


Fakultet for humaniora samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Livsmestring i skolen - Svaret på ropet om mer kompetanse i psykisk helse i skolen?

En kvalitativ dokumentanalyse av ulike aktørers ønsker og forventninger til undervisning om psykisk helse i skolen

Eivind Bergsmyr Håkestad og Iselin Catharina Holmen

Masteroppgave i SOS-3981, sosiologi ved lektorutdanningen 8-13, mai 2020



Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke fremveksten av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som innføres i skolen høsten 2020. Vi identifiserer først ønsker fra ungdommer og eksperter knyttet til undervisning av psykisk helse i skolen. Deretter analyserer vi den politiske prosessen som lå til grunn for innføringen av folkehelse og livsmestring. Gjennom studien undersøker vi i hvilken grad det nye tverrfaglige temaet er et svar på ungdommers og eksperters ønsker og forventninger.

Studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign med dokumentanalyse som metode. Datagrunnlaget består av leserinnlegg skrevet av ungdommer, innlegg og artikler fra eksperter og politiske dokumenter som omhandler fagfornyelsen 2020.

Analysen av leserinnleggene viser at ungdommer ønsker å normalisere psykisk helse, lære om tanker og følelser, samt få kunnskaper om teknikker og verktøy som kan hjelpe dem å opprettholde sin egen psykiske helse. Videre viser analysen at ungdommer ønsker obligatorisk og regelmessig undervisning av psykisk helse. Ekspertene legger vekt på mange av de samme elementene som ungdommene gir uttrykk for. I tillegg til at de understreker viktigheten av at de unge får lære om tanker og følelser, samt får tilgang til verktøy for å skape handlingsdyktighet i vanskelige situasjoner, legger de også vekt på viktigheten av at de unge får kunnskapen om hvordan man kan snakke med personer som har det vanskelig. I likhet med ungdommene ønsker ekspertene regelmessig undervisning av psykisk helse og noen av dem ønsker eksplisitt at psykisk helse skal være et eget fag i skolen. Analysen viser at ekspertene mener at skolen er en god arena for undervisning av psykisk helse, men at en kompetanseheving blant lærere er nødvendig.

Analysen av de politiske dokumentene viser at fokuset på faglig læring står sterkt i det politiske systemet. Dette kan se ut til å ha fått konsekvenser for omfanget og konkretiseringen av undervisning om psykisk helse. Kunnskaper om tanker og følelser er blant annet lite inkludert i det nye læreplanverket.

På bakgrunn av analysen, kan en tenke seg at ungdommene og ekspertene til en viss grad har blitt hørt. Ønskene om undervisning i psykisk helse kommer til uttrykk i folkehelse og livsmestring. Likevel kan det hevdes at innføringen av temaet ikke er et fullstendig svar på alle ønsker og forventninger som ungdommene og ekspertene hadde.

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på fem solide år på lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Selv om denne studien til tider har vært krevende, har det vært givende og lærerikt.

Vi har lært mye om hva det vil si å være en god samarbeidspartner og vil derfor takke hverandre for mye tålmodighet og gode innspill. Videre ønsker vi å takke veilederen vår, Unn-Doris, for mange nyttige tilbakemeldinger og for sitt engasjement for vår oppgave.

Takk til Ingrid, Henriette og Malin for godt vennskap og mye latter. Dere har gjort studietiden vår i Tromsø til noe vi kommer til å huske resten av livet. Vi vil også takke alle lektorstudentene på kullet for en fantastisk studietid.

Til slutt vil vi takke kattungen vår, Nure. Du har kanskje vært den største støttespilleren gjennom hele dette prosjektet.

Nøtterøy, 14. mai 2020

Eivind Bergsmyr Håkestad

Iselin Catharina Holmen

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Valg av problemstilling	4
1.2 Begrunnelse for valg av tema	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2. Introduksjon til forskningsfeltet	7
2.1 Ungdommers ønsker etter gjennomførte prosjekter	7
3. Metode	11
3.1 Valg av metode	11
3.2 Innsamling og beskrivelse av datamaterialet	13
3.2.1 Utvalg	13
3.2.2 Kilde for data	15
3.3 Strategi for analyse	16
3.4 Etikk	18
3.4.1 Bruk av leserinnlegg fra ungdom	18
3.4.2 Bruk av politiske dokumenter og artikler/innlegg fra eksperter	19
3.5 Gyldighet, troverdighet og datamaterialets svakheter	20
3.5.1 Gyldighet	20
3.5.2 Pålitelighet	22
3.5.3 Datamaterialets svakheter	22
4. Teoretisk grunnlag	25
4.1 Det demokratiske maktkretsløpet og kommunikativ handling	26
4.1.1 Kommunikativ handling	27
4.1.2 Det demokratiske maktkretsløpet	28
4.2 An advocacy coalition approach.	29
4.2.1 Subsystemene	31
4.3 Teorien om gradvis institusjonell endring	32
4.3.1 Institusjoner distribuerer ressurser	33
4.3.2 Fire former for institusjonell endring	33
4.3.2.1 Omplussing og opprørere	34
4.3.2.2. Supplering og undergravere	34
4.3.2.3 Drift og parasitter	35
4.3.2.4 Konvertering og opportunister	36
5. Analyse	37
5.1 Forklaring og analyse av prosessen i det politiske systemet	37
5.1.1 De offentlige utredningene	37

5.1.2	Prosesen videre	42
5.1.2.1	Kompetansebegrepet - inkludere emosjonell kompetanse?	42
5.1.2.2	Folkehelse og livsmestring - organisering og innhold	44
5.1.2.3	Komitebehandling av Meld. St.28 og debatten i Stortinget	45
5.1.2.4	Livsmestring, psykisk helse og følelser i de nye læreplanene	47
5.1.3	Oppsummering av hovedfunn fra analysen av den politiske prosessen	50
5.2	Ungdommers ønsker	51
5.2.1	Ungdommers ønsker om kunnskaper og ferdigheter	52
5.2.2	Ungdommers ønsker om organisering	53
5.2.3	Oppsummering av hovedfunn fra analysen av ungdommer	54
5.3	Eksperters ønsker	55
5.3.1	Eksperters ønsker om kunnskaper og ferdigheter	55
5.3.1.1	Lære om tanker og følelser	56
5.3.1.2	Lære å snakke om følelser	58
5.3.1.3	En "verktøykasse"	59
5.3.1.4	Kunnskap om psykisk helse	61
5.3.1.5	Forstå andre som har det vanskelig	62
5.3.2	Eksperters ønsker om organisering	62
5.3.3	Oppsummering av hovedfunn fra analysen av ekspertenes ønsker	65
6.	Diskusjon - spenningsforhold og maktforskjeller mellom aktørene	67
6.1	Folkehelse og livsmestring - en positiv utvikling	68
6.2	Psykisk helse og faglig læring - skolens samfunnsmandat	69
6.3	Spenningsforholdet mellom ungdommene, ekspertene og det politiske systemet	72
6.3.1	Organisering av folkehelse og livsmestring	72
6.3.1.1	Psykisk helse som eget fag	72
6.3.1.2	Hvem skal undervise om psykisk helse?	73
6.3.2	Vurdering og konkrete kompetansemål i psykisk helse	73
6.3.3	Ønsket om å lære om tanker og følelser	77
6.3.4	Hvordan være en god venn	78
6.4	Maktforskjeller mellom aktørene og massemedias rolle	79
6.4.1	Ungdommens stemme i massemedia	82
6.5	Folkehelse og livsmestring - en reell endring?	83
6.6	Kritisk blikk på undervisning om psykisk helse	84
7.	Avslutning og konklusjon	87
7.1	Ønsker og spenningsforhold	87
7.2	Refleksjoner	89
7.3	Videre forskning	90
8.	Litteraturliste	93

9. Vedlegg	103
Vedlegg 1: Politiske dokumenter	103
Debatter i Stortinget	103
Stortingsmeldinger	103
Offentlige utredninger (NOU)	104
Representantforslag	104
Læreplaner	104
Andre	105
Vedlegg 2: Datagrunnlag - ungdommer	106
Vedlegg 3: Datagrunnlag - eksperter	107

1. Innledning

Høsten 2020 starter implementeringen av nye læreplaner i grunnskolen og i videregående opplæring, den såkalte fagfornyelsen. Fagene i skolen får nye fagplaner og den generelle delen av læreplanverket erstattes av en ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019). I den nye overordnede delen introduseres tre nye tverrfaglige temaer. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Udir, overordnet del, 2020). I denne studien ser vi nærmere på temaet folkehelse og livsmestring. Dette er et fagovergripende tema som inneholder mange ulike aspekter. I den nye overordnede delen beskrives folkehelse og livsmestring som:

“Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...] Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi.” (Udir, 2020, s. 12 - 13).

I tillegg beskriver fagplanene også hvilke aspekter ved folkehelse og livsmestring det enkelte fag skal fordype seg i. Som en del av det tverrfaglige temaet finner en psykisk helse, og det er denne delen av folkehelse og livsmestring vi skal se nærmere på.

Psykisk helse er et tema som stadig dukker opp i samfunnsdebatten, og fokuset rettes ofte mot ungdom. Ungdata-undersøkelsen er et eksempel på dette. Ungdata er en ungdomsundersøkelse som kartlegger flere aspekter ved ungdommers liv (Ungdata, 2016). Undersøkelsen viser at selvrapporterte psykiske plager blant ungdom øker. For jenter i ungdomsskolealder har prosentandelen selvrapporterte psykiske plager økt fra 16% til 22% mellom 2011 til 2018. For gutter er ikke økningen like signifikant, selv om statistikken viser noe økning her også (Bakken, 2019).

Verdens helseorganisasjon (World Health Organization [WHO], 2018) definerer psykisk helse som noe mer enn mangel på psykiske lidelser. Psykisk helse anses som en del av vår generelle helse, og ifølge WHO finnes det ingen helse uten psykisk helse.

Sosialøkonomiske forhold, biologi og miljø er faktorer som påvirker vår psykiske helse, og

god psykisk helse er avgjørende for at vi for eksempel skal kunne håndtere normale nivåer av daglig stress og fungere i samfunnet. WHO peker på at åpenhet og tilrettelegging for god psykisk helse er viktig (WHO, 2018). I Norge har Norsk Psykologforening fremhevet dette gjennom sitt fokus på kunnskap om psykisk helse i skolen. I 2015 tok de initiativ til oppropet “*Det er et hull i skolens læreplaner - boken som mangler*”, noe som kan ses på som en reaksjon på økningen av psykiske helseplager blant ungdommer. Oppropet målbærer et krav om mer kunnskap om psykisk helse på timeplanen, og er underskrevet av organisasjonene Norsk psykologforening, Elevorganisasjonen, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening og Rådet for psykisk helse (Wiker, 2015). Begrunnelsen for oppropet understrekes med utsagn som: “*God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv*” (Boken som mangler, 2015, s. 2), “*Økt kunnskap gir bedre muligheter til å ivareta egen psykisk helse samt å mestre livsutfordringer* (Bergem, sitert i Boken som mangler, 2015, s. 4) og “*Den store utfordringen vi står overfor med ungdom som sliter med psykisk helse reflekteres ikke i hva man lærer om på skolen*” (Hansen, sitert i Boken som mangler, 2015, s. 4)

I de senere årene har det også blitt utviklet ulike undervisningsprogram knyttet til psykisk helse, som en del av et forebyggende arbeid. Dette er programmer skolene kan velge å ta i bruk (Klomsten, 2014). Eksempler på slike programmer er #psyktnormalt (Johnson et al., 2019), *Veiledning og informasjon om psykiske problemer og lidelser hos ungdom (VIP-prosjektet)* (Klomsten, 2014; Andersen, 2016), *Kurs i psykisk helse* (Lystad & Løchen, 2019) og *Zippys venner* (for barneskolebarn) (Andersen, 2016). I evalueringen av prosjektet #psyktnormalt, som ble gjort ved hjelp av en spørreundersøkelse blant elevene som deltok, presiseres det at ungdommene var svært positive til prosjektet (Johnson et al., 2019). Den samme tendensen er også tydelig i evalueringer av flere av de andre programmene.

Oppropet og de ulike undervisningsprogrammene indikerer at psykiske helseplager blant ungdom anses som et problem, og at fokuset på forebygging har økt. Som nevnt ovenfor, viser forskning dessuten at slike helseplager mer utbredt enn tidligere (Bakken, 2019). Dette kan være en del av forklaringen på at oppmerksomheten rundt temaet har økt.

Fokuset på psykisk helse ble også tydelig da kunnskapsgrunnlaget for fornyelsen av fagene i skolen ble presentert i NOU 2014:7 “*Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*”. Her presiseres det at emosjonell kompetanse vil bli et av flere viktige kompetanseområder i fremtidens samfunn. Med emosjonell kompetanse vises det blant annet

til evnen til å forstå og regulere egne følelser (NOU 2014:7). Denne uttalelsen peker på at følelser, som er en viktig del av vår psykiske helse (Klomsten, 2014), må få større fokus i skolen.

I vår oppgave skal vi undersøke hvordan fokuset på psykisk helse har vokst frem, både i samfunnet og som en politisk prosess. Hvilke stemmer ble hørt i den politiske prosessen, og i hvilken grad gjenspeiler de politiske beslutningene ulike aktørers ønsker og forventninger?

Vi vil søke innsikt i den politiske prosessen gjennom analyse av politiske dokumenter. Ulike politiske dokumenter belyser hvilke avgjørelser som er tatt i forhold til folkehelse og livsmestring, samt bakgrunnen for disse valgene. Prosessen bak fornyelsen av skolens læreplaner startet allerede i 2013 med det regjeringsoppnevnte Ludvigsen-utvalget, som fikk i oppgave å vurdere skolens fag opp mot den kompetansen samfunnet vil trenge i fremtiden (NOU 2014:7). NOU 2014:7 "*Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*" var utvalgets delutredning og ble sendt til Kunnskapsdepartementet i 2014.

Hovedutredningen finnes i NOU 2015:8. Basert på utredningene fra Ludvigsen-utvalget utarbeidet Kunnskapsdepartementet Meld. St 28 "*Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*" der de beskriver hvordan de ser for seg at fagfornyelsen skal foregå, samt hva de ønsker at det skal legges vekt på. Disse dokumentene viser starten på arbeidet med fagfornyelsen, som har resultert i en ny overordnet del av læreplanverket, samt konkrete læreplaner i fag.

I tillegg til prosessen i det politiske systemet vil vi undersøke hvilke ønsker og forventninger ungdommer og eksperter uttrykker i samfunnsdebatten. Med eksperter mener vi personer som jobber innenfor feltet psykologi og/eller pedagogikk. Vi skal også undersøke om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i fagfornyelsen kan sies å adressere disse ønskene og forventningene. Det er interessant å undersøke disse gruppene med aktører fordi de er deltakere i en offentlig debatt knyttet til temaet psykisk helse i skolen. Ved å sette søkelys på disse aktørene vil vi få et bedre grunnlag for å si noe om hvilke stemmer som har blitt hørt i prosessen, og hvordan politiske avgjørelsene møter ulike aktørers ønsker og forventninger.

1.1 Valg av problemstilling

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan ønsket om større fokus på psykisk helse i skolen har blitt behandlet. Dette skal vi gjøre gjennom analyse av ungdommer og eksperter ønsker og forventninger, samt analyse av den politiske prosessen. Analysen gjennomføres ved hjelp av dokumentanalyse. I tillegg tar vi i bruk ulike sosiologiske teorier knyttet til institusjonell endring og policy-prosesser for å forstå denne prosessen ytterligere.

Basert på dette er det tre forskningsspørsmål som står sentralt:

1. *“Hvilke kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse ønsker ungdommer og eksperter at skolen burde undervise i, og hvordan ønsker de at skal skolen skal organisere undervisningen knyttet til dette?”*
2. *“Hvilke kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse blir diskutert i det politiske systemet, og hvilke synspunkter knyttet til organisering av denne undervisningen blir presentert?”*
3. *“I hvilken grad er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen et svar på det ungdommer og eksperter ønsker?”*

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Psykisk helse er et tema som stadig blir tatt opp i samfunnsdebatten, og utfordringer knyttet til psykisk helse ser ut til å være et økende samfunnsproblem. Det er derfor viktig å rette fokus mot hvordan utdanningssystemet adresserer dette problemet. Som fremtidige lærere er det interessant å få innsikt i samfunnsdebatten knyttet til noe vi anser som et viktig tema. De ulike aspektene ved folkehelse og livsmestring er noe som engasjerer oss fordi vi anser det som grunnleggende at ungdommer har kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til dette. Gjennom vår studie får vi muligheten til å undersøke hvordan politiske vedtak blir til, noe som kan være med på å gi oss en dypere forståelse av hvordan folkehelse og livsmestring som tema har vokst frem og fått oppmerksomhet. Som lærer står du alltid

midt i endringer. Vår studie kan være med på å gi oss viktige kunnskaper som kan komme til nytte for oss i fremtiden.

