stor er dette noe lærerne/miljøarbeiderne bør legge mer til rette for fremover. Dette er noe som går igjen fra Irland, hvor en av utfordringene var at elevene opplevde at de ikke hadde nok tid til diskusjon (Nic Gabhainn et al., 2010). Erfaringene herfra tilsa at nettopp tid og rom for diskusjoner var avgjørende for gode resultater. Det blir derfor tydelig at norske skoler bør fokusere på nettopp dette i sin undervisning. Videre er nettopp dette med noen som ikke pleier å være i klassen noe elevene nevner gjentatte ganger.

De savner noe å relatere seg til i undervisningen, da det kan være enklere å engasjere seg når de kjenner seg igjen, og diskusjonene er mer aktuelle for dem. Elevene uttrykker at de ikke alltid føler seg forstått av lærerne/miljøarbeiderne, noe som fører til at de ikke alltid ønsker å delta i diskusjoner. Dette ønsket øker derimot dersom det er en de kan relatere seg til som underviser eller oppfordrer til diskusjonen. Elevene har tro på at det er flere elever på skolen som kan dele fra sitt liv og sine erfaringer, og at dette kan løfte undervisningen flere hakk. Det er med andre ord ikke utelukkende behov for eksterne voksne for at elevene skal kunne relatere til tema.

Kvaliteten på undervisningen avhenger av at lærerne/miljøarbeiderne holder seg oppdatert og på eget initiativ leser seg opp på ny forskning og litteratur. Lærerne/miljøarbeiderne melder om travle arbeidsdager med behov for prioriteringer, noe som da naturlig også medfører at noe må nedprioriteres. I mangel på tydelige krav og retningslinjer for undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» viser min studie at temaet nedprioriteres, og da spesielt når det gjelder innhenting av ny kunnskap og kompetanse. Elevene er dermed avhengige av å ha de «riktige» lærerne for at de skal få en lærer som er oppdatert, og dermed en større sjanse for høy kvalitet på undervisningen. Min studie viser til store variasjoner blant lærerne/miljøarbeiderne når det kommer til blant annet kompetanse. Noen savner kurs knyttet til «Folkehelse og livsmestring», mens andre mener de har kompetansen som kreves. De som savner kursing har imidlertid ikke mulighet til å prioritere dette i en ellers hektisk arbeidshverdag med mange krav, og kvaliteten på undervisningen er dermed varierende. Sett i sammenheng med erfaringene fra Irland kan det derfor argumenteres for at det kreves ytterligere kurs, retningslinjer og krav for å sikre en jevn, høy kvalitet på undervisningen.

Studien tok i tillegg for seg elevenes opplevelse av undervisningen i «Folkehelse og livsmestring». Funnene viser at elevene ikke alltid oppfatter at det er «Folkehelse og livsmestring» som er tema, nettopp fordi det har så lett for å forsvinne i den integrerte måten å undervise på. Tidligere teori viser at mennesker lærer mer dersom de er bevisste temaet de skal lære om (Renzulli & Renzulli, 2010). Funnene viser til stor motivasjon blant elevene i forbindelse med psykisk helse-undervisning da dette er noe de selv anser som relevant, trolig i større grad enn mange mer tradisjonelle skolefag. Motivasjonen og engasjementet øker derfor betraktelig, skal vi tro elevene selv, de gangene de vet det er dette de lærer om. Dette medfører økte muligheter for gode diskusjoner og med dette også økt kvalitet. Mye tyder på at elevene sliter med å se sammenhengene i «Folkehelse og livsmestring», noe som gjør at undervisningen

knyttet til dette temaet bør være tydeligere enn hva som praktiseres i dag. Behovet for tydelig undervisning er større i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» enn i de to andre tverrfaglige temaene, da elevene ser ut til å se sammenhengene tydeligere i forbindelse med disse. Elevene gir derfor klar beskjed om at undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» med fordel bør tydeliggjøres. Nettopp det at elevene mener de har behov for mer kunnskap om psykisk helse, samt at det er for lite snakk om psykisk helse i skolen i dag, tyder på at ting ikke er tilstrekkelig slik det er i dag selv etter innføringen av «Folkehelse og livsmestring».