På et mer generelt plan, vil vår studie vil være samfunnsmessig interessant fordi den vil bidra til kunnskap om hvorvidt ulike grupper av aktører kan sies å påvirke politiske beslutninger. Analyse av ulike aktørers ønsker og forventninger, og hvordan dette eventuelt gjenspeiles i det politiske systemet kan være med på å si noe om hvem som blir hørt når politiske beslutninger tas. Studien er også samfunnsmessig og utdanningspolitisk relevant fordi den kan si noe om hvilke problemer og utfordringer samfunnet signaliserer at skolen burde forsøke å gjøre noe med, og om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan ses på som et svar på samfunnsdebattens krav.

I studien vil endringen som undersøkes være valget om å ta inn folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen fra 2020. Hvilke stemmer som har blitt hørt i denne prosessen, og hvordan avgjørelsen om at dette skulle være et tverrfaglig tema ble tatt er interessant for alle som står i denne endringen. Kunnskap om politiske vedtak og hvordan de blir til er viktig for å få en dypere forståelse av hvordan vårt demokratiske samfunn fungerer.

Det er tidligere gjort studier som undersøker hvilke kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for barn og unge i forhold til psykisk helse (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner [LNU], 2017; Lystad & Løchen, 2019). I vår studie vil vi i tillegg knytte dette opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

1.3 Oppgavens struktur

I første del av oppgaven har vi nå presentert og begrunnet tema og forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er styrende og ligger til grunn for alle valg vi har tatt i løpet av prosessen med denne oppgaven. I neste del introduseres relevante forskningsstudier som kan knyttes til ungdommers opplevelse av undervisningsprogrammer om psykisk helse.

I oppgavens neste kapittel skal vi presentere og begrunne valg av metode. Metodekapittelet gjør først rede for kvalitative metoder generelt, og ettersom vi har valgt å bruke dokumentanalyse vil dette beskrives mer inngående. Valg av metode vil bli begrunnet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Videre tar metodekapittelet for seg datagrunnlaget og beskrivelse av dette. Metodekapittelet gir også en innføring i hvordan vi

har arbeidet med og analysert datamaterialet. Siden vi har valgt å bruke leserinnlegg fra ungdommer, er etiske vurderinger også sentralt. Kapitlet avsluttes med en diskusjon knyttet til forskningens gyldighet og pålitelighet.

Teoridelen tar for seg det teoretiske grunnlaget. Vi har valgt å presentere tre teorier. Disse teoriene er *det demokratiske maktkretsløpet* til Habermas, *an advocacy coalition approach* av Sabatier og Jenkins-Smith og *teorien om gradvis institusjonell endring* (A theory of gradual institutional change) av Mahoney og Thelen. Habermas sin teori tilbyr en mer overordnet forståelse av det demokratiske deliberative samfunnet. De to andre teoretiske rammeverkene forholder seg til endring som henholdsvis policy-prosesser og institusjonelle endringer. Vi har valgt teorier som forklarer endring både som policy-prosesser og som institusjonelle endringer fordi de tilbyr ulike forståelsesrammer som kan være fruktbare for vår analyse.

Etter teoridelen skal vi ta for oss analysen. I første del av analysen skal vi analysere data fra aktørene hver for seg. Vi gjøre dette fordi det skaper et bedre grunnlag for å se ulike aktørers ønsker og forventninger i forhold til hverandre, samt undersøke i hvilken grad ungdommer og eksperter ønsker speiles i de politiske avgjørelsene. Analysen skaper grunnlaget for diskusjonsdelen.

I diskusjonsdelen vil hovedtrekkene fra analysen ses i sammenheng med hverandre. Her vil vi aktivt bruke relevant teori for å forklare og diskutere prosessene som ligger bak innføringen av folkehelse og livsmestring. Avslutningsvis vil vi oppsummere hovedelementene fra oppgaven og svare kort på forskningsspørsmålene våre.

Oppgaven vår er skrevet av to studenter. Avgjørelsene om kilder for data, metodevalg og teoretisk grunnlag er gjort sammen. I tillegg har begge kandidatene gjennomgått koder og analyser av dokumentene. Innledning og avslutning er skrevet felles.

Holmen har hatt hovedansvaret for metodedel, teori knyttet til det demokratiske maktkretsløpet og advocacy coalition framework, samt analyse av det politiske systemet og eksperter ønsker om kunnskaper og ferdigheter. Håkestad har hatt hovedansvaret for introduksjon til forskningsfeltet, teorien om gradvis institusjonell endring, analyse av ungdommers ønsker, samt eksperter ønsker om organisering. Videre er diskusjonsdelen et samarbeid mellom begge kandidatene.

2. Introduksjon til forskningsfeltet

Denne studien undersøker fremveksten av et tema i samfunnet; psykisk helse i skolen. Det finnes lite forskning som er direkte relevant for vår oppgave i forhold til politiske prosesser. I denne delen presenterer vi derfor eksisterende forskning på ungdommers og eksperters ønsker og forventninger om undervisning av psykisk helse i skolen. Det er denne delen av forskningsfeltet som er mest interessant for vår oppgave.

2.1 Ungdommers ønsker etter gjennomførte prosjekter

En del av den forskningslitteraturen som finnes på feltet er evalueringsstudier av ulike programmer knyttet til undervisning av psykisk helse. Litteraturen presenterer undersøkelser som tar for seg hva ungdommen mente var nyttig, og hva de eventuelt ønsket å lære mer om dersom de skulle hatt mer om psykisk helse på skolen (Lystad & Bjørkly, 2018; Klomsten & Stenseng, 2019; Klomsten, 2018).

Utdanning i PSykisk helse (UPS!) er et prosjekt gjennomført på et par ungdomsskoler i Midt-Norge. Her fikk elevene undervisning i psykisk helse som et eget fag. I etterkant publiserte Klomsten (2018) en rapport som presenterte funn fra prosjektet. Resultatene fra studien viste at elevene tilegnet seg mer kunnskaper om psykisk helse, og at de som deltok i prosjektet mente at de har lært hvordan de kan forstå seg selv og andre bedre. Studien viser til en signifikant endring i mestring etter prosjektet var gjennomført. Prosjektet økte med andre ord elevenes evner til å ta grep og håndtere livet på en god måte. Videre peker studien på resultater som viser at elevene i større grad følte at de kunne søke hjelp dersom livet var vanskelig. Til slutt blir det presentert at 84% mener at UPS! bør være et eget fag på timeplanen (Klomsten, 2018).

UPS! prosjektet ledet til en studie gjennomført av Klomsten og Stenseng (2019) som undersøkte hva elever på videregående skoler kunne tenke seg å lære om knyttet til følelser. Resultatene viser at mange elever ønsker å lære om hvordan de kan håndtere livet når det føles vanskelig, samt håndtering av stress (Klomsten & Stenseng, 2019). Generelt viser studien at videregående elever er positive til å lære om psykisk helse. Elevene ønsker å lære

seg konkrete ferdigheter slik at de kan håndtere stress og psykiske plager (Klomsten & Stenseng, 2019).

Lystad & Bjørkly (2018) presenterer i en studie fra Ålesund erfaringer fra et prosjekt hvor psykisk helse ble undervist som et kurs. Resultatene viser at elevene ønsker å lære om psykisk helse, med vekt på variert undervisning om temaet. 85 % av elevene som deltok i prosjektet mener det er viktig eller svært viktig å lære om psykisk helse på skolen. Faktorene som blir nevnt som viktigst er å lære å være en god venn, samt hva man kan gjøre for å ha en god psykisk helse (Lystad & Bjørkly, 2018).

I 2016 gjennomførte Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) et prosjekt på oppdrag fra regjeringen. Prosjektet skulle resultere i løsningsforslag til viktige kompetanseområder for sentrale utfordringer hos barn og unge i skolen (Livsmestring i skolen (LiS)). Undersøkelsen ble delt inn i tre faser: Fase 1 gikk ut på å be barn og ungdom (12-13 år) uttale seg om deres viktigste utfordringer. Deretter ble disse utfordringene konsentrert til 16 hovedutfordringer. I fase 2 gikk 26 fagpersoner gjennom utfordringene og foreslo kunnskaper og ferdigheter som er viktig for å møte disse. Til slutt, i fase 3, ble noen konkrete løsningsforslag presentert av en faggruppe bestående av hovedressursene fra LNU, samt representanter fra Kunnskapsdepartementet og Barne-ungdoms- og familiedirektoratet. Løsningsforslagene skulle formuleres på bakgrunn av de første fasene og noen prinsipper for å begrense forslagene. Ett av prinsippene var at livsmestring i skolen måtte være tverrfaglig og fagovergripende (LNU, 2017).

Prinsippet om tverrfaglighet viser at målgruppen (barn og unge 12-13 år) og fagpersonene blir begrenset i forhold til hvilke forslag de kan uttrykke. Like etter LiS-rapporten blir det diskutert, blant annet i Utdanning i Psykisk helse (UPS!) (Klomsten, 2018) og Psykisk helse på timeplanen (Lystad & Bjørkly, 2018), om undervisning i psykisk helse burde organiseres som et eget fag. På bakgrunn av dette blir det relevant for oss å undersøke hvorvidt ungdommers og eksperters ønske har blitt hørt i det politiske system, dersom deres ønsker inkluderer et eget fag til undervisning om psykisk helse.

Metodene for å presentere ungdommers ønsker knyttet til innhold og organisering av psykisk helse i skolen består i stor grad av kvantitative spørreundersøkelser. Det kan tenkes at en kartlegging av ungdommers ønsker ved bruk av spørreundersøkelser vil gi gode, konkrete svar. Likevel kan en argumentere for at en kvalitativ analyse av ungdommers ønsker, ved å se på uttalelser ungdommer har gjort i leserinnlegg, kan føre til en dypere forståelse av ønskene,

uten begrensninger i form av konkrete spørsmål og svarkategorier. Av denne grunn søker vi å skape et bilde av ungdommers ønsker gjennom en analyse av leserinnlegg om temaet. Dette har vi valgt å gjøre i søken etter å få innsyn i hva ungdommer mener om undervisning i psykisk helse, uten begrensninger i form av ferdigstilte spørsmål.

3. Metode

I dette kapitlet vil valg av forskningsmetode bli forklart og begrunnet. Vi vil også beskrive prosessen bak innsamling av datamaterialet, samt hvordan materialet ble behandlet i arbeidet med å analysere det. Videre kommer vi til å reflektere over kildene våre og vurdere dem. Mot slutten av kapitlet skal vi diskutere etikken rundt innsamlingen og bruken av datamaterialet, samt datamaterialets svakheter, troverdighet og pålitelighet.

3.1 Valg av metode

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative tilnærminger til sosiale fenomener kjennetegnes av søken etter forståelse og dybde i det en ønsker å undersøke (Thagaard, 2015). Kvalitativ forskning kan ikke defineres på en konkret og enkel måte. Det er likevel noen aspekter som kan identifiseres. Disse aspektene handler blant annet om å beskrive, tolke og forstå sosiale fenomener på en måte som gjør at forskeren kan svare på spørsmål om hvordan og hvorfor (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Kvalitativ forskning søker å gå i dybden på den subjektive forståelsen til aktørene, eller i dybden på de dokumentene som undersøkes (Repstad, 2004). Tekster står sentralt i kvalitativ forskning, og ulike tekster utgjør grunnlaget for arbeidet med analysen (Repstad, 2004). De ulike fasene i et kvalitativt forskningsprosjekt glir ofte over i hverandre. Arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmål vil kunne endre seg og justeres basert på den dataen som samles inn. Dette er noe som vi har tatt stilling til, og våre forskningsspørsmål har blitt justert basert på det analysen, slik Repstad (2004) viser til.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming til vårt prosjekt fordi vi mener at temaet vi undersøker krever en nyansert og grundig analyse av datamaterialet. Dette kan vi oppnå gjennom fortolkning og analyse av datamaterialet på en kvalitativ måte. I vår studie søker vi å avdekke ønsker og forventninger fra ungdommer og eksperter i samfunnsdebatten. Denne tilnærmingen krever en helhetsforståelse av tekstene fordi de forteller en historie. Kvalitative metoder egner seg for å undersøke og få tak i historier og utdypende informasjon knyttet til et tema (Repstad, 2004). Dette vil vi gjøre gjennom å bruke data fra flere ulike aktører. Gjennom å se på ulike aktørers forhold til temaet vil analysen få den dybden og nyansen som er nødvendig for å undersøke ønsker og forventninger, samt se på ungdommer og eksperters

påvirkningskraft i forhold til politiske avgjørelser. Uten kvalitative data ville oppgaven med å identifisere dette blitt vanskelig. Analysen av prosessen i det politiske systemet er også avhengig av en helhetsforståelse av datamaterialet. For å få tak i bakgrunnen for ulike avgjørelser som er tatt underveis i prosessen er det avgjørende å gå grundig inn i datamaterialet. En kvalitativ tilnærming til analysen av prosessen i det politiske systemet vil gi oss mulighet til å få den helhetlige forståelsen som er nødvendig for å forstå prosessen frem mot innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

For å svare på forskningsspørsmålene tar vi i bruk dokumentanalyse. Når en bruker dokumentanalyse som metode gir man visse typer dokumenter status som datagrunnlag for analysen. Dette betyr at vi skiller mellom de dokumentene som vi bruker i det teoretiske grunnlaget, litteraturgjennomgang og bakgrunn for studien, og de dokumentene som vi bruker som en del av analysen (Repstad, 2004). Dokumentanalyse gir mulighet for å gå dypere inn i et dokument og trekke slutninger basert på innholdet i dokumentene (Bratberg, 2017). Dokumentene som er en del av en slik analyse er sekundærdata, altså dokumenter som ikke er skrevet til det formålet forskeren tenker å bruke det til (Thagaard, 2015). Dokumentene kan likevel analyseres på en systematisk måte for å forsøke få en dypere forståelse for et tema. Gjennom analysen trekkes relevant informasjon ut. Informasjonen som trekkes ut kategoriseres og systematiseres slik at det vil være mulig å analysere informasjon knyttet til den bestemte problemstillingen (Grønmo, 2004).

Vi har valgt å bruke dokumentanalyse fordi dokumentene kan si noe om forholdene i samfunnsdebatten slik den var. I etterkant kan det være vanskelig å gå inn i en tidligere debatt dersom en ikke har dokumenter som gir uttrykk for det som skjedde i dokumentets samtid. Leserinnlegg fra ungdommer kan være et godt utgangspunkt for å få en forståelse av hvilke ønsker og forventninger denne aldersgruppen har, fordi slike innlegg er skrevet med det formål å gi uttrykk for meninger og standpunkter. Vi mener at ønsker og forventninger lettere lar seg identifisere dersom en ser sammenhengene og helheten i tekstene. Kvalitativ dokumentanalyse er godt egnet til dette formålet.

Både leserinnleggene fra ungdommer og artiklene som er skrevet av ekspertene er publisert i media. Mediene har en viktig oppgave i forhold til det demokratiske samfunnet vi lever i. Deres oppgave består delvis av å sette problemer på dagsorden, og de er med på å forme det bilde som skapes av visse saker. Mediene kan også ha som funksjon å fremme stemmer i samfunnsdebatten og skape oppmerksomhet rundt temaer (Den særskilte komite

for behandling av St.Meld.17, 2004-2005). På bakgrunn av dette anser vi det som relevant å bruke dokumenter fra samfunnsdebatten som bakgrunn for vår forskning.

Dokumenter fra det politiske systemet kan gi oss innsikt i politiske prosesser som kan være vanskelig å få tilgang til på andre måter. Dokumentanalyse egner seg godt til å undersøke prosesser og utvikling innenfor ulike organisasjoner, som blant annet fastsettelse av politikk (Lynggaard, 2015). Uten dokumentene fra det politiske systemet ville det vært vanskelig å si noe om hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema har vokst frem. Gjennom de politiske dokumentene kan vi spore hvordan utviklingen har foregått, samt se på hva som ligger bak avgjørelsen om å innføre folkehelse og livsmestring i skolen. De politiske dokumentene viser offentlighetens behandling av fagfornyelsen, og denne behandlingen er godt dokumentert.

3.2 Innsamling og beskrivelse av datamaterialet

Å undersøke det som skjer i samfunnsdebatten i sin helhet vil være umulig. Vår studie vil derfor bare til en viss grad kunne gi innsikt i hva som er realiteten. Først skal vi undersøke ønsker og forventninger fra ungdommer, hovedsakelig gjennom leserinnlegg som publiseres i massemedia. Videre skal vi se på både fagartikler, forskningsartikler og andre innlegg fra eksperter. I denne sammenhengen forstår vi eksperter som fagpersoner innenfor feltene pedagogikk og psykologi. Til sist skal vi undersøke de politiske dokumentene knyttet til fagfornyelsen og innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema.

3.2.1 Utvalg

Vi har valgt å se på leserinnlegg der ungdommer uttrykker sine meninger angående undervisning om/i psykisk helse i skolen. Vi har også sett på noen reportasjer der ungdommer er intervjuet og kommer med kommentarer som er nyttig for oppgaven. Denne gruppen med aktører er relevant for vår studie fordi det er deres liv det handler om og fordi de har en sterk tilknytting til skolen og det som skjer der. Det er også interessant å se på denne gruppen fordi de ofte argumenterer med utgangspunkt i egne erfaringer knyttet til tema. Gjennom leserinnleggene kan vi derfor få innsikt i hvilke opplevelser ungdommene selv sitter på, opplevelser som kan gi innsikt i hvilke utfordringer ungdommer ønsker at skolen skal være med på å forebygge. Ved å se på hva ungdommer ønsker kan vi også forsøke å få større

innsikt i hva de anser som skolens oppgave, samt hva de mener at skolen bør ta ansvar for. Gjennom å se på leserinnlegg fra ungdom kan det bli mulig å si noe om hvordan de opplever skolen, og hvilke behov de har. Undervisningen i skolen skal sørge for at barn og unge utvikler seg på en god måte. For å støtte denne utviklingen kan det være interessant å se på hva ungdommene selv mener de trenger for å lykkes i samfunnet og arbeidslivet. Datagrunnlaget fra denne gruppen aktører er relevant for å kunne svare på våre forskningsspørsmål.

Videre har vi valgt å kategorisere en gruppe informanter som “eksperter”. Denne gruppen består av aktører som har fagkunnskap om temaene folkehelse, livsmestring og psykisk helse. De kan derfor oppfattes som eksperter innenfor den problematikken vi er opptatt i denne oppgaven. Vi vil å se nærmere på hva denne gruppen ønsker at skolen skal ta ansvar for i forhold til undervisning om psykisk helse. Dette gjør vi fordi disse personene jobber innenfor feltet og har erfaringer fra blant annet ulike forskningsprosjekt. I samfunnsdebatten er det mange ulike aktører som bidrar. Gruppen med eksperter er en gruppe aktører som kan tilføre debatten fagkunnskap og innsyn i prosjekter på en systematisk måte. Troverdige fagkunnskaper og resultater fra forskningsprosjekter er viktig for oss fordi det gir oss mulighet til å undersøke temaet grundig og få en dypere forståelse. Det er også avgjørende å se på ekspertenes innlegg i samfunnsdebatten dersom vi søker etter å forstå i hvilken grad disse aktørene er blitt hørt av det politiske systemet. Psykisk helse er et av mange tema som har blitt diskutert i fagfornyelsen og diskusjonen knyttet til dette er derfor ikke veldig omfattende der. På bakgrunn av dette anser vi det som nødvendig å trekke inn dokumenter fra andre eksperter slik at datagrunnlaget i større grad blir representativt.

Gjennom å undersøke artikler og innlegg fra ungdommer og eksperter søker vi kunnskap om hva disse aktørene mener at skolen bør lære elevene når det gjelder psykisk helse, samt få innsikt i hvordan de ønsker at denne opplæringen skal struktureres. Vi anser dette som en god måte å samle inn data som sier noe om ønskene og forventningene til ungdommer og eksperter. Denne dataen kan gi oss en mer helhetlig forståelse av samfunnsdebatten slik den ble utspilt.

Kildene fra det politiske systemet er NOUer, hørings svar, stortingsmeldinger, innstillinger, referater fra debatter i Stortinget og læreplanverk. Vi skal også se på hvordan folkehelse og livsmestring er integrert i noen av fagene i skolen, og vi har valgt ut fagene norsk, samfunnsfag, KRLE, engelsk og naturfag fordi disse er store fag i skolen. Til sammen

kan disse politiske dokumentene vil gi en god innsikt i hva som har foregått i det politiske systemet. Gjennom å følge prosessen fra første stortingsmelding, gjennom offentlige utredninger og frem til læreplanene og overordnet del av læreplanverket ble fastsatt, har vi mulighet til å se hvilke synspunkter som har preget debatten. Vi får også mulighet til å undersøke nærmere hvilke anbefalinger de offentlige utredningene kom med, og hvilke av disse anbefalingene som ble videreført av Kunnskapsdepartementet.

3.2.2 Kilde for data

For å finne relevante kilder for data, har vi begrenset søket gjennom noen kriterier. Alle kildene må handle om kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse i skolen og/eller organiseringen av et slikt tema. Leserinnleggene må være skrevet av ungdom i aldersgruppen 13 til 20 år, fagartiklene må være skrevet av eksperter (pedagoger, lærere, eller fagpersoner innenfor psykisk helse). Vi har brukt ulike søkemotorer som Idunn, Oria og Google Scholar for å finne frem til fagartikler. Utvalget av fagartikler ble gjort basert på innholdet i artiklene og de artiklene som ikke inneholdt relevant informasjon ble valgt bort. Blant søkeordene som ble brukt til å søke frem relevante artikler var:

- Psykisk helse, skole
- Undervisning, psykisk helse
- Ungdom, psykisk helse, skole
- Livsmestring, psykisk helse, skole

Sporingen av dokumentene som skulle være en del av empirien knyttet til ekspertene ble i stor grad gjort ved hjelp av “snøballmetoden”. Denne metoden viser, i denne sammenhengen, til forfølgelse av referanser i artikler som ble funnet. Gjennom denne metoden kan en jobbe seg innover i et forskningsfelt, og få tak i dokumenter fra ulike avsendere (Lynggaard, 2015).

For å finne frem til leserinnlegg fra ungdommer har vi gjort søk i mediearkivet Retriever. Søkeord som ble brukt var blant annet:

- Psykisk helse, skole, leserinnlegg
- Leserinnlegg, livsmestring
- Ungdom, leserinnlegg, psykisk helse

I sporingen av de politiske dokumentene ble også “snøballmetoden” brukt til en viss grad. De ulike politiske dokumentene bygger på hverandre. Dette gjorde at det var mulig å finne frem til de ulike typene av politiske dokumenter som henger sammen, og som sammen kan være med på å forklare prosessene. Til sammen i datasettet vårt har vi 17 artikler fra eksperter, 10 innlegg fra ungdommer og 17 politiske dokumenter.

3.3 Strategi for analyse

Analyse og tolkning glir ofte over i hverandre. Selv om analyse kan ses på som organisering av data for å finne mønstre, og tolkning kan forstås som det som skjer etter dette, er det likevel vanlig at disse prosessene skjer parallelt (Repstad, 2004). Repstad (2004) viser til at tolkning av kvalitative data kan forstås som på som en hermeneutisk sirkel. Med dette menes det at teksten i sin helhet er utgangspunktet for hvordan hver enkelt del tolkes, og delene settes deretter opp mot helheten igjen. Når vi har jobbet med analyse og tolkning har vi startet arbeidet med å lese gjennom alle tekster for å forsøke å skaffe en oversikt, samt få en helhetlig forståelse av hver tekst. Deretter har vi startet arbeidet med å analysere og tolke de ulike delene av tekstene. Basert på gjennomlesningen av tekstene begynte vi å danne oss tanker om hvordan datamaterialet kunne kategoriseres og organiseres.

Forskningsspørsmålene har stått i fokus og har i stor grad styrt analyseprosessen. Samtidig har vi forsøkt å være åpen for all informasjon dokumentene har gitt oss, slik at vi ikke havnet i fallgraven ved å kun se på de delene av dokumentene som ville gagne vår hypotese. For å gjennomføre analysen valgte vi å bruke kode -og analyseverktøyet NVivo som ga oss mulighet til å organisere og kategorisere informasjon inn i ulike koder. Kodene som ble brukt i arbeidet ble utarbeidet med utgangspunkt i dokumentene, og vi hadde ingen forhåndsbestemte koder. Ved å la dokumentene styre hvilke koder som skulle brukes begrenset vi oss ikke til forhåndsbestemte kategorier. Ved å bruke et slikt digitalt hjelpemiddel var det enklere å få oversikt over analysen og de ulike delen den inneholdt. Koding inn i ulike kategorier var nyttig fordi det ga oss muligheten til å sammenligne dokumenter, til å se om tendenser var gjennomgående i flere av dokumentene, og til å følge prosessene gjennom det politiske systemet.

Gjennom analyseprosessen dukket stadig nye ideer og tanker opp. Dette førte til at de ulike dokumentene i datagrunnlaget vårt ble gjennomgått flere ganger. Nye koder ble laget,

og andre koder ble slått sammen. Noen tekstutdrag fra politiske dokumenter ble plassert både i koder for det enkelte dokumentet og for koder som sammenfattete alle dokumentene. Vi valgte å ha separerte koder for de ulike politiske dokumentene fordi hvert dokument presenterer en ny fase i en prosess. I tillegg var dette til god hjelp for å få systematisk oversikt. I analysen av prosessen brukte vi noen av de samme kodene for hvert enkelt dokument. For eksempel valgte vi å se på hvordan kompetansebegrepet ble fremstilt i de ulike dokumentene. Gjennom å bruke de samme kodene, men separere dokumentene, gjorde vi det mulig å se på utviklingen over tid.

I analysen av innlegg og artikler fra ungdommer og eksperter brukte vi koder som sammenfattete informasjon fra alle kildene i hver gruppe. I denne delen av analysen falt det naturlig å bruke denne fremgangsmåten fordi det var den samlede informasjonen knyttet til ulike aspekter som var sentralt. I motsetning til dokumentene fra det politiske systemet representerer innleggene i samfunnsdebatten fra ungdommer og eksperter ikke en systematisk og synlig prosess. Bruken av gjennomgående koder i arbeidet med innleggene fra samfunnsdebatten ga oss mulighet til å la dokumentene underbygge hverandre, samt at informasjon fra de forskjellige dokumentene ble systematisert på en oversiktlig måte. Kodene gjorde det mulig å hente opp kategorier som var gjennomgående i dokumentene. Dette var en stor fordel i analysearbeidet.

I analysen startet vi med å analysere dokumentene knyttet til de ulike gruppene med aktører hver for seg. Dette valgte vi å gjøre fordi det ga oss en bedre oversikt over hva som var fremtredende i de ulike gruppene. Vi mener også at det var fruktbart å analysere prosessen i det politiske systemet alene i første omgang fordi det er en kompleks prosess som viser seg gjennom flere ulike dokumenter. Analysen av den politiske prosessen har vært krevende fordi datagrunnlaget er omfattende. Samtidig førte analysen av prosessen til en forståelse som har vært nødvendig for oppgaven vår.

I neste fase av analysen og tolkningen ble de ulike kodene relatert til hverandre for å undersøke sammenhengene mellom de ulike aktørenes ønsker. I tillegg ga det oss mulighet til å se de politiske avgjørelsene i lys av det ungdommene og ekspertene uttrykte.

3.4 Etikk

Leserinnleggene som brukes i denne studien er hentet fra internett. Det er derfor flere ulike aspekter ved forskning på internett som må belyses. I diskusjonen av etikk og etiske avveininger vil hovedfokuset ligge på bruken av leserinnlegg fra ungdom fordi dette faller naturlig. Vi vil også avslutningsvis kommentere bruken av politiske dokumenter og artikler/innlegg fra eksperter.

3.4.1 Bruk av leserinnlegg fra ungdom

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter kalt NESH) peker i sin "*Forskningsetisk veileder for internettforskning*" blant annet på at skillet mellom offentlig og privat kan være problematisk i forbindelse med forskning på internett (NESH, 2018). Selv om de samme generelle retningslinjene knyttet til privat og offentlig informasjon også gjelder for internettforskning, kan det være vanskelig å avgjøre hvor dette skillet går. En ting man kan slå fast er at all informasjon som ligger tilgjengelig på internett, ikke nødvendigvis er offentlig informasjon (NESH, 2018). Det er blant annet mulig å diskutere i hvilken grad forumet som ytringene kommer til uttrykk i blir forstått som et offentlig eller et privat rom. Her er blant annet det forventede publikum et sentralt aspekt (NESH, 2018). Videre henviser NESH til begrepet forventet offentlighet. Dette begrepet refererer til i hvilken grad aktøren forventer at ytringene er offentlig (NESH, 2018). I denne studien bruker vi leserinnlegg fra ungdommer. Innleggene er hentet fra nettaviser som forsøker å nå ut til offentligheten. Vi mener derfor at innleggene er publisert i et offentlig rom. Videre er disse innleggene leserinnlegg. Leserinnlegg er skrevet med formål om å påvirke og overbevise andre om bestemte synspunkter. Basert på måten leserinnleggene er skrevet kan en anta at forfatterne av innleggene forsøkte å nå ut til et større publikum. I tillegg er det mulig å anta at disse ungdommene hadde et bevisst forhold til at det de skrev skulle nå et offentlig publikum fordi de har sendt inn leserinnleggene med et ønske om å få dem publisert. I tillegg til dette er leserinnleggene publisert på sider som er kjent for offentligheten, noe vi kan anta at også ungdommene hadde kunnskap om.

NESH omtaler også informasjonens sensitivitet og gruppens sårbarhet som relevante aspekter ved den etiske vurderingen (NESH, 2018). Dette er relevant å vurdere i forhold til de

leserinneleggene vi har valgt å bruke. I noen av leserinneleggene beskriver ungdommene personlige erfaringer knyttet til psykiske helseplager. Dette kan ses på som sensitiv informasjon. I tillegg har barn og unge krav på ekstra beskyttelse i forbindelse med forskning (NESH, 2018), og vi har gjort tiltak for å ta hensyn til dette. For det første har vi valgt å holde de personlige erfaringene som uttrykkes i leserinneleggene utenfor vår analyse. Dette har vi valgt å gjøre fordi det kan anses som sensitiv informasjon selv om forfatteren har valgt å få det publisert. Videre har vi anonymisert leserinneleggene fordi vi anser vårt tema som sårbart til en viss grad. Dette kan vi gjøre gjennom å omarbeide og kode argumentene i leserinneleggene til felles grupper eller kategorier av argumenter. Dersom vi ikke bruker direkte sitater fra leserinneleggene, samt utelater navn og andre personopplysninger vil det ikke være mulig å spore leserinnelegget tilbake til et individ.

Noe av bakgrunnen for anonymisering av leserinneleggene har også vært tanken om at noen av innleggene kanskje bare var ment for et publikum i akkurat det øyeblikket det ble publisert. Det at leserinnelegget skal tas opp igjen etter noen år var kanskje ikke forfatterens intensjon, og kanskje ikke noe de ønsker. Dersom en skal bruke leserinnelegg er det viktig å tenke på hvordan bruken av disse kan skade de personene som har skrevet de (NESH, 2018). Når leserinnelegg inngår i en dokumentanalyse vil innholdet analyseres i en ny sammenheng, og de som skrev leserinnelegget kan oppleve at det som kommer frem av analysen ikke stemmer med det de selv tenker. Vi mener at det å utelate personlige erfaringer med psykiske plager, personinformasjon, direkte sitater og publiseringssted sørger for at ingen individer vil bli påvirket av den analysen og tolkningen vi gjør.

En siste vurdering når det gjelder å bruke leserinnelegg handler om innleggets opprinnelse. Vi har ingen direkte garanti for at leserinneleggene vi bruker faktisk er skrevet av en ungdom, noe som er essensielt for vår oppgave. Vi kan likevel anta at dette er realiteten fordi leserinneleggene vi vil bruke i stor grad består av argumenter og meninger som er allment aksepterte, noe som kan indikere at andre ikke ville ha noen profitt av å skrive et leserinnelegg i noen andres navn. I tillegg til dette er leserinneleggene godkjent av redaksjonene som publiserer dem og de er publisert med fullt navn.

3.4.2 Bruk av politiske dokumenter og artikler/innlegg fra eksperter

Når vi velger å bruke politiske dokumenter, er dette dokumenter som er offentlige og tilgjengelig for alle. Det er stor sikkerhet rundt opprinnelsen til dokumentene og

dokumentenes forventet offentlighet er stor. Videre bruker vi innlegg/fagartikler fra eksperter. Denne gruppen med aktører publiserer artikler innenfor et fagfelt på bakgrunn av deres status som fagperson. Innleggene er publisert i medier der en kan forvente full offentlighet og at artiklene/innleggene brukes i forskning og refereres til i diskusjoner knyttet til temaet.