Studien søkte videre svar på forskningsspørsmålet: *Stemmer elevenes behov og ønsker overens med hva lærerne ønsker å fokusere på?* Funnene kan tyde på at dette ikke er tilfellet. Slik det er nå er det ikke samsvar mellom lærernes/miljøarbeidernes og elevenes fokus og ønsker. Elevene opplever at de klassiske fagene tar like stor plass som tidligere, og har ikke merket noe økt fokus på psykisk helse. Lærerne/miljøarbeiderne ønsker å integrere «Folkehelse og livsmestring» i undervisningen slik at det skal gjennomsyre hverdagen til elevene og knyttes til alt de lærer. Funnene tyder altså på at integreringen av tema trolig har gått for langt, da det tilsynelatende er for godt integrert i annen undervisning og dermed blitt usynlig for elevene. Bevissthet øker sjansen for å lære, og dette bør vektlegges i større grad når det gjelder «Folkehelse og livsmestring». Videre kommer det frem at elevene ikke har fått medvirke i stor grad, noe som gjenspeiles i elevenes misnøye med undervisningen. Lærerne/miljøarbeiderne påpeker selv at elevene kan ha gode innspill og løsninger, og bør derfor med fordel få mulighet til å medvirke i større grad fremover. Elevene er allikevel fornøyde med tilstedeværelsen til lærerne/miljøarbeiderne ellers, og opplever at de har tillitspersoner ved skolen de kan snakke med, noe som er avgjørende for forebyggende psykisk helsearbeid.

Hva kreves så for at undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» skal bli bedre i grunnskolen? Lærerne mener det ikke er behov for ytterligere tiltak og endringer da de allerede holder på med temaet, men funnene i denne studien tyder på at dette ikke er nok. Undervisningen må tydeliggjøres og undervisningsmengden må økes i forbindelse med «Folkehelse og livsmestring» slik at elevene får et bra utbytte. Videre har elevene behov for åpenhet og aksept, samt noen eller noe de kan relatere seg til i undervisningen. Tydeligere retningslinjer fra sentrale myndigheter og krav fra læreplanen, samt obligatoriske kursopplegg for lærere/miljøarbeidere vil muligens kunne sikre gjennomføring. Samtidig vil variasjonene mellom skolene og mellom lærerne/miljøarbeiderne trolig kunne reduseres. På denne måten vil

ikke elevene være like avhengige av å ha den «riktige» læreren for at kvaliteten på undervisningen i «Folkehelse og livsmestring» skal være god.

Nettopp det at temaet er tverrfaglig er også noe som kan benyttes i større grad dersom man tolker det dithen at flere yrkesgrupper skal ta del i undervisningen. Som nevnt ønsker elevene flere eksterne i undervisningen, blant annet da dette vil øke muligheten for at de finner noen å relatere seg til. Jo flere ulike personer som er inne i en klasse, jo større er sannsynligheten for at hver og en elev finner noen de kan relatere seg til. Utover dette vil innhenting av eksterne kunne øke interessen ved at noe nytt skjer, samt at det vil kunne bli tydeligere at det foregår undervisning i «Folkehelse og livsmestring». Behovet for andre yrkesgrupper ved skolen understrekes videre i forbindelse med behovet for variert kompetanse og flere med sosialfaglig bakgrunn. Ved å benytte det at «Folkehelse og livsmestring» er tverrfaglig som en mulighet for å dra inn andre yrkesgrupper vil kompetansenivået kunne øke, og temaet vil trolig få en større grad av levedyktighet. Kanskje vil kvaliteten på «Folkehelse og livsmestring» kunne øke med tydeligere krav og mer variert kompetanse.