En siste vurdering i forhold til etikk kan knyttes opp til forståelsen til de aktørene. Den forståelsen en forsker innehar er ofte preget av forskerens faglige bakgrunn. Både ungdommene og flere av fagpersonene kan derfor ha andre perspektiver enn oss. Dette kan føre til at vi forstår tekstene på en annen måte enn det som var meningen (Thagaard, 2015). Dette er noe som er viktig å tenke på i analysen av dokumentene.

3.5 Gyldighet, troverdighet og datamaterialets svakheter

I denne studien skal vi bruke begrepene gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) for å vurdere kildegrunnet og analyseprosessen, samt diskutere feilkilder. I denne sammenhengen forstås gyldighet som i hvilken grad resultatene av studien vår oppfattes som riktige og pålitelighet som i hvilken grad forskningsmetoden har påvirket resultatene (Jacobsen, 2005).

3.5.1 Gyldighet

Det er mulig å styrke gyldigheten av forskning som er gjort både gjennom å sammenligne resultatene med annen forskning, og gjennom en kritisk kildevurdering (Jacobsen, 2005). I vår oppgave har de resultatene vi har kommet frem til i analysen av leserinnlegg i stor grad gitt de samme resultatene som andre undersøkelser som har sett på ungdommers ønsker knyttet til undervisning om psykisk helse. Forskningslitteraturen som er presentert i vår litteraturgjennomgang gir blant annet informasjon om ungdommers ønsker. Våre funn gjenspeiler i stor grad disse funnene, noe som er med på å styrke gyldigheten av vår forskning. I forhold til analysen av ekspertene og det politiske systemet er en slik sammenligning ikke mulig fordi lignende analyser, så langt vi har kunnskap om, ikke er utført tidligere. Analysen av disse dokumentene er derfor avhengig av nøyaktige tolkninger som er preget av gjennomsiktighet, altså muligheten til å spore tolkningenes opphav (Thagaard, 2015). Dette blir diskutert nærmere under oppgavens pålitelighet.

I forhold til kildevurdering er det sentralt å se på hvor mange ledd informasjonen har gått gjennom før den er skrevet ned (Repstad, 2004). De politiske dokumentene er originaldokumenter som er skrevet med utgangspunkt i et bestemt formål. Utredningene fra Ludvigsen-utvalget er offentlige dokumenter som presenterer det arbeidet de har gjort på en oversiktig måte. Det er gjennom disse dokumentene de kommer med sine vurderinger og anbefalinger. Dokumentene uttrykker derfor på en direkte måte prosessene de har gjennomgått. Det er ingen tvil om hvem som har vært med på å utarbeide utredningene, eller hva formålet med utredningene har vært. Meldinger til Stortinget er også offentlige dokumenter med et bestemt formål, dette kommer tydelig frem og det er ikke tvil om hvor disse dokumentene stammer fra.

Videre har vi brukt fagartikler som er skrevet av fagpersoner med tilknytning til fagmiljøet rundt psykisk helse og skole. I noen av disse dokumentene refererer forfatteren til forskning og prosjekter som er gjort tidligere. Dette betyr at noe av den informasjonen som vi har hentet ut av dokumentene har gått gjennom flere ledd. På den andre siden er forfatterne fagpersoner med god kunnskap innenfor sitt felt. I tillegg til dette er noen av de fagartiklene/forskningsartiklene vi har bruk fagfelleverdert. Dette øker troverdigheten til kilden fordi flere fagpersoner kan stille seg bak påstandene, diskusjonene og vurderingene som uttrykkes. Selv om flere av våre kilder ikke er fagfelleverdert kan en likevel si at troverdigheten til disse kildene er høy fordi tekstene er skrevet av personer som har kunnskap innenfor temaet. En person som har relevante kunnskaper om temaet er ofte til å stole på (Jacobsen, 2005).

Til sist har vi valgt å trekke inn leserinnlegg fra ungdom som en del av vårt datagrunnlag. Selv om vi, slik det er redegjort for tidligere, har valg å ikke navngi ungdommene i leserinnleggene vi har analysert, er alle leserinnleggene publisert med navn. Dette indikerer at innleggene er skrevet av reelle ungdommer. På den andre siden er det vanskelig å være helt sikker ettersom at vi ikke vet hvilke prosesser som ligger bak publiseringen av innleggene. Et annet aspekt som er verdt å tenke over i forhold til leserinnleggene er at slike innlegg ofte er skrevet på en måte som forsøker å overbevise leseren. Dette kan gjøre at leserinnleggene fremstår som noe mer radikale enn de egentlige meningene som ligger bak. Vinklingene i leserinnleggene kan muligens gi et noe skjevt bilde av virkeligheten. Dette kan knyttes til kildes vilje til å gi riktig informasjon (Jacobsen, 2005).

3.5.2 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet påvirkes i stor grad av hvordan datamaterialet er nedtegnet, kategorisert og analysert (Jacobsen, 2005). I vår oppgave har vi benyttet dokumentanalyse. Datagrunnlaget vårt eksisterer derfor uavhengig av vår hukommelse, observasjon og notater. Dette har gitt oss en fordel i forskningen fordi vi har hatt mulighet til å gå tilbake til dokumentene for å undersøke de om igjen. Kodingen av data har dermed blitt gjennomgått flere ganger, noe som er med på å styrke forskningens troverdighet. Videre har vi vært nøye i kildehenvisningene når datagrunnlaget fra ekspertene og det politiske systemet er analysert. I tillegg er analysen preget av at vi har brukt direkte sitater fra flere kilder. Dette gjør at tolkningene våre lettere kan spores tilbake til dokumentene.

3.5.3 Datamaterialets svakheter

Analyse av dokumenter har sine svakheter. For det første det kan være vanskelig å trekke slutninger basert på kun det som står i dokumentet. Et dokument er fastsatt og gir ikke forskeren muligheter til å få forklaringer dersom noe er uklart. Dette kan medføre en fare for at slutninger blir trukket slik at de er gunstige for ens egen forskning. Vi har forsøkt å unngå dette ved å trekke inn flere relevante dokumenter som kan underbygge tolkningene våre, slik Jacobsen (2005) viser til.

I valget av dokumenter fra ekspertene var innholdet avgjørende. Når vi har valgt dokumenter basert på innhold kan vi ubevisst ha valgt de dokumentene som gir best resultat for vår forskning. På den andre siden anså vi det som nødvendig å foreta valg basert på innhold fordi vi er avhengig av at dokumentene kan gi svar på våre forskningsspørsmål.

Leserinlegg er en type dokument som er skrevet med et bestemt formål. Dette formålet er ofte å overbevise om forfatterens egne meninger. Når vi analyserer leserinnleggene er retorikken i innleggene noe som er verdt å tenke på fordi noen av utsagnene kan være overdrevne. I analysen av leserinnleggene er det derfor viktig å vurdere holdbarheten og legitimiteten til det som blir skrevet. Videre har ungdommene som uttaler seg i leserinnlegg ofte personlige erfaringer knyttet til problematikk rundt psykisk helse. Det kan derfor tenkes at bruken av disse leserinnleggene gir et skjevt bilde av hva ungdom generelt mener fordi de som ikke har personlige erfaringer ikke velger å uttrykke seg. Når

ungdommer velger å uttrykke seg om psykisk helse i leserinnlegg kan de velge å skrive det de selv ønsker. Dette gjør at leserinnleggene har mange ulike perspektiver, og at de ikke alltid gir konkrete svar på forskningsspørsmålene. Vi har likevel valgt å bruke leserinnleggene fordi det er disse ungdommene som eventuelt ville hatt størst nytte av større fokus på psykisk helse i skolen, i alle fall slik de selv ser det.

4. Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven skal vi presentere det teoretiske grunnlaget for studien vår. Vi starter med å presentere kommunikativ handling og det demokratiske maktkretsløpet slik Habermas fremstiller det. Vi har valgt å starte med en presentasjon av Habermas fordi denne teorien gir et overordnet syn på hvordan det deliberative demokratiet fungerer. Dette er en teori som sier noe om de komplekse og omfattende demokratiske prosessene i samfunnet på et overordnet nivå. Vi har valgt denne teorien fordi vi mener at den gir et godt utgangspunkt for å forstå det norske demokratiske samfunnet. Teorien kan være nyttig for å få en bedre forståelse for politiske prosesser og hvordan ulike aktører i samfunnet kan påvirke de bindende politiske vedtakene. Habermas sine begreper om det sivile samfunn, offentligheten, det politiske systemet og kommunikativ handling kan bidra til en bedre forståelse av prosessen som fant sted når folkehelse og livsmestring ble en del av den nye overordnede delen av læreplanverket. Teorien om det demokratiske maktkretsløpet kan brukes til å forstå hvorfor og hvordan folkehelse og livsmestring er implementert som et tverrfaglig tema i den nye overordnede delen av læreplanverket. I tillegg gir teorien oss et redskap til å forsøke å forstå spillet mellom borgernes stemme og samfunnets lover. I vårt tilfelle vil innlegg fra samfunnsdebatten representere borgernes stemme og den nye overordnede delen, som er et styrende dokument, representere samfunnets lover.

Videre skal vi presentere Sabatier og Jenkins-Smiths *advocacy coalition approach* (1993), og Mahoney og Thelens teori om gradvis institusjonell endring (*A Theory of Gradual Institutional Change*) (2010). Sabatier og Jenkins-Smiths teoretiske rammeverk (*advocacy coalition approach*) er valgt fordi den gir et godt utgangspunkt for å forstå hvordan ulike aktørers/gruppers verdier og mål kan komme i konflikt med hverandre i et politisk subsystem. Psykisk helse i skolen og diskusjonene knyttet til dette kan forstås som et slikt subsystem. Rammeverket gir oss begreper og verktøy som kan være med på å skape en dypere forståelse for forholdet mellom ulike meninger og synspunkter. Flere av disse begrepene har vi oversatt til norsk for å skape bedre flyt i oppgaven.

Teorien tar utgangspunkt i at policy oppstår som et resultat av konkurranse mellom ulike koalisjoners mål og verdier (Sabatier, 1993), og vi mener derfor at den kan være med på å skape en forståelse for hvilke synspunkter som vinner frem i politiske vedtak og

beslutninger. I tillegg til dette ser teorien på policy-endringer som en sammensatt prosess der ulike aktører kan påvirke utfallet av et vedtak (Sabatier, 1993). Dette er sentralt for vår oppgave fordi vi både ønsker å se på det politiske systemet, men også på ungdommer og eksperter som aktører i en slik prosess. *Advocacy coalition approach* er tidligere brukt til å analysere og forstå policy-prosesser og koalisjonenes påvirkningskraft knyttet til blant annet legemiddelpolitikk (Brooks, 2018). Ettersom folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema også kan ses på som en slik type endring, mener vi at teorien er aktuell for oss.

Til sist er teorien om gradvis institusjonell endring godt egnet for å skape en dypere forståelse for hvilke prosesser som ligger bak oppblomstringen av psykisk helse i skolen som tema. Teorien kan gi ulike innganger for å forstå de prosessene i skole og samfunn som kan ha vært med på å skape denne oppmerksomheten. I teoriens forsøk på å forklare institusjonelle endringer som gradvise og ofte endogene endringer, åpner det seg muligheter for å forstå og forklare hvordan skolesystemet som institusjon har endret seg til å inkludere psykisk helse som tema. I tillegg kan teorien være til hjelp ved en drøfting rundt fokuset på psykisk helse og hvordan dette fokuset kan være ulikt fra skole til skole. Videre egner teorien seg til å undersøke hvordan ulike aktører opptrer i endringsprosesser og for diskutere hvor mye makt de ulike aktørene har knyttet til institusjoner og politiske prosesser. I anvendelsen av teorien har vi valgt å oversette relevante begreper til norsk for å tydeliggjøre teoriens innhold og skape bedre flyt.

Vi mener at den nye overordnede delen, og de nye læreplanene, både kan ses på som en policy-prosess og som en institusjonell endring. Disse to forståelsesrammene gir oss ulike innganger for å utforske temaet vårt. Teoriene kan på denne måten utfylle hverandre og være til hjelp med å forklare hvordan folkehelse og livsmestring har oppstått som et tverrfaglig tema i skolen.

4.1 Det demokratiske maktkretsløpet og kommunikativ handling

Habermas fokuserer på at demokratiet består av frie individer som selv, gjennom kommunikasjon og argumentasjon, er med på å skape de lovene som samfunnet består av (Habermas, 1988, 1996). Med utgangspunkt i denne tankegangen vil innlegg fra den offentlige samfunnsdebatten være et sentralt aspekt ved lovskapningsprosessen, og en kan tenke seg at stemmene i samfunnsdebatten har vært med på å påvirke valget om å ta

folkehelse og livsmestring inn som et tverrfaglig tema i den nye overordnede delen av læreplanverket.

4.1.1 Kommunikativ handling

Habermas var opptatt av språklig handling i sin teoretisering. Generelt anser han handlinger som en aktørs bevisste inngrep i verden, for å realisere visse mål. Gjennom valg av midler kan aktøren realisere disse målene (Habermas, 1988). Videre presiserer Habermas at det går et betydelig skille mellom språklige og ikke-språklige handlinger. Det er språklige handlinger, talehandling, i form av sosial handling som opptar Habermas. Sosial handling, eller samhandling, har å gjøre med hvordan aktører kan handle sammen for å realisere sine handlingsplaner (Habermas, 1988). I forhold til sosiale handlinger skiller Habermas mellom kommunikativ handling og strategisk handling.

Habermas bruker begrepet om kommunikativ handling til å forklare hvordan mennesker koordinerer sin tilstedeværelse i samfunnet gjennom bruk av språk som kommunikasjonsmiddel. Han viser til at en sentral del av denne prosessen handler om tolkning i form av at aktørene må drøfte seg frem til en felles situasjonsforståelse. Det er på bakgrunn av den felles situasjonsforståelsen at aktørene kan komme til språklig enighet (Habermas, 1999). Kommunikasjon for å koordinere handlinger gjør seg bare gjeldende dersom aktørene i kommunikasjonen har en felles forståelse av at utsagnene er gyldige. Dette skjer på bakgrunn av det Habermas (1999) kaller for kritiserbare gyldighetskrav. Det er kun gjennom gyldighetskravene at konsensus kan finne sted. Aktørene gjør gjennom sin tale krav på at deres utsagn er sant i en objektiv verden av fakta, legitimt/riktig i den sosiale verden og at utsagnet er ment slik den kommer frem, altså oppriktig, med henblikk på den subjektive verden. Den objektive, sosiale og subjektive verden er utgangspunktet for aktørenes relasjon til verden. Det er gjennom disse tre verdenene, som inneholder sine gyldighetskrav, at en felles situasjonsdefinisjon og konsensus kan oppstå (Habermas, 1999). Samfunnet, som består av meninger, normer og identitet, er avhengig av kommunikativ handling for å bli produsert og reprodusert (Habermas, 1996; Aakvaag, 2008). Samtidig forutsetter kommunikativ handling et etablert samfunn av meninger, kultur, normer, institusjoner osv. Kommunikativ handling og produksjon av samfunnet står derfor i et komplekst samspill (Aakvaag, 2008). For vår oppgave er dette interessant fordi språklige enigheten kan endre seg basert på kraften i det bedre argument.

I tillegg til kommunikativ handling skriver Habermas om livsverdener som et komplementært begrep. Livsverdener er langt på vei det som gjør kommunikativ handling mulig. Livsverdenen til aktørene i samfunnet består av samfunnets normer, tradisjoner og individets personlighet (Habermas, 1988).

4.1.2 Det demokratiske maktkretsløpet

Det demokratiske maktkretsløpet er Habermas sin måte å forklare hvordan demokratiet vårt fungerer og hvordan ulike grupper og institusjoner påvirker de beslutningene som tas i det politiske systemet. Habermas forstår maktkretsløpet som en prosess gjennom fem institusjonelle arenaer. Denne prosessen er interessant fordi den kan si noe om hvordan politiske avgjørelser er påvirket av samfunnet. Maktkretsløpet kan forstås som en pågående prosess der problemer hele tiden beveger seg mellom de ulike fasene/de ulike institusjonene (Habermas, 1996).

I den første fasen finner vi individer som møter på problemer som de ikke kan løse selv. I forhold til vårt tema kan dette problemet være at flere ungdommer sliter med psykiske problemer. Dette er et problem som oppstår i livsverdenen til hvert enkelt individ. Den første fasens oppgave er å skape problemer som trenger en kollektiv løsning. De problemene som oppstår her vi kreve politisk makt for at endringer skal finne sted (Habermas, 1996).