6 Litteraturliste

- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (9/19). Oslo: NOVA.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barth, T., Børtveit, T. & Prescott, P. (2001). *Endringsfokusert rådgivning*. Gyldendal akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø : inkludering faglig og sosialt* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Brinchmann, B. S. (2014). Fra ide til grounded theory. I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 75-87). Akademika forlag.
- Castañer, X. & Oliveira, N. (2020). Collaboration, coordination, and cooperation among organizations:: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review. *Journal of management*, 46(6), 965-1001. <https://doi.org/10.1177/0149206320901565>
- Charlton, B. G. (1995). A critique of Geoffrey Rose's' population strategy'for preventive medicine. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 88(11), 607.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). Sage.
- Christensen, A. B., Jørgensen, S., Olesen, S. P. & Rasmussen, T. (2015). Introduksjon. I A. B. Christensen, S. Jørgensen, S. P. Olesen & T. Rasmussen (Red.), *Viden og videnskabsteori i sosialt arbejde : en introduktion til centrale temaer* (2. utg., s. 9-22). Hans Reitzels Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 23. mars fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ellingsen, R. (2021, 18. oktober). Psykolog ser flere unge som selvdiagnostiserer seg og behandler psykiske lidelser som bakterier. *NRK*. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/psykolog-ser-flere-unge-som-selvdiagnostiserer-seg-og-behandler-psykiske-lidelser-som-bakterier-1.15681360>
- Ferlie, E., Fitzgerald, L., McGivern, G., Dopson, S. & Bennett, C. (2013). *Making Wicked Problems Governable? The case of managed networks in health care*. Oxford University Press.
- Forskrift om barns rett til selv å samtykke til deltakelse i forskning. (2017). *Forskrift om barn mellom 12 og 16 år sin rett til selv å samtykke til deltakelse i medisinsk og helsefaglig forskning* (FOR-2017-06-28-1000). <https://lovdata.no/forskrift/2017-06-28-1000>
- Fox, C. (2016). *I Find That Offensive!* Biteback Publishing.
- Fugelli, P. (2001). Tillit. *Tidsskrift for Den norske legeförening*. <https://tidsskriftet.no/2001/12/kronikk/tillit#literature>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of dying*. Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

- Global skole. (u.å). *Tema: Folkehelse og livsmestring*. Global skole. Hentet 26. november 2021 fra <https://globalskole.no/tema/folkehelse-og-livsmestring>
- Gray, B. & Purdy, J. (2018). *Collaborating for our future: Multistakeholder partnerships for solving complex problems*. Oxford University Press.
- Gynnild, A. (2014). Introduksjon til grounded theory. I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 13-24). Akademika forlag.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Gyldendal akademisk.
- Hardy, C., Phillips, N. & Lawrence, T. B. (2003). Resources, Knowledge and Influence: The Organizational Effects of Interorganizational Collaboration. *Journal of management studies*, 40(2), 321-347. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00342>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet*. Regjeringen. Hentet 22. november fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk_helse_250817.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020, 22. september). *Psykisk helse og livskvalitet*. Regjeringen.no. Hentet 30. september 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/psykisk-helse-og-livskvalitet/id2544452/>
- Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Hentet 8. oktober 2020 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2021, 16. september). *Psykisk helse for barn og unge - ventetid*. Helsedirektoratet. Hentet 10. november 2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/statistikk/kvalitetsindikatorer/psykisk-helse-for-barn-og-unge/gjennomsnittlig-ventetid-for-barn-og-unge-i-psykisk-helsevern>
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v.* (LOV-1999-07-02-64). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-64>
- Hem, E. (2018). Hva bør grounded theory kalles på norsk? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.1032>
- Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R. & University of, M. (2005). *Promoting Mental Health : Concepts, Emerging Evidence, Practice : A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization.
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsten, A. T., Nygaard, E. & Pedersen, V. (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/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-s>
- Hovde, K. (2020, 30. september). Livsmestring i skolen: Flere deprimerte og stressa barn? *Adresseavisen*. <https://www.midnorskdebatt.no/meninger/kommentarer/2020/09/30/Livsmestring-i-skolen-Flere-deprimerte-og-stressa-barn-22740527.ece>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Johnson, S. U., Nordbø, R., Vik, J. S., Herfindal, I., Ødegård, I., Skikstein, M. & Braathen, H. M. (2019, 25. juli). *Psykisk helse i skolen: #psyktnormalt*. Utdanningsnytt. Hentet 23. februar 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/psykisk-helse/psykisk-helse-i-skolen-psyktnormalt/206298>

- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse–inn på timeplanen! *Bedre skole, 1*, 10-14.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen: Utdanning i PSykisk helse (UPS!)* (ISBN-10:978-82-7575-202-2). NTNU.
- Klomsten, A. T. (2020, 11. april). «Livet er kjipt»: Det vil ungdom lære om. *Nidaros*. <https://www.nidaros.no/debatt/livet-er-kjipt-det-vil-ungdom-lare-om/o/5-113-36635>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 56(8). <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Krokan, A. (2012). *Smart læring : hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Fagbokforl. Vigmostad og Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 15. oktober). *Vil ha ny generell del av læreplanen*. Regjeringen.no. Hentet 9. oktober 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmão, R., Skokauskas, N. & Sourander, A. (2016). Enhancing mental health literacy in young people. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25(6), 567-569. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0867-9>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 217-248). Fagbokforlaget
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag.
- Marthinsen, E. (2003). *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern* (9). Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid* (2007:5). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/trivsel-og-oppvekst--barndom-og-ung/>
- McLeod, A. (2007). Whose agenda? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child & Family Social Work*, 12(3), 278-286.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. Høyskoleforlaget.
- Mæland, J. G. (2009). Forebygging - vakker tanke eller fornuftig handling? I M. A. Stamsø (Red.), *Velferdsstaten i endring: Norsk sosialpolitikk ved starten av et nytt århundre* (2. utg., s. 299-322). Gyldendal Akademisk.
- Nathaniel, A. K. (2014). Forslag til et integrert filosofisk rammeverk som passer for grounded theory. I E. Hjalmskult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 101-112). Akademika forlag.
- Nic Gabhainn, S., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education*, 110(6), 452-470. <https://doi.org/10.1108/09654281011087260>
- Nissen Bjørnsen, H., Ringdal, R., Eilertsen, M.-E., Espenes, G.-A., Stiklestad Holmen, N. & Moksnes, U. K. (2018). Kunnskap kan gi ungdom bedre psykisk helse. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (65075), e-65075. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.65075>

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å). *Folkehelse og livsmestring i skolen (FoLiS)*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet 22. november 2021 fra <https://www.ntnu.no/videre/gen/-/courses/nv19467>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter* (LOV-1999-07-02-63). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-63>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Popper, K. (1981). Vitenskap: Gjetninger og gjendrivelser. I J. M. Døderlein (Red.), *Fornuft og rimelighet som tankemåte. Utvalgte essays*. Dreyers Forlag.
- Professional Development Service for Teachers. (2020). *What SPHE Aims to Achieve*. Hentet 04. november 2020 fra <http://www.sphe.ie/aims.aspx>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). Psykisk helse i Norge. *Oslo: Norwegian Institute of public health*.
- Renzulli, J. S. & Renzulli, S. R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 1, 20-23. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt. *Mental health among children and adolescents. Health-promoting and preventive public health interventions. A summary of evidence about effects.] Rapport*.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom–tidstrender og samfunnsmessige forklaringer.
- Smart, K. A., Parker, R. S., Lampert, J. & Sulo, S. (2012). Speaking Up: Teens Voice Their Health Information Needs. *J Sch Nurs*, 28(5), 379-388. <https://doi.org/10.1177/1059840512450916>
- Sælid, G. A. (2018, 20. november). *Tankekraft – et livsmestringsprogram - prosjektbeskrivelse*. Folkehelseinstituttet. Hentet 23. februar 2021 fra <https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/mentale-teknikker-i-hverdagen-mt/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- The Stationary Office. (1999). *Primary school curriculum. Social, Personal & Health Education*. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSEC06_SPHE_curriculum.pdf
- Thulesius, H. (2014). Teoretiske koder. I E. Hjälhmult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 47-60). Akademika forlag.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Unicef. (u.å.). *Folkehelse og livsmestring*. Unicef. Hentet 26. november 2021 fra <https://www.unicef.no/skole/undervisning/folkehelse>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Hentet 1. oktober 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob>
- utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i matematikk 1.-10. trinn* (MAT01-05). <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet 5. november 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Fagfornyelsen: Folkehelse og livsmestring*. Utdanningsforbundet. Hentet 22. november 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/kurs-og-konferanser/kurskalender/2021-bed/nettkurs-folkehelse-og-livsmestring/>
- World Health Organization. (u.å.-a). *Constitution*. Hentet 22. september fra <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- World Health Organization. (u.å.-b). *Mental health: strengthening our response*. Hentet 22. september fra <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Intervjuguide