I den neste fasen av maktkretsløpet finner en det sivile samfunn. Det sivile samfunn består av organisasjoner aktivister og bevegelser som “klargjør” problematikken for neste fase (Habermas, 1996). Individer kommer sammen som aktivister og organisasjoner legger til rette for at individer kan handle ut fra sin felles interesse om å løse et problem. Arenaen hjelper til med å forsterke og tematisere de problemene som oppstår i livsverdenen til individer, gitt at disse problemene krever en allmenn løsning (Habermas, 1996). Funksjonen til det sivile samfunn sier noe om strukturene i samfunnet. Både organisasjonsfrihet og ytringsfrihet er grunnleggende for at det sivile samfunn skal kunne gjøre sin oppgave (Habermas, 1996). Basert på oppmerksomheten et problem får i det sivile samfunn kan det bli oppdaget av offentligheten, som er neste arena. En kan se på det som at det sivile samfunnets oppgave er å varsle samfunnet om hvilke utfordringer som trenger en kollektiv løsning (Aakvaag, 2008).

I følge Habermas (1996) kan ikke offentligheten forstås som en institusjon eller som et sett med normer fordi den er så differensiert og åpen. Gjennom dialog i offentligheten

skapes det en enighet som til sammen utgjør borgernes felles stemme. Denne konsensusen oppstår gjennom kommunikativ handling (Aakvaag, 2008). Offentligheten kan derfor best forstås som et komplekst nettverk av kommunikasjon og ulike meninger (Habermas, 1996, s. 360). Dette nettverket består av privatpersoner fra alle deler av samfunnet (Aakvaag, 2008; Habermas, 1996). Nettverket som offentligheten utgjør fungerer som et talerør for problemer. De har ikke politisk makt, og er dermed avhengig av det politiske systemet dersom det skal tas bindende avgjørelser. Deres oppgave blir derimot å signalisere til det politiske systemet hvilke problemer de må løse. De setter altså problemer på dagsorden. I tillegg kommer de også ofte med forslag til løsninger på problemene (Habermas, 1996).

Offentligheten finner sted på ulike nivåer i samfunnet. Habermas (1996) skiller mellom konkrete møter mellom mennesker på kafeer, eller på organiserte samlinger, og abstrakte samlinger av mennesker. Det abstrakte nettverket består av individer over store geografiske områder, og de er ofte knyttet sammen gjennom massemedia. Habermas anerkjenner massemedienes rolle som sentral i forståelsen av det demokratiske maktkretsløpet. Massemediene har fått en viktig og sentral rolle i samfunnet og har i stor grad gjennomsyret den kommunikative kommunikasjonen (Habermas, 1999). Mediene opplever et press i forhold til hva de skal presentere. Dette har ført til at de har makt i utvelgelsesprosessen. Det er deres oppgave å presentere informasjon og synspunkter. Basert på hva de velger å presentere skaper de et bilde av samfunnet (Habermas, 1996).

Den neste fasen, eller institusjonelle arenaen, er det politiske systemet. Her er det mulig å gjøre kommunikativ handling og offentlighetens konsensus om til vedtak og lover. I det politiske systemet skjer det diskusjoner om hvordan disse avgjørelsene skal formes. Den femte og siste fasen er når avgjørelsene implementeres i den institusjonen avgjørelsen gjelder (Aakvaag, 2008; Habermas, 1996). I forhold til vår oppgave kan dette forstås som den nye overordnede delen som gir bindende retningslinjer for undervisning i skolen.

4.2 An advocacy coalition approach.

The advocacy coalition approach (heretter kalt ACF) er teoretisert av P. A. Sabatier og H. C. Jenkins-Smith. I sin teoretisering forsøker de å skape en modell som kan brukes til å forstå policy-prosesser/endringer. Gjennom modellen viser de prosessen fra det oppstår et politisk interessant problem, til dette problemet blir forsøkt løst gjennom et politisk vedtak.

Policy kan forstås som en handling fra myndighetene eller de som styrer. Videre består policy ofte av avgjørelser og er sterkt knyttet til politikken (Hill, 2005). Avgjørelsene kan for eksempel tas av de politiske organene som har myndighet i en bestemt stat. Policy kan også forstås som det å bestemme seg for hvilke tiltak som skal til for å nå et spesifikt mål (Jenkins, gjengitt i Hill, 2005, s. 7). Når man ser på policy-endringer er det prosessen bak avgjørelsene som er av interesse (Hill, 2005).

Ifølge Sabatier & Jenkins-Smith (1993) er policy-endringer over tid en funksjon som består av tre prosesser. Den første prosessen kaller de for mål- og verdiorienterte koalisjoner (*advocacy coalition*). Dette er en koalisjon som består av personer fra både offentlige og private institusjoner på alle nivåer i politikken, og som deler et sett av grunnleggende verdier, mål og ønsker. Koalisjonen forsøker å påvirke de som har makten for å få gjennomslag for sine mål. Aktørene i en slik koalisjon støtter en felles politikk knyttet til et tema de er opptatt av. Koalisjonene er organisert rundt kjerneelementer (*core-beliefs*). Disse elementene er svært stabile over tid, noe som fører til at koalisjonenes kjerneelementer er vanskelige å endre.

Den andre prosessen kaller de for endringer på utsiden av subsystemet (*changes external of the subsystem*). Denne prosessen viser til påvirkning av de politiske subsystemene som kan komme fra ulike forhold utenfor selve subsystemet. Dette kan være påvirkning fra andre subsystemer eller sosioøkonomiske forhold. Disse påvirkningene skaper både muligheter og utfordringer for koalisjonene som befinner seg i et politisk subsystem. Den siste prosessen de refererer til, kaller de for stabile systemvariabler (*stable system parameters*). Dette viser til sosiale strukturer og konstitusjonelle regler som kan påvirke subsystemene. Det viser også til koalisjonenes tilgang til ressurser som de kan bruke for å bli hørt eller få makt (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993).

ACFs teoretiske rammeverk består videre av fire grunnleggende elementer i ACF (Sabatier, 1993). (1) For å forstå en policy-prosess må tidsperspektivet være på ti år eller mer. Han viser til at dette er sentralt fordi et kortere tidsrom ikke vil gi muligheten til å se en hel prosess fra start til slutt med både bestemmelser, implementering og reformulering, samt analyse av suksess og eventuelle mangler eller problemer. (2) Den mest fruktbare måten å se på policy-prosesser forutsetter at en ikke avgrenser seg til å kun se på politiske institusjoner med myndighet, men å utvide horisonten og se på et politisk subsystem som en helhet. Et politisk subsystem består av ulike aktører fra ulike institusjoner som forsøker å påvirke

politiske beslutninger til fordel for sine mål. Innenfor subsystemene kan aktørene samle seg i flere ulike mål- og verdiorienterte koalisjoner. Resultatet fra disse subsystemene er politiske programmer som igjen skaper politiske avgjørelser på det operasjonelle nivået.

(3) Aktørene i subsystemene representerer ulike deler og lag i politikken. Det vil si at noen av aktørene sitter med mer makt til å bestemme over politiske beslutninger enn andre. (4) Det siste prinsippet handler om hvordan politikken som fremkommer fra de politiske subsystemene blir konseptualisert, altså satt ut til livet. Sabatier (1993) viser til at de politiske programmene kan opptre på samme måte som trossystemer i forhold til hvordan de arter seg. De består av et sett med verdier, samt tanker om hvordan disse verdiene kan realiseres (ibid.).

4.2.1 Subsystemene

Sabatier (1993) viser til at det samfunnet vi lever i gjør det vanskelig å ha inngående kunnskaper om mer enn ett til to policy-områder. Dette begrunner han med at ulike policy-områdene krever spesialisert kunnskap. Et subsystem kan defineres som et sett med aktører som interesserer seg for et spesifikt policy-område. De ulike subsystemene innbefatter seg derfor kun med en type policy, og flere av aktørene innenfor området har omfattende kunnskaper om det spesifikke temaet. Subsystemene er satt sammen av ulike mål- og verdiorienterte koalisjoner, og de fleste subsystemene vil ikke bestå av mer enn to til fire koalisjoner med aktører (i noen tilfeller er det kun en koalisjon i subsystemet). Dette skyldes at aktørene må gå sammen for å klare å være effektive. Dette kan også føre til at nye subsystemer har mer fragmenterte koalisjoner enn de etablerte subsystemene. Nye subsystemer oppstår ofte som en reaksjon på opplevelsen av at de eksisterende subsystemene ikke tar opp problemer på en god nok måte, eller at de ikke er opptatt av det samme problemet som det nye subsystemet. De nye subsystemene trenger tid til å skape konsensus om felles mål og verdier i koalisjonene, mens de etablerte subsystemene over tid har fått mulighet til å dette (Sabatier, 1993). Koalisjonene består av ulike aktører fra forskjellige deler av det politiske systemet. ACF anser ikke de formelle institusjonene som overlegne fordi andre aktører også er inne i policy-prosessen. Sabatier (1993) viser likevel til at de formelle institusjonenes myndighet gir dem makt. Det er disse institusjonene som har mulighet til å vedta endringer og ta beslutninger.

Aktørene i subsystemene kan blant annet bestå av komiteer, departementer, forskere som er opptatt av temaet, viktige journalister som ofte skriver om temaet og interessegrupper.

De ulike koalisjonene kan påvirke politiske beslutninger basert på hvilke ressurser de har. Koalisjonene med sterke ressurser kan derfor få mer makt. Nødvendige ressurser kan være antall tilhengere, penger, ekspertise og juridisk myndighet i form av at de har makt til å være med å bestemme hvilke regler som skal lages/endes.

Avslutningsvis viser Sabatier (1993) til at policy-prosesser i alle subsystemer er påvirket av eksterne faktorer. I ACF skiller det mellom stabile og dynamiske faktorer (Sabatier, 1993). Blant de faktorene som er stabile, og som dermed kan begrense subsystemene er sosiale strukturer og kulturelle verdier. Etablerte normer og verdier i samfunnet kan gjøre det vanskelig å gjennomføre visse endringer, selv om normer også endres over tid. I tillegg er påvirkningskraften som ulike sosiale grupper har i samfunnet og i policy-prosesser ofte noe som er vanskelig å endre, og som kan ta lang tid (Sabatier, 1993).

4.3 Teorien om gradvis institusjonell endring

Mahoney og Thelen (2010) søker i sin teoretisering av institusjonelle endringer å forklare hvordan institusjoner kan endre seg over tid. De definerer institusjoner som relativt stabile trekk ved politikken og det sosiale liv som inkluderer normer, regler, holdninger og prosedyrer. Disse trekkene strukturerer atferden vår, og er vanskelig å endre. Ettersom institusjoner er vanskelige å endre, blir de ofte brukt til å forklare kontinuitet og stabilitet. Likevel endres de. Mahoney og Thelen presenterer et eksempel; the House of Lords. Denne institusjonen har gjennomgått store endringer i Storbritannias overgang fra monarki til demokrati. Institusjonen eksisterer fortsatt, men har endret seg til å passe inn i demokratiet. Endringer kan forekomme i alle institusjoner, og Mahoney og Thelen forsøker å forklare disse endringene gjennom en overordnet teori om gradvis institusjonell endring (2010).

I teoriens navn ("*A Theory of Gradual Institutional Change*") tydeliggjøres det at det er de endogene endringene som skal forklares. Endogene endringer er ofte omtalt som små, gradvise og kontinuerlige endringer som oppstår innenfor institusjonen, mens eksogene sjokk oppstår fra utsiden og forårsaker omfattende endringer over kort tid (Mahoney & Thelen, 2010). Bakgrunnen for denne teorien er blant annet at ulike institusjonalismer ofte fokuserer for mye på stabilitet og eksogene sjokk. Sosiologisk institusjonalisme, som har et bredere institusjonsbegrep, gir ofte oppmerksomhet til institusjoners selvreproduserende egenskaper. Dersom endringer i institusjoner skal forklares av sosiologiske institusjonalister, retter de

oppmerksomheten mot eksogene sjokk. Mahoney og Thelen forklarer videre hvordan historisk institusjonalisme og rasjonelle valg institusjonalisme ikke klarer å presentere en modell som forklarer gradvise endringer som inkluderer både eksogene og endogene elementer (2010). For å muliggjøre den ønskede modellen for analyse av endringer i institusjoner må det først presenteres en mer spesifikk definisjon av hva en institusjon er (Mahoney & Thelen, 2010).

4.3.1 Institusjoner distribuerer ressurser

Hvis en ser på en institusjon som et instrument for å distribuere ressurser, blir det tydelig at den er fylt med spenningsforhold. Institusjoner skal fordele ressurser mellom aktører, noe som vil føre til at noen får mer ressurser enn andre (Mahoney & Thelen, 2010). Aktørene som har mottatt ønskelig mengde ressurser vil måtte jobbe for at institusjonen skal fortsette å fordele ressursene på samme måte som tidligere, mens aktørene som fikk tildelt for få- eller ingen ressurser vil kjempe for at institusjonen skal fordele ressursene annerledes. Mahoney og Thelen (2010) kaller disse for institusjonelle *vinnere* og *tapere*. Gjennom dette synet på institusjoner, kan de forklares som dynamiske og varige, men ikke automatisk selvreproduserende. Stabilitet og endring blir tett sammenkoblet, og institusjonen vil være spesielt sårbar for endringer i maktfordeling dersom de nye aktørene med makt ønsker å fordele ressursene på en ny måte.

Som tidligere nevnt er regler et viktig element for institusjoners eksistens. Reglene blir ofte brukt til å underbygge en forklaring av institusjoner som selvreproduserende, men Mahoney og Thelen (2010) viser hvordan reglene åpner opp muligheter for endringer i fordeling av ressurser. Dette gjør de gjennom å forklare at forskjellige aktører tolker regler og retningslinjer ulikt. Institusjonelle tapere vil kunne tjene på å tolke regler på en måte som muliggjør et argument for å endre distribueringen av ressurser. Dette gjelder også for institusjonelle vinnere, men reglene vil tolkes motsatt, slik at de kan argumentere for opprettholdelse av distribueringen (Mahoney & Thelen, 2010).

4.3.2 Fire former for institusjonell endring

Mahoney og Thelen presenterer fire måter institusjoner kan endres på: *Omplassering* (displacement), *supplering* (layering), *drift* og *konvertering* (conversion) (2010).

		Kjennetegn ved institusjonen	
		Lite skjønn i tolkning/håndhevelse	Mye skjønn i tolkning/håndhevelse
Kjennetegn ved den politiske konteksten	Stor grad av vetorett	Supplering <i>Undergravere</i> (Subversives)	Drift <i>Parasitter</i> (Symbionts)
	Liten grad av vetorett	Omplassering <i>Opprørere</i> (Insurrectionaries)	Konvertering <i>Oppportuniste</i> (Opportunists)

Figur 1.1 (Mahoney & Thelen, 2010).

4.3.2.1 Omplassering og opprørere

Omplassering forekommer når regler blir fjernet og nye regler tar plassen til de gamle. Det er ofte denne formen for endring som blir beskrevet av tradisjonelle institusjonalister, og vanligvis blir formen omtalt som en del av hurtige endringer i institusjoner (Mahoney & Thelen, 2010). Likevel kan omplassering forekomme langsomt og over tid. Dette kan for eksempel skje ved at en ny institusjon, med andre sett med regler, begynner å konkurrere mot den gamle institusjonen. Dersom tilhengere av den gamle institusjonen ikke klarer å motarbeide konkurransen, vil det være mulig at den gamle institusjonen endres sakte over gjennom å erstatte de gamle reglene (Mahoney & Thelen, 2010).

Mahoney og Thelen (2010) hevder at institusjoner endres gjennom omplassering dersom det er få muligheter til å utnytte vetorett mot endringsforslag knyttet til den politiske konteksten (Weak Veto Possibilities) og institusjonen har lite skjønn i tolkning og/eller håndhevelse av regler (Low Level of Discretion in Interpretation/Enforcement). I denne endringssituasjonen er det *opprørere* (insurrectionaries) som fører endringene. Opprørerne beskrives av Mahoney og Thelen som aktører som ønsker endringer, men som ikke nødvendigvis følger gjeldende regler i institusjonen (2010). De er aktører som handler aktivt for å ikke reproducere institusjonen slik den er, men ønsker å eliminere eller endre den (Mahoney & Thelen, 2010).

4.3.2.2. Supplering og undergravere

En annen form for endring er supplering. Denne formen for endring innebærer at regler blir lagt til eksisterende regler, gjerne som et tillegg. Disse tilleggene kan virke små og

ubetydelige, men kan endre institusjoner drastisk dersom flere tilleggsregler blir lagt til og endrer kjerneelementer som hjelper til å reprodusere institusjonen (Mahoney & Thelen, 2010). Prosessene som leder til suppleringsstammer ofte fra at institusjonstapere innad i institusjonen ikke har makt til å fjerne eksisterende regler, og i stedet oppretter tilleggsregler for å oppnå ønsket endring (Mahoney & Thelen, 2010).

Supplering forekommer dersom det er mange muligheter til å utnytte vetorett mot endringsforslag knyttet til den politiske konteksten (Strong Veto Possibilities) og det er lite skjønn i tolkning og/eller håndhevelse av gjeldende regler (Mahoney & Thelen, 2010). Aktører som står for endringer i form av supplerings blir kalt for *undergravere* (subversives) og beskrives som aktører som ønsker å endre eller eliminere institusjonen, men som følger gjeldende regelverk. Ofte vil de se ut som tilhengere og forkjempere for institusjonen, men de jobber fra innsiden og venter på det rette øyeblikket til å komme med et endringsforslag.

4.3.2.3 Drift og parasitter

I motsetning til omplassering og supplerings er *drift* en form for endring som ikke inkluderer endringer i regelverk. Når eksterne krefter i omgivelsene rundt institusjonen endres, men aktørene i institusjonen ikke endrer seg med omgivelsene, kan dette omtales som drift (Mahoney & Thelen, 2010). Et eksempel på dette kan være en by i en kommune som får stor befolkningsvekst. Dersom de politiske representantene for byen ikke vokser proporsjonalt med befolkningen, får de langt færre andel representanter per innbygger sammenlignet med nabobyen i samme kommune som ikke har hatt befolkningsvekst. Dette kan føre til store endringer i kommunalpolitiske institusjoner, som et resultat av at aktørene ikke har endret seg i henhold til omgivelsene. Representantene for byen som har opplevd befolkningsvekst vil ha langt mindre makt i politiske saker i forhold til hva de ville hatt dersom andelen representanter økte med befolkningsveksten.

Institusjoner som befinner seg der det finnes mange muligheter for å utnytte seg av vetorett mot endringsforslag og mye skjønn i tolkning og/eller håndhevelse av gjeldende regler (High Level of Discretion in Interpretation/Enforcement), endres i form av drift (Mahoney & Thelen, 2010). Aktørene som ønsker endring i form av drift blir omtalt som *parasitter* (symbionts) av Mahoney og Thelen og blir videre beskrevet som aktører som verken ønsker endring eller følger reglene i institusjonen (2010). De utnytter seg av institusjonen kun for personlig fortjeneste. For å se tilbake til eksempelet om kommunen med

de to byene, vil aktørene finnes i institusjoner som kan sørge for at de politiske representantene fra de to byene står i forhold til antall innbyggere. Parasittene velger i denne situasjonen å aktivt gå inn for å ikke endre antall representanter, ettersom at dette vil føre til personlig fortjeneste.

4.3.2.4 Konvertering og opportunister

Den siste formen for institusjonell endring er konvertering. I likhet med drift inkluderer ikke konvertering endringer i regelverket, men består av endring som et resultat av hvordan aktørene velger å tolke reglene (Mahoney & Thelen, 2010). Dette kan eksemplifiseres ved å se på familien som en institusjon. Denne familien består av en mor, en far og en sønn, og har en regel om at sønnen må legge seg til en rimelig tid. Sønnen får lov til å legge seg senere desto eldre han er. Regelen er fremdeles den samme, men den tolkes ulikt basert på alderen til sønnen. Dette kan overføres til andre institusjoner, og Mahoney og Thelen (2010) hevder at institusjonstapere kan velge å tolke reglene på en måte som er til fordel for dem selv. I et helhetsbilde kan dette føre til store endringer (Mahoney & Thelen, 2010).

Konvertering forekommer der det er få muligheter for å utnytte vetorett mot endringsforslag, men mye skjønn i tolkning og/eller håndhevelse av gjeldende regelverk (Mahoney & Thelen, 2010). Aktørene som fører endringer i form av konvertering blir kalt for *opportunist* (opportunists). Opportunistene kan velge å følge, eller ikke følge reglene, uavhengig om de er forkjempere for institusjonen eller ikke (Mahoney & Thelen, 2010). Vi kan se tilbake på eksempelet om familien for å forklare dette. Sønnen i familien ønsket å legge seg senere etter at han fylte 16 år, og vet at foreldrene ikke kommer til å protestere (utnytte seg av vetorett) dersom han legger seg litt senere. Han vet også at det er mye skjønn i hvordan “legge seg til en rimelig tid” kan tolkes (skjønn i tolkning og/eller håndheving av gjeldende regelverk). Derfor vil sønnen tolke regelen ulikt fra tidligere og dermed legge seg senere.

5. Analyse

Analysen starter med en presentasjon av prosessen i det politiske systemet. Dette gjør vi fordi denne prosessen gir et grunnlag for å forstå resten av studien. I tillegg vil analysen av det politiske systemet gi det første bildet av de ulike koalisjonenes verdier og mål. Analysen vil derfor starte med de politiske beslutningene og deretter undersøke stemmene i offentligheten (ungdommene og ekspertene). Fokuset ligger på ungdommer og eksperter ønsker om kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse i skolen, samt hvordan dette skal organiseres. Med organisering mener vi i denne sammenhengen hvordan undervisning om psykisk helse skal inngå i skolen. Eksempler på dette kan være hvorvidt psykisk helse skal innføres som et eget fag, hvem som skal undervise om psykisk helse og hvor mange timer som burde settes av til undervisning om temaet.

Datagrunnlaget fra de tre ulike gruppene analyseres frakoblet fra hverandre. Dette gjør vi fordi det vil gi en bedre oversikt og forståelse for hovedtendensene i de ulike gruppene. Dette gir et bedre grunnlag for å diskutere de ulike synspunktene opp mot hverandre. I tillegg vil vurderingen av sammenhengen mellom de ulike gruppene bli ryddigere dersom synspunktene deres er gjort rede for på en oversiktlig måte.

I diskusjonsdelen vil analysen av de ulike aktørene forenes, og vi vil ved hjelp av relevant teori forsøke å svare på forskningsspørsmålene.

5.1 Forklaring og analyse av prosessen i det politiske systemet

I det følgende presenteres analysen av den politiske prosessen. Som nevnt tidligere består datagrunnlaget fra det politiske systemet av stortingsmeldinger, debatter i Stortinget, innstillinger, representantforslag og læreplaner, til sammen 17 dokumenter (se vedlegg 1 med oversikt over dokumentene som inngår som en del av dette materialet).

5.1.1 De offentlige utredningene

Ludvigsen-utvalgets utredninger har stått sentralt i arbeidet med fagfornyelsen. Bakgrunnen for deres arbeid, som finnes i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, presenteres i Meld. St. 20 *“På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen”*. Her står det:

“Med denne stortingsmeldingen legges grunnlaget for å gjøre fellesskolen bedre i stand til å møte mangfoldet av barn og unges ulike behov og forutsetninger, og for å gjøre grunnopplæringen bedre tilpasset framtidens samfunn og arbeidsliv.”
(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9).

I Ludvigsen-utvalgets delutredning ble det lagt til grunn noen prinsipper for deres arbeid. Et av prinsippene er formulert slik:

“Sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen, – det er sammenheng mellom elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes senere i livet [...]” (NOU 2014:7, s. 8).

Videre skriver utvalget at de i sin hovedutredning blant annet vil:

“Vurdere hvordan skolens arbeid med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser kan styrkes og drøfte hvilke implikasjoner dette bør få for læreplanverket og for vurdering av elevene.” (NOU 2014:7, s. 8)

De skriver også at hovedutredningen skal se nærmere på hvordan emosjonelle kompetanser kan styrkes i skolen, samt at de skal vurdere hvordan slik kompetanse påvirker elevenes faglige kompetanser.

Dersom en ser på disse utdragene opp mot vår problemstilling kan en se at det allerede i delutredningen er skrevet om emosjonell kompetanse, og at utvalget vil vurdere hvordan denne kompetansen kan styrkes. Med emosjonell kompetanse menes en persons evne til å kjenne igjen og kunne regulere egne følelser (Lindbäck & Glavin, 2015).

Ludvigsen-utvalget ser på sosiale og emosjonelle kompetanser samlet, og skriver at:

“Sosiale og emosjonelle kompetanser kan defineres som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner. Det omfatter for eksempel personers selvoppfatning, motivasjon, samarbeidskompetanse og evne til å håndtere egne følelser.” (NOU 2014:7, s. 37).

I denne definisjonen kan en også se at håndtering av egne følelser er sentral. Utvalget drøfter i delutredningen hvilken betydning slike kompetanse kan ha for elevene i fremtiden. De viser til sentral forskning som har funnet sammenhenger mellom sosiale og emosjonelle kompetanser og gjennomføring og resultater i skolen. De viser videre til at det finnes lite forskning som sier noe konkret om sammenhenger mellom spesifikke emosjonelle og sosiale kompetanser og elevenes faglige kompetanse (NOU 2014:7, s. 43). Det kan virke som at utfordringene knyttet til norske elevers faglige kompetanse står sterkt i utredningen, og at ønsket om å styrke faglig kompetanse er viktig. Dette støttes blant annet opp ved at de skriver at hovedutredningen vil se nærmere på hvordan faglig læring kan ses i sammenheng med emosjonell og sosial kompetanse (NOU 2014:7, s. 52). I tillegg skriver de at:

“Sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevenes læringsresultater i skolen. Elevenes kompetanse utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen. Utvalget ønsker å løfte fram forskning som tyder på at elever med svake skoleprestasjoner har spesielt stort utbytte av at det jobbes systematisk med sosiale og emosjonelle kompetanser i skolen.” (NOU 2014:7. s.10)

Vi tolker dette som at styrking av faglig kompetanse er hovedmålet i arbeidet med fornyelsen av læreplanen, og at emosjonelle kompetanser vil være viktige dersom de kan bidra til bedre faglig læring. Når utvalget skriver at de ønsker å løfte fram forskning som tyder på at elever med svake prestasjoner har spesielt stor nytte av å jobbe med sosiale og emosjonelle kompetanser blir det tydeligere at disse kompetansene blir viktige dersom de kan være med på å styrke norske elevers skoleprestasjoner. Dette tyder på at faglig, målbar kompetanse, er hovedfokuset i skolen og i fagfornyelsen. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at håndtering av, og kunnskap om, egne følelser bare er en liten del av sosiale og emosjonelle kompetanser. Basert på det som står i NOU 2014:7 kan det virke som at noe av ønsket knyttet til den faglige kompetansen til elevene finnes i beskrivelsen av et samfunn som i fremtiden vil forutsette at innbyggerne har mer og mer kunnskap. I Ludvigsen-utvalgets hovedutredning NOU 2015:8 *“Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser”* blir det videre løftet frem at kunnskap vil bli viktigere i fremtidens samfunn. Dette kommer blant annet frem når de skriver:

“Grunnoplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn.” (NOU 2015:8, s. 7).

I Ludvigsen-utvalgets delutredning blir ikke psykisk helse i seg selv nevnt eller diskutert. De trekker heller ikke inn diskusjoner knyttet til økningen i psykiske helseplager i samfunnet. Utredningen har fokus på kompetanseheving og bedre læring blant norske elever. Selv om de påpeker at kompetansebegrepet burde ta innover seg de emosjonelle aspektene kan det virke som at utvalget i delutredningen ikke legger vekt på forebygging av psykiske helseplager som en del av skolens samfunnsmandat. I hovedutredningen, derimot, blir psykisk helse og psykiske helseplager nevnt, og det kan se ut til at arbeid for å forebygge psykiske helseplager nå får større fokus og blir diskutert som en del av skolens samfunnsoppdrag. Denne slutningen trekker vi på bakgrunn av at Ludvigsen-utvalget valgte å ta inn folkehelse og livsmestring som et av tre flerfaglige tema. Under beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring skriver de:

“Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen.” (NOU 2015:8, s. 50)

“Økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat.” (NOU 2015:8, s. 52)

Ut fra disse to utdragene kan en nå se at psykiske helse og psykiske lidelser blir ansett som en del av skolens ansvar. Forklaringen av temaet er ikke utfyllende og beskriver ikke på en detaljert måte hvordan skolen kan jobbe med psykiske helseutfordringer og kunnskap om psykisk helse. Det kan virke som at utvalget anser problematikken rundt økende psykiske lidelser som et viktig område, og at skolen må ta en del av ansvaret for å være med på å forebygge. Samtidig kommer det ikke tydelig frem hvordan denne problematikken skal håndteres.

Når det kommer til organisering av opplæring knyttet til folkehelse og livsmestring understreker utvalget at temaene må få “[...] kompetansemål i fag på tvers av fagområdene.” (NOU 2015:8, s. 12). Utvalget diskuterer ikke muligheten for at noen av de flerfaglige temaene skal være egne fag. Begrunnelsen for dette kan nok finnes i begrepet flerfaglig. Utvalget understreker at de kompetansene som er en del av de flerfaglige temaene er kompetanser som elevene skal kunne tilegne seg gjennom fagene i skolen, og at kompetansene strekker seg over de ulike fagområdene på ulike måter. Innføringen av flerfaglige temaer vil ikke gå på bekostning av de fagene som allerede er implementert i skolen. Ved at utvalget har valgt å innføre folkehelse og livsmestring på denne måten kan det virke som at de har forsøkt å sette fokus på en sentral problematikk uten at noen av de eksisterende fagene i skolen mister fotfeste.

I NOU 2014:7 blir det slått fast at sosiale og emosjonelle kompetanser er fagovergripende og at de skal være en del av kompetansen på tvers av fag. Det kan virke naturlig at folkehelse og livsmestring skal ta opp de emosjonelle og sosiale kompetansene som handler om emosjoner, håndtering av egne følelser, motivasjon og selvoppfatning. I beskrivelsen av temaet blir motivasjon og mestring nevnt, men det står ikke noe som kan knyttes til emosjoner og håndtering av følelser. Dette tolker vi som at kunnskap om håndtering av følelser ikke står sentralt i den nye overordnede delen av læreplanverket.

En ting som er viktig å ikke glemme er at selv om psykisk helse nå blir kommentert eksplisitt har den norske skolen alltid hatt ansvar for at:

“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng, jf. opplæringsloven § 1-1 (1998).

Her kommer det tydelig frem at kompetanse for å kunne mestre eget liv er en sentral oppgave for den norske skolen. Forskjellen nå er at folkehelse og livsmestring har fått større fokus. Dette kan tyde på at økningen i psykiske helseplager i samfunnet har påvirket Ludvigsen-utvalgets avgjørelser.

5.1.2 Prosessen videre

5.1.2.1 Kompetansebegrepet - inkludere emosjonell kompetanse?

Utredningene som ble utarbeidet av Ludvigsen-utvalget la grunnlag for Meld. St.28 *“Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet”*. Mye av det som kommer frem i de tidligere utredningene blir også vektlagt i meldingen fra Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet viser, i likhet med Ludvigsen-utvalget, til at sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktig for læring og for å lykkes. De skriver blant annet:

“Nyere forskning viser at såkalte ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og takle motgang, er viktige for faglig læring og for å lykkes i samfunns- og arbeidslivet.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.29).

Det var blant annet basert på dette at Ludvigsen-utvalget foreslo at kompetansebegrepet i norsk skole burde utvides. Utvalget viste til denne definisjonen av kompetanse som hensiktsmessig:

“Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.” (NOU 2015:8, s. 19).

Denne definisjonen inkluderer sosiale og emosjonelle kompetanser som et viktig grunnlag for læring. Emosjonelle og sosiale kompetanser rommer flere typer ferdigheter som holdninger til fag, engasjement, forventninger til egen mestring, evaluering av egen læring, nysgjerrighet og utholdenhet (NOU 2015:8, s.22). I tillegg er det også spesifisert at det handler om å *“[...] ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger.” (NOU 2015:8, s.22).*

Selv om det brede kompetansebegrepet, som vi har vist til ovenfor, var en del av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger, har ikke Kunnskapsdepartementet valgt å videreføre denne definisjonen. Departementet viser til at høringssvarene angående det brede kompetansebegrepet var delt. Utdanningsdirektoratet peker på at sosiale og emosjonelle kompetanser burde integreres i fagene fordi det er grunnleggende for læring. Andre viser til at “[...] *det brede kompetansebegrepet kan bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper.*” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.28). Dette kan tyde på at det har vært store uenigheter angående inkluderingen av emosjonelle og sosiale kompetanser i kompetansebegrepet i skolen. Diskusjonen knyttet til kompetansebegrepet viser tydelig at det har oppstått to ulike koalisjoner med ulike mål og verdier. Vi forstår det slik at den verdien som skapte uenighet var synet på faglig læring. På den ene siden kan en si at koalisjonene hadde ulike mål fordi noen ønsket å inkludere emosjonell kompetanse og andre ikke. På den andre siden kan en også påstå at det ikke er snakk om ulike koalisjoner fordi alles mål er bedre læring for elevene. Dette kan også knyttes sammen med synet på mer kunnskap som grunnleggende for å leve i fremtidens samfunn, som vi har vist til tidligere.