- Lærere/sosiallærere/miljøarbeidere -

Bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?
- Hva er du ansatt som på skolen?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Har du jobbet med noe lignende tidligere?

Skolehverdagen

- Samarbeider dere med noen? Hvem?
- Hvordan har du erfart effekten av arbeidet du gjør i forhold til å ivareta elevenes psykiske helse? Hjelper det?
- Opplever du noen begrensninger i arbeidet ditt? På hvilken måte?

Folkehelse og livsmestring

- Hva mener du forebygging handler om?
- Hvordan forebygger dere her på skolen?
- Har du lagt merke til noen områder med forbedringspotensial? Hva kunne eventuelt blitt gjort bedre/hva mangler?
- Hvordan har forarbeidet vært?
- På hvilken måte har elevene fått mulighet til å påvirke dette?
- Hvilke tiltak vil dere tilby for å styrke elevenes psykiske helse?
- Tror dere dette vil ha en effekt? Hvordan skal man vite dette?
- Hvordan tror dere det vil bli tatt imot av elevene?
- Hvilke fordeler og ulemper er det med at dette innføres som et tverrfaglig tema?

Kompetanse

- Føler du deg trygg på å skulle lære bort verktøy og sette elevene i bedre stand til å håndtere sin psykiske helse? Blir noe evt. gjort for å bidra til å styrke din kompetanse og trygghet?
- Hva kreves av de som skal undervise i disse temaene? Trengs det noen form for videreutdanning eller innehar lærerne den nødvendige kompetansen?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om eller som du synes er viktig å nevne?

Intervjuguide

- Elever –

Bakgrunn

- Hvilken klasse går dere i?
- Har dere gått på denne skolen hele tiden eller er det noen som har byttet skole?

Elevenes ønske

- Hva mener dere skolen kan bidra med for å hjelpe dere å håndtere utfordringer dere møter på i hverdagen?
- Har dere hørt om psykisk helse? Vet dere hva dette er?
- Har dere savna psykisk helse på timeplanen?
- Tror dere skolen vil kunne bidra til at deres psykiske helse bedres? På hvilken måte?
- Har dere hørt om folkehelse og livsmestring?
- Har dere fått mulighet til å påvirke hvordan det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» skal gjennomføres? På hvilken måte?
- Syns dere dette var en grei måte å gjøre dette på eller skulle dere fått muligheten til å påvirke på en annen måte? Begrunn gjerne svaret.
- Tror dere det opplegget skolen har nå samsvarer med det dere ønsker å lære om og det dere har behov for? Begrunn gjerne svaret her og.

Avslutning

- Er det noe mer dere har lyst til å legge til som vi ikke har snakket eller som dere syns er viktig?