Kunnskapsdepartementet skriver i meldingen til Stortinget at:

“Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29).

Dette utsagnet kan gi uttrykk for at vurdering og måling av elevenes kompetanse står sentralt i skolen. Kunnskapsdepartementet viser videre til at flere av aspektene ved sosiale og emosjonelle kompetanser ikke egner seg som vurderingsgrunnlag i skolen. I tillegg påpeker de at skolens ansvar for sosial og emosjonell læring skal komme tydelig frem i den nye overordnede delen av læreplanverket, og at elevene tilegner seg denne typen kompetanse gjennom arbeid med fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Basert på dette definerer departementet kompetansebegrepet slik:

“Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.”
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28).

Det vi har vist til ovenfor kan indikere at det oppstår et dilemma i forhold til kompetansebegrepet og innhold i skolen. Selv om det er anerkjent at emosjonelle kompetanser spiller en sentral rolle i utviklingen av faglig kompetanse, velger man likevel å ikke integrere dette i kompetansemålene i fagene. Man har valgt å gjøre dette fordi det er vanskelig eller uetisk å måle og vurdere slik kompetanse og læring. Det kan tenkes at fokuset på emosjonelle kompetanser ikke kommer like tydelig frem som noen parter hadde ønsket, som for eksempel utdanningsforbundet og Ludvigsen-utvalget. Når fokuset ligger på at kompetansemålene i skolen skal gjøre det mulig å måle elevens læring kan en tenke seg at det vil bli vanskelig å integrere noen av de emosjonelle kompetansene i læringsarbeidet.

5.1.2.2 Folkehelse og livsmestring - organisering og innhold

Kunnskapsdepartementet valgte å videreføre det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin melding til stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette begrunner de med at:

“Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning.” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Dette kan tolkes dithen at kunnskap om psykisk helse er viktig for å mestre eget liv. De skriver også at:

“Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer.”
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Dette kan videre tolkes i retning mot at Kunnskapsdepartementet anser det som skolens oppgave å forebygge psykiske helseproblemer. Det kommer frem at tilhørighet i fellesskap er et sentralt aspekt ved denne forebyggingen. I tillegg kan det, basert på det forrige utdraget,

virke som at kunnskap om psykisk helse også kan være en del av forebyggingen som skolen skal ta ansvar for. Psykisk helse blir eksplisitt nevnt som noe av bakgrunnen for at et slikt tverrfaglig tema er prioritert. Kunnskapsdepartementet skriver også, om de tverrfaglige teamene, at: *“Disse må være tydelige i læreplanverket og ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene.”* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.16). Her kommer det frem at fokuset på de tverrfaglige teamene skal være tydelig, og at de skal få egne mål. Slik vi ser det kan det virke som at det oppstår et dilemma her. Kunnskapsdepartementet ønsker kompetansemål på tvers av fag, samtidig som de ikke ønsker at emosjonelle og sosiale kompetanser skal integreres i kompetansemålene i større grad enn i dag (Kunnskapsdepartementet, 2016). I forhold til temaet folkehelse og livsmestring kan det virke som at tanker og følelser blir holdt utenfor det skolen har ansvar for. Selv om psykisk helse eksplisitt blir nevnt, er det samtidig bestemt at følelser ikke skal være en del av kompetansemålene. Følelser, opplevelser og tanker står sentralt i forståelsen av hva psykisk helse er. Det kan virke som at fokuset på målbar kompetanse kommer i veien for at kunnskap om følelser skal være en del av kompetansegrunnet elevene sitter igjen med etter endt skolegang.

5.1.2.3 Komitebehandling av Meld. St.28 og debatten i Stortinget

Meldingen til Stortinget som vi har referert til ovenfor ble i neste steg av prosessen behandlet i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen før det ble gitt en innstilling og videre diskutert i Stortinget. I innstillingen fra komiteen blir det vist støtte til at folkehelse og livsmestring skal bli et av tre tverrfaglige temaer. De skriver også at: *“Komiteen mener at økt bevissthet og kunnskap om livsmestring og psykisk helse kan bidra til at man legger bedre til rette for elevens læringsutbytte.”* (kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016, s. 16). Basert på dette kan det virke som at komiteen anser temaet som en naturlig del av skolens ansvar. Samtidig kan det virke som at fokuset ligger på den faglige læringen til elevene. Det kan se ut til at dette har vært gjennomgående i arbeidet med fagfornyelsen. Selv om de fokuserer på læringsutbyttet til elevene skriver de også at slik kunnskap vil gjøre elevene bedre i stand til å ta vare på seg selv (kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016, s. 16). I innstillingen viser både arbeiderpartiet og KRF til sine tidligere representantforslag der de har fremmet et ønske om større fokus på psykisk helse og livsmestring (kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016, s. 16).

I Representantforslag 134 S (2014–2015) fra stortingsrepresentanter i Arbeiderpartiet kommer det tydelig frem at de ønsker større fokus på psykisk helse i skolen. De foreslår at kunnskap om psykisk helse skal integreres i skolens fag, samt at de ønsker å styrke blant annet skolehelsetjenesten (Representantforslag 134 S (2014–2015)). De skriver i sitt forslag: *“Ved å trene på hvordan man regulerer følelser, tenker fornuftig, lærer, korrigerer adferd og møter sosiale utfordringer, er man bedre rustet til å takle ulike situasjoner i livet.”* (Representantforslag 134 S (2014–2015), s. 2). Utsagnet kan tolkes i retning mot at de ønsker at emosjonell kompetanse som omfatter regulering og forståelse av følelser burde være sentralt i skolen, og at det burde inkluderes i eksisterende fag. Representantforslaget ble nedstemt. Basert på behandlingen av forslaget kan det virke som at noe av bakgrunnen til nedstemmingen ligger i at andre mente at disse aspektene ble godt nok ivaretatt i arbeidet med fagfornyelse. Dette mener vi kommer frem i uttalelsen fra statsråden i debatten som ble ført i Stortinget angående representantforslaget: *“Den første årsaken er at det å vedta forslag som regjeringen allerede jobber med, og som stortingsflertallet har prioritert høyt, kan kanskje virke som smør på flesk.”* (debatt i Stortinget, 11. februar 2016, s.1898). I representantforslaget fra KRF (Representantforslag 8:46 S (2015–2016)) om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn, blir det foreslått at dette innføres som en ressurs der man kan invitere fagpersoner inn for å undervise elevene. De presiserer at:

“Undervisningen trenger ikke å være direkte knyttet til kompetansemålene i ett eller flere av skolens undervisningsfag. «Livsmestring i skolen» er tenkt som en nasjonal kompetanseressurs.” (Representantforslag 8:46 S (2015–2016), s. 3).

Forslaget fikk ikke gjennomslag (debatt i Stortinget, 12. april 2016, s. 2637) fordi livsmestring skulle få en sentral plass i Meld. St.28. Forslaget viser likevel til at deler av det politiske systemet er svært opptatt av livsmestring som en del av skolens oppdrag. Utdraget fra representantforslaget viser også at de ikke fokuserer på at livsmestring nødvendigvis må ha kompetansemål i fagene for å kunne undervises. Dette kan tyde på at de mener at det er skolens ansvar at elevene tilegner seg de nødvendige kunnskapene og ferdighetene for å mestre eget liv, og at dette skal få tidsressurser selv om det ikke er en del av kompetansemålene. I ettertid har KRF kommentert at de skulle ønske at fokuset på

livsmestring kom tydeligere frem i stortingsmeldingen (debatt i Stortinget, 11. oktober 2016. s.181). Statsråd svarte ved å vise til at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema vil gi en veldig god forankring til å jobbe med blant annet psykisk helse (debatt i Stortinget, 11. oktober 2016. s.181). Disse to utdragene viser at selv om enigheten rundt de tverrfaglige temaene var stor, fantes det også stemmer som mente at dette fokuset var for snevert.

Representantforslagene som ble løftet frem i debatten i stortinget kan være med på å gi et første bilde av hvilke koalisjoner som befinner seg i subsystemet knyttet til diskusjonen rundt psykisk helse i skolen (ACF-modellen). På den ene siden kan en argumentere for at det ikke er tydelige mål og verdier som skiller koalisjonene, og at det derfor ikke finnes ulike koalisjoner i det hele tatt. På den andre siden ser en at fokuset på emosjonelle kompetanser som regulering av følelser har ulik tyngde i ulike deler av politikken. Uenigheten er derfor knyttet til hvorvidt emosjonelle kompetanser, som er en sentral oppgave for skolen, skal komme frem i det nye læreplanverket. I tillegg kan det se ut til at fokuset på psykisk helse er ulikt i de ulike gruppene.

5.1.2.4 Livsmestring, psykisk helse og følelser i de nye læreplanene

Dersom en ser videre på hvilke aspekter ved folkehelse og livsmestring som skal komme til uttrykk i læreplanene i de ulike fagene finner en blant annet dette i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i læreplanen i norsk:

“I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap.” (Udir, 2020, s.3).

Her kan en se at følelser og tanker tydelig blir nevnt. På den andre siden kommer det ikke frem at elevene skal øve på å uttrykke følelser og tanker i selve faget, men at arbeid med å uttrykke seg generelt gir et grunnlag for å gi uttrykk for følelser. Ordet “følelse/følelser” kommer heller ikke frem i noen av de konkrete kompetansemålene i faget. Dette kan tenkes å være et resultat av Kunnskapsdepartementets avgjørelse om å ikke integrere emosjonelle kompetanser inn i kompetansebegrepet i skolen. En kan tenke seg at fokuset på å arbeide med å uttrykke følelser, tanker og erfaringer blir nedprioritert i arbeidet med den målbare

kompetansen. Utviklingen av evnen til å uttrykke seg som grunnlag for å gi uttrykk for følelser og tanker er også noe som kommer frem i forklaringen av hva folkehelse og livsmestring handler om i engelsk (Udir, læreplan i engelsk, 2020). Heller ikke i denne læreplanen blir følelser nevnt eksplisitt i kompetansemålene, med unntak fra to kompetansemål etter henholdsvis 2. og 4. trinn, der målet blant annet omfatter evnen til å delta i samtaler om egne behov og følelser. Dette kan tolkes vidt, men det kan virke som at fokuset på å uttrykke følelser i en samtale kommer frem (Udir, 2020).

Videre handler folkehelse og livsmestring i samfunnsfag i stor grad om bevisstgjøring av egen identitet og identitetsutvikling (Udir, læreplan i samfunnsfag, 2020). I kompetansemål etter 10. kommer det frem at elevene skal *“reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar”* (Udir, læreplan i samfunnsfag, 2020, s. 11). Identitet og identitetsutvikling er et sentralt aspekt ved hvem vi er som mennesker, og hvordan vi oppfatter at vi har en verdi. Følelsen av å ha verdi kan knyttes til god psykisk helse (Holte, 2016). Kompetansemålet tar også for seg utvikling av selvbilde, noe videre kan knyttes opp til følelsen av å være verdifull.

De fagene som tar opp følelser og psykisk helse i størst grad er KRLE og naturfag. For å starte med KRLE; I beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i KRLE står det at: *“Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse.”* (Udir, 2020, s. 4). I beskrivelsen kommer det frem at problemstillinger knyttet til psykisk helse skal være grunnlag for refleksjon i KRLE. Vi mener at fokuset på psykisk helse kommer eksplisitt frem her. På den andre siden blir ikke psykisk helse nevnt i noen av kompetansemålene. Det er mulig å tenke seg, basert på kompetansefokuset i skolen og læreplanene, at slike problemstillinger vil bli nedprioritert. Samtidig skal både den nye overordnede delen og de tverrfaglige temaene være styrende i arbeidet med faget. Dette tilsier at psykisk helse i teorien skal få plass i KRLE-faget, selv om det ikke er nevnt i kompetansemålene. Når det kommer til det aspektet ved psykisk helse som omfatter følelser finnes det kun et kompetansemål i KRLE som nevner dette. I kompetansemålet fra læreplanen i KRLE etter 4.trinn står det at elevene skal kunne: *“sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer”* (Udir, 2020, s. 6).

Den siste læreplanen vi skal ta for oss er læreplanen i naturfag. Under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i naturfag står det at:

“I naturfag handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse til å forstå sin egen kropp og ivareta sin egen fysiske og psykiske helse.”
(Udir, 2020. s. 3).

I tillegg finner en også disse kompetansemålene i naturfag:

- Kompetansemål etter 4.trinn: *“samtale om hva fysisk og psykisk helse er, og drøfte hvordan livsstil og trivsel påvirker helse”* (Udir, 2020, s.7).
- Kompetansemål etter 7.trinn: *“gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet”* (Udir, 2020, s.8).

Basert på dette kan det virke som at psykisk helse kommer tydeligst frem i naturfag, og bare i liten grad er vektlagt i de andre fagene. Forklaringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i naturfag tar blant annet innover seg at elevene skal ha kompetanse til å ivareta sin psykiske helse. Dette gjenspeiles til en viss grad også i kompetansemålene. Likevel kan det virke som at kompetansemålene er utarbeidet på en måte som gjør at arbeid som er direkte rettet mot den enkelte elevs kunnskap om hvordan de kan ivareta sin psykiske helse ikke kommer tydelig frem. Kompetansemålet som omfatter samtale om hva psykisk helse er kommer etter 4.trinn, og er ikke en del av kompetansegrunnlaget i noen av de andre trinnene. Etter 7.trinn skal elevene kunne samtale om hvordan psykiske forandringer kan påvirke følelser, men de skal ikke kunne noe om hvordan de kan arbeide med å regulere og forstå disse. Dersom en sammenligner fokuset på psykisk helse i den nye læreplanen for naturfag opp mot den gamle læreplanen i naturfag (Udir, 2013) kan det virke som at fokuset har kommet tydeligere frem. I den tidligere læreplanen i naturfag var dette det eneste kompetansemålet som tok for seg psykisk helse: *“samtale om ulike følelsesmessige reaksjoner og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse”* (Udir, 2013, s. 7). I tillegg til dette har det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kommet inn i de nye

læreplanene. Det kan det virke som at psykisk helse har fått større fokus i den nye læreplanen, spesielt i naturfag, men også i de andre fagene.

Med utgangspunkt i det vi har vist til ovenfor kan det virke noe snevert å konkludere med at følelser har fått en sentral plass i de nye læreplanene. Selv om kompetansemålet fra KRLE etter 4.trinn omfatter evnen til å formidle egne følelser, er dette et kompetansemål som kun gjelder for barneskoleelever. Det kan tenkes, basert på kunnskap vi har om unge og psykisk helse, at også ungdomskoleelever ville hatt nytte av en slik vinkling i kompetansemålene. Analyse av læreplanene viser at kunnskap om følelser, og håndtering av disse, ikke blir vektlagt. Det kan se ut til at læreplanene er preget av Kunnskapsdepartementets avgjørelse om å ikke inkludere emosjonell kompetanse i kompetansebegrepet, selv om dette var anbefalingen fra Ludvigsen-utvalget. Denne beslutningen kan også tenkes å stride imot det arbeiderpartiet fremmet i representantforslag 134 S (2014–2015) om satsing på psykisk helse i skolen der de blant annet nevnte at trening på å regulere følelser gjør at man blir bedre rustet til å møte utfordringer i livet (Representantforslag 134 S (2014–2015), s. 2). I tillegg kommer de fleste kompetansemålene som omfatter psykisk helse og følelser inn i læreplanene kun på de laveste trinnene. Videre blir ikke kunnskap om psykisk helse formulert i kompetansemålene, med unntak fra kompetansemålet i naturfag etter 4.trinn. Vi tolker dette som at kunnskap om psykisk helse og arbeid med verktøy og metoder for å håndtere/regulere egne følelser og forstå dem, ikke er sentralt i læreplanene. Vi mener det kommer tydelig frem at Kunnskapsdepartementet ikke ønsker å inkludere emosjonelle kompetanser i kompetansebegrepet i skolen.