Vurdering

Referansenummer

616638

Prosjekttittel

Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Willy Lichtwarck, willy.lichtwarck@ntnu.no, tlf: 73412689

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Letrud, e-letrud@hotmail.com, tlf: 48206805

Prosjektperiode

20.09.2020 - 20.08.2022

Vurdering (2)

07.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.08.2021

Vi har nå registrert 20.08.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ed ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

12.10.2020 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 12.10.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold, i tillegg til alminnelige kategorier av personopplysninger, frem til 20.8.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For deltakere under 16 år, innhentes det i tillegg samtykke fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger om utvalg 2 vil være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Prosjekt: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen

Til foreldrene – intervju med ungdom

Mitt navn er Emilie Letrud, og jeg er tilknyttet NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet som student på master i sosialt arbeid. Mitt masterprosjekt handler om hvordan skolene arbeider for å forebygge psykiske helseproblemer blant elevene ved hjelp av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Undersøkelsen tar sikte på å belyse hvordan det arbeides med å styrke unges psykiske helse i skolen, og hvilke prioriteringer som gjøres i forhold til dette. Videre er jeg interessert i hvordan undervisningen i folkehelse og livsmestring legges opp, hvordan forberedelsene til denne undervisningen har foregått, og hvordan elevene eventuelt har fått mulighet til å påvirke dette. I tillegg ønsker jeg å høre hva elevene selv mener skolen bør fokusere på i forhold til å styrke deres psykiske helse. Problemstillingen for oppgaven er som følger: Hvordan opplever lærere og elever gjennomføringen av læreplanens nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»?

Vedlagt ligger det en egen forespørsel om samtykke til intervju med ungdom. Jeg legger også ved et eget informasjonsskriv til ungdomen. Dette forteller mer om hvordan intervjuet er tenkt lagt opp.

Samtykke fra foreldre forutsetter selvfølgelig at dere har snakket med ungdomen og at de selv synes det er greit at jeg snakker med dem. Jeg vil også be ungdomen over 12 år om å skrive under selv når jeg møter dem, og vil da gjenta at de kan trekke seg eller stoppe samtalen når som helst om de ønsker det.

Med vennlig hilsen fra

Emilie Letrud

Masterstudent ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Vedlegg:

Forespørsel angående samtykke til samtale med ungdom.

FOREBYGGENDE PSYKISK HELSEARBEID I SKOLEN

Til deltakere i forskningsprosjektet

Forespørsel om samtykke angående intervju med ungdom

Jeg vil med dette spørre om samtykke til å intervju skoleelevene.

Når jeg nå ønsker å snakke med elever er det fordi jeg ønsker å ta opp hvordan de mener at skolen kan bidra til å styrke deres psykiske helse. I den forbindelse ønsker jeg å samle noen elever til fokusgrupper for en samtale. Dette vil foregå på et sted og tidspunkt i tråd med elevenes ønsker. Fokusgruppen vil ha en varighet på en til to timer. Hensikten med fokusgruppen er at vi skal kunne snakke om elever generelt og dermed ikke om elevenes egen psykiske helse, men det tas allikevel høyde for at mer personlige erfaringer og opplysninger kan registreres.

I forkant av fokusgruppen vil vi sende et brev til ungdommen der det fremkommer hva vi skal snakke om. I dette brevet vil jeg nevne hvilke temaer vi vil fokusere på. Dette for at ungdommen skal få tid til å forberede seg litt. Dette arket ønsker jeg å få lov å sende direkte til eleven, i posten, for å skape en atmosfære av delaktighet.

For å kunne analysere samtalene må jeg gjøre opptak. Lydopptakene vil transkriberes. Når jeg skriver ut intervjuene vil navn på personer og steder endres slik at ingen skal kunne kjennes igjen. Utdrag av utsagn eller hendelser vil brukes i forskningen i lys av det andre sier, slik at det ikke vil gjengis noen sammenhengende historie. Dette for å sikre anonymiteten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis skoleeleven velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for elevene hvis de ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Navn og kontaktopplysninger på deltakere i fokusgruppeintervju vil ikke bli lagret.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når forskningsprosjektet avsluttes senest 31.juni 2021. Notater og lydopptak vil da bli slettet og data blir anonymisert. Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Emilie Letrud (student) telefon 48206805 eller ta kontakt på e-post: e-letrud@hotmail.com
- Willy Lichtwarck (veileder), på e-post: willy.lichtwarck@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen tlf. 930 79 038 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emilie Letrud

Samtykkeerklæring ungdom over 12 år.

Jeg gir med dette samtykke til at forskeren har en samtale med meg om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

Jeg bestemmer selv hva jeg vil fortelle til forskeren og hva jeg vil svare på. Jeg synes det er i orden at forskeren tar opp samtalen, og lager et skriv av det, der navn og steder blir endret. Jeg kan når som helst ombestemme meg og si nei og avbryte.

Vi ber om at den som undertegner også oppgir navn med blokkbokstaver i tillegg til underskriftet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg har lest og forstått informasjonen overfor og samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring til foreldre

Jeg gir med dette samtykke til at forskeren har en samtale med mitt barn om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

Jeg synes det er i orden at forskeren tar opp samtalen, og lager et skriv av det, der navn og steder blir endret. Jeg kan når som helst trekke samtykke.

Vi ber om at den som undertegner også oppgir navn med blokkbokstaver i tillegg til underskriftet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet.

Jeg har lest og forstått informasjonen overfor og samtykker til:

- at mitt barn deltar i intervjuet

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen”?

Bakgrunn og formål

Jeg heter Emilie Letrud og er tilknyttet NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet som student på master i sosialt arbeid. Mitt masterprosjekt handler om hvordan skolene arbeider for å forebygge psykiske helseproblemer ved hjelp av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Undersøkelsen tar sikte på å belyse hvordan det arbeides med å styrke unges psykiske helse i skolen, og hvilke prioriteringer som gjøres i forhold til dette. Videre er jeg interessert i hvordan undervisningen i folkehelse og livsmestring legges opp, og hvordan forberedelsene til denne undervisningen har foregått. Problemstillingen for oppgaven er som følger: Hvordan opplever lærere og elever gjennomføringen av læreplanens nye tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet), institutt for sosialt arbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som en del av forskningsprosjektet ønsker jeg å foreta 3-4 intervjuer med involverte lærere/miljøarbeidere som har et særlig ansvar for utviklingen og gjennomføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det kan eksempelvis være miljøarbeider, miljøterapeut, sosiallærer eller helsesøster i skolen. Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg ved deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det intervju med meg. Intervjuets varighet vil være en til to timer. Intervjuene vil omhandle temaer som deltakerens bakgrunn, skolehverdagen, forebygging, folkehelse og livsmestring og kompetanse. Jeg ønsker å foreta lydopptak av intervju, men du kan reservere deg mot dette hvis du ønsker det. Disse lydopptakene vil senere bli transkribert. Tidspunkt og sted for intervjuet vil være i tråd med dine ønsker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg (Emilie Letrud) og min veileder som vil ha tilgang til innsamlet data. Alle personopplysninger og innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.
- All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.
- Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.
- Jeg vil skriftliggjøre intervjuet, men uten nedtegning eller oppbevaring av personopplysninger som navn, alder, bosted eller geografisk lokalisert arbeidssted.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når forskningsprosjektet avsluttes senest 31.juni 2021. Notater og lydopptak vil da bli slettet og data blir anonymisert. Deltakere i studien vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering. All oppbevaring av elektroniske data vil være passordbeskyttet, og vil også bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Emilie Letrud (student) telefon 48206805 eller ta kontakt på e-post: e-letrud@hotmail.com
- Willy Lichtwarck (veileder), på e-post: willy.lichtwarck@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen tlf. 930 79 038 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emilie Letrud

Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette samtykke til at forskeren har en samtale med meg om forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

Jeg bestemmer selv hva jeg vil fortelle til forskeren og hva jeg vil svare på. Jeg synes det er i orden at forskeren tar opp samtalen, og lager et skriv av det, der navn og steder blir endret. Jeg kan når som helst ombestemme meg og si nei og avbryte.

Vi ber om at den som undertegner også oppgir navn med blokkbokstaver i tillegg til underskriftet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg har lest og forstått informasjonen overfor og samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