Selv om NOUer, innstillinger og representantforslag til tider har hatt stort fokus på kunnskap om psykisk helse, livsmestring og håndtering/regulering av følelser, er det til sist det som kommer til uttrykk i de nye læreplanene som blir styrende for arbeidet i skolen. Analyse av prosessen i det politiske systemet har vist oss at det har vært uenigheter, og at aktører som har ønsket større fokus på emosjonell læring og kunnskap om psykisk helse til dels har blitt nedstemt eller ikke hørt, selv om også mange har hatt fokus på dette som svært viktig.

5.1.3 Oppsummering av hovedfunn fra analysen av den politiske prosessen

Som vi har vist ovenfor har den politiske prosessen knyttet til innføringen av folkehelse og livsmestring foregått over flere år, og datagrunnlaget for vår analyse av denne

prosessen omfatter mange ulike dokumenter. For å oppsummere hovedtrekkene fra analysen av dokumentene skal vi nå presentere fire hovedpunkter.

Det første hovedpunktet omhandler fokuset på faglig læring. Vi har flere steder i analysen vist at faglig læring fremstår som et bærende og underliggende prinsipp for fornyelsen av skolens læreplaner. Fokuset skyldes blant annet det kunnskapsintensive samfunnet som vi lever i. Dette kan ses på som et dilemma i forhold til fremveksten av psykiske helseplager blant ungdom, fordi en kan tenke seg at større fokus på faglig læring kan resultere i økt kunnskapspress og mindre tid til å fokusere på den psykiske helsen.

Den neste punktet tar for seg diskusjonen rundt integrering av emosjonelle kompetanser i skolens kompetansebegrep. Som vist i analyse har det har rådet uenighet om hvorvidt slike kompetanser burde være en del av kompetansebegrepet. I flere av dokumentene vises det til at denne typen kompetanse vil bli viktig i fremtidens samfunn (NOU 2015:8). Kunnskapsdepartementet bestemte likevel å ikke integrere emosjonelle kompetanser i kompetansebegrepet fordi disse kompetansene da ville vært grunnlag for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det tredje hovedtrekket vi har identifisert i analysen er at fokuset på psykisk helse kan se ut til å ha økt gjennom den politiske prosessen fordi psykisk helse som begrep har kommet inn i de politiske dokumentene i større grad etter hvert. I tillegg ble det bestemt at folkehelse og livsmestring, som inkluderer psykisk helse, skulle integreres som tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det siste punktet handler om hvordan kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse er integrert i det nye tverrfaglige temaet og i konkrete kompetansemål. Vår analyse har vist at tanker og følelser i liten grad er nevnt i det nye læreplanverket. På den andre siden viser også analysen at det har fått større fokus enn tidligere som et resultat av det nye tverrfaglige temaet.

5.2 Ungdommers ønsker

Vi retter nå fokuset mot ungdommers ønsker og går over til analyse av leserinnlegg skrevet av disse aktørene. Som tidligere nevnt består denne gruppen av unge i aldersgruppen 13-20 år, og datamaterialet består i hovedsak av leserinnlegg (se vedlegg 2 med oversikt over type dokument og publiseringssted). I det følgende presenteres ungdommers ønsker om

kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse, deretter tar vi for oss ønsker knyttet til organisering av undervisning.

5.2.1 Ungdommers ønsker om kunnskaper og ferdigheter

Når ungdommene uttrykker seg om psykisk helse i skolen bruker de begreper som “bør-”, “må-” og “-vil lære om ...”. Dette tolker vi som ønsker, ettersom at leserinnleggene omhandler hva ungdommene vil at skolen skal gjøre, eller inkludere innenfor temaet psykisk helse. Vi har også tolket ungdommenes ønsker som forventninger. Med forventninger sikter vi til at ungdommene ser på undervisning om psykisk helse som skolens samfunnsoppdrag. Vi baserer denne tolkningen på at ungdommene bruker begreper som “Vi bør få ...”, “Vi må lære ...” og “Skolen må forebygge ...”. Vi tolker ungdommenes valg av ord som direkte, og indikerende at det er en selvfølge at skolen har ansvaret for å undervise om psykisk helse.

I analysen av ungdommers leserinnlegg finnes det noen gjennomgående ønsker om kunnskaper og ferdigheter. Flere ungdommer uttrykker ønsker knyttet til at skolen skal gi faktakunnskaper innenfor psykisk helse. I leserinnleggene tar flere av forfatterne utgangspunkt i at psykisk helse blir sett på som noe negativt, og de mener at synet på psykisk helse i stedet for bør likestilles med den måten man ser på fysisk helse i dag. Det nevnes for eksempel at det er vanskelig å snakke om sin psykiske helse ettersom at samfunnet kun assosierer psykisk helse med psykiske lidelser. Dette kan forstås som at ungdommene føler på et behov for basiskunnskaper om temaet, som senere kan brukes til å tilegne seg ferdigheter for å opprettholde eller forbedre deres psykiske helse.

I leserinnleggene pekes det også på at mens det finnes mange forventninger knyttet til det å være gode elever og venner, så er opplæring i hvordan en kan leve opp til slike forventninger mangelfull. I enkelte av leserinnleggene uttrykkes det et ønske om å lære å være en god venn og å lære hvordan man kan stille opp for personer som sliter. En ungdom stiller spørsmål ved hvordan det skal være mulig å forstå egne og andres følelser når de ikke lærer om det. Disse uttalelsene kan forstås som ønsker om å lære om følelser og om hvordan vi kan forstå de. Økt kunnskap om følelser vil gjøre det enklere å snakke om psykisk helse, og vil også kunne gjøre ungdommen i bedre stand til å hjelpe venner som sliter psykisk.

Ønsket som forekommer oftest i denne delen av datamaterialet omhandler normaliseringen av psykisk helse. De fleste leserinnleggene tar opp hvor viktig det er at de lærer at det er normalt og greit å ikke føle seg bra psykisk. Det nevnes også at det må bli mer

normalisert å snakke om det positive så vel som det negative i livet. Et av leserinnleggene peker på at responsen på å snakke om psykisk helse ofte er negativ, og at dette kan være på grunn av kunnskapsmangel og av at vi ikke er vant til å snakke om det.

Datamaterialet viser også ønsker om bedre ferdigheter knyttet til psykisk helse. Som tidligere nevnt uttrykker flere av ungdommene viktigheten av å lære å være en god venn, og dette ble i et par tilfeller supplert med et ønske om en *verktøykasse* som de kan utnytte for å bygge seg selv opp og beholde en god psykisk helse. I den forbindelse ble det nevnt øvelser som baseres på meditasjon og stresslindring for å forklare hva slike verktøy for psykisk helse kan være. Verktøykassen kan dermed forstås som et sett med øvelser og teknikker som ungdommene kan benytte seg av for å forbedre og opprettholde en god psykisk helse.

Videre viser leserinnleggene ønsker om kunnskaper og ferdigheter innenfor kommunikasjon, mobbing og mestring. En av ungdommene nevner at det ville være en fordel dersom de hadde noen som kunne svare på spørsmål angående disse temaene. Ungdommen forklarer videre at de vil lære om hvordan alle er forskjellige, men at alle er gode nok. Selv om det blir nevnt at det er ønskelig at noen svarer på spørsmål som ungdommer har angående psykisk helse, blir det spesifisert at læreren ikke må være terapeut, men svare på mer konkrete faktaspørsmål. Det er vår oppfatning at organiseringen av psykisk helse i skolen står sentralt for hvilken kompetanse elevene ønsker å tilegne seg. Vi baserer denne oppfatningen på at ungdommene som ønsker seg konkrete faktakunnskaper, ofte spesifiserer at læreren ikke må opptre som behandler eller terapeut. Noen av ungdommene som ønsker seg verktøy til å takle psykiske problemer, nevner at det er ønskelig med en utvidet helsetjeneste i skolen. Dette kommer vi nærmere inn på senere i analysen.

5.2.2 Ungdommers ønsker om organisering

Leserinnleggene som er analysert i denne oppgaven kommuniserer ulike ønsker om organisering av hvordan psykisk helse skal inn i skolen. Et av ønskene som flere ungdommer skriver om er at skolen burde sette av tid til å snakke og lære om temaet. Det blir argumentert for at dette kan bidra til å redusere tabuet knyttet til psykiske helseplager. Videre blir det spesifisert at skolen enten må låne tid fra andre fag, eller lage et helt nytt fag som tar for seg temaet. I noen av leserinnleggene blir det foreslått at skolen setter av minst én time i måneden, og at det er uviktig om psykisk helse skal stå som eget fag så lenge det er obligatorisk og regelmessig undervisning gjennom hele grunnskolen. Vi tolker dette som

uttrykk for et behov for en proaktiv fremgang mot opprettholdelse av psykisk helse. Grunnlaget for dette er at et par av ungdommene nevner at det er nødvendig å lære om psykisk helse før de får psykiske problemer. De argumenterer for at kunnskap om psykisk helse kan gi en bedre forståelse av eget følelsesregister, og takle vanskelige perioder i livet.

Videre presiseres det at det ikke er ønskelig at undervisningen skal legge til rette for å dele følelser i klasserommet, men at tilnærmingen skal være generell og faglig. Vi tolker dette som et ønske om konkrete kunnskaper som kan bidra til at det blir lettere å snakke om egen psykisk helse. Kunnskap knyttet til psykisk helse blir sammenlignet med kunnskaper i andre fag. Det påpekes også at denne kunnskapen kan være nyttig på lengre sikt, i motsetning til mye av det de lærer i andre fag. I tillegg hevdes det at kunnskap om psykisk helse ikke bare vil være en fordel for elevene, men for hele samfunnet. Dette begrunnes med et argument om at samfunnet vil spare penger på å senke kostnadene til behandling av psykiske helseproblemer.

I andre leserinnlegg argumenteres det for at et bedre helsetilbud på skolene er den beste fremgangsmåten, uttrykt gjennom ønsker om psykologer og flere miljø- og helsearbeidere på skolen. De ulike leserinnleggene som inngår i vårt datamateriale viser altså ikke fullstendig enighet når det gjelder hvordan psykisk helse burde inngå i skolen. Likevel understrekes viktigheten av å snakke om psykisk helse på skolen, gjerne i form av et eget fag eller regelmessige samtaler, i flertallet av leserinnleggene. Vi tolker dette som et generelt ønske om økt fokus på psykisk helse i skolen, hvor refleksjoner rundt hvem som skal undervise i temaet, ikke nødvendigvis er det viktigste punktet sett fra ungdommens perspektiv.

5.2.3 Oppsummering av hovedfunn fra analysen av ungdommer

Basert på analysen av ungdommers leserinnlegg er det mulig å identifisere noen sentrale ønsker. Ungdommene ønsker å lære om hva psykisk helse er og få en bedre forståelse om psykisk helse som et nøytralt begrep som inkluderer mer enn psykiske lidelser og problemer. De understreker altså at skolen bør bidra til en normalisering av psykisk helse. De vil lære om hvordan de kan leve opp til forventningene om å være gode elever og venner. Videre er det tydelige ønsker om å lære om følelser og håndtering av disse, samt en verktøykasse med strategier og teknikker for å opprettholde en god psykisk helse. Andre ønsker er å få kompetanse innenfor kommunikasjon, mestring og forebygging av mobbing.

Videre finnes det et ønske om noen som kan svare på spørsmål knyttet til psykisk helse, og undervisning som resulterer i konkrete faktakunnskaper som kan bidra til å normalisere psykisk helse.

Ønsker knyttet til organisering av psykisk helse i skolen rettes i hovedsak mot en obligatorisk og regelmessig undervisning om temaet. Det eksisterer også ønsker knyttet til tilrettelegging av muligheten for å dele tanker og følelser på en generell og faglig måte. Til slutt er det et ønske om å få flere miljø- og helsearbeidere i skolen slik at ungdommen har noen å rette spørsmål til.

5.3 Eksperters ønsker

Den siste gruppen av aktører vi har undersøkt er eksperter. Ekspertene er en viktig gruppe aktører fordi de tilfører samfunnsdebatten relevant fagkunnskap. Som tidligere nevnt inkluderer denne gruppen pedagoger, lærere og fagpersoner innenfor psykisk helse, og datamaterialet består av 17 artikler og innlegg fra disse (se vedlegg 3 med oversikt over innlegg og artikler som inngår som en del av dette materialet). I det følgende presenterer vi analysen av ekspertene og deres perspektiver på psykisk helse i skolen. Vi retter først fokus mot ønsker knyttet til kunnskaper og ferdigheter, deretter ser vi nærmere på ønsker knyttet til organisering av undervisning.

5.3.1 Eksperters ønsker om kunnskaper og ferdigheter

Visepresident i Norsk psykologforening Heidi Svendsen Tessand fremhever at *“Barn og unge trenger kunnskap om psykisk helse for å forstå seg selv og ta gode valg i livet”* (sitert i Halvorsen, 2018, s. 1). I innleggene og artiklene fra eksperter fremstilles kunnskap om psykisk helse som et variert og komplekst anliggende, og mange kommuniserer tydelig en rekke ønsker om kunnskaper og ferdigheter. Felles for flere av artiklene i analysen er påpeking av at psykisk helse er noe elevene bør lære om på skolen. Flere av artiklene viser til psykiske helseplager og psykiske problemer som en utbredt problematikk som skolen må ta en del av ansvaret for å forebygge (Gundersen, 2019; Løberg, 2014; Pound, 2019; Halvorsen, 2018; Klomsten, 2014; Tallis-Reistad, 2019; Klomsten & Stenseng, 2019; Ekelund, 2015).

5.3.1.1 Lære om tanker og følelser

Et av de første trekkene som viste seg tydelig i vår analyse er ekspertenes ønske om at elevene skal **lære om tanker og følelser**. Klomsten og Stenseng skriver at:

“Med fagfornyelsen legges det tydelige føringer for at undervisning om livsmestring og folkehelse skal implementeres i skolens undervisning. Dette tolker vi som en anerkjennelse av den betydning det har for ungdom å lære om tanker og følelse i en skolekontekst.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 1).

Klomsten og Stenseng anser det som viktig og relevant at elevene skal lære om tanker og følelser på skolen. Artikkelen de har skrevet representerer en studie der ungdommers ønsker blir presentert. Studien viser blant annet at tanker og følelser er noe av det elevene likte best å lære om i undervisning om psykisk helse (Klomsten & Stenseng, 2019). Ettersom at ungdommene understreker at tanker og følelser er noe de har nytte av å ha kunnskap om, forstår vi det slik at Klomsten og Stenseng støtter dette. Denne tolkningen kan videre underbygges med utsagn som: *“Å lære om følelser i skolen kan ha en helsefremmende effekt for ungdoms psykiske helse.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 6).* Her kommer det tydelig frem at kunnskap om følelser kan ha en helsefremmende effekt. Dette tolker vi videre i retning mot at de er opptatt av at dette er et tema som burde implementeres i skolens undervisning.

Lystad og Løchen (2019) og Lystad, Rørstad og Heltne (2017) viser også til kunnskap om følelser og tanker som en viktig del av undervisning knyttet til psykisk helse. I sine artikler viser de til en kommune som har undervist elevene om psykisk helse gjennom et program de kaller *Kurs i psykisk helse*. En stor del av dette programmet handler om at elevene skal lære om tanker og følelser. Viktigheten av å lære om dette blir begrunnet gjennom utsagn som:

“Vår erfaring er at elever sjeldan veit at vi har følelsar fordi dei gir oss nødvendig informasjon vi treng for å overleve, og for å vite kva vi har behov for. Vi ønskjer å styrke elevane si forståing for følelsar [...]” (Lystad & Løchen, 2019, s. 2).

For det første anser vi det faktum at følelser har en stor plass i programmet, som et uttrykk for at de ønsker at elevene skal lære mer om det. Videre mener vi at utdraget ovenfor tydelig indikerer dette ettersom at de selv bruker uttrykket “vi ønsker”. Viktigheten av å undervise i følelser og tanker kommer også frem i omtalen av undervisningsprogrammet #psyktnormalt (Johnson et al., 2019). I dette undervisningsprogrammet er at av læringsmålene å: “Lære elever om ulike følelser og regulering av følelser” (Johnson et al., 2019, s. 4). Når dette er valgt som ett av fire hovedmål for programmet tolker vi det dithen at kunnskap om tanker og følelser står sentralt. Vi forstår det slik at valget om å ta inn dette læringsmålet speiler deres ønske om å innføre tanker og følelser som en del av undervisning om psykisk helse. I dette læringsmålet blir også regulering av følelser nevnt. Regulering av følelser er en annen hovedtendens vi fant i vår analyse, og som vi vil komme tilbake til det senere.

Tolkningen av at kunnskap om tanker og følelser står sentralt og kan videre begrunnes gjennom fremstillinger som:

“Våre tanker påvirker våre følelser, og våre følelser gir oss trang til å handle. Å lære elevene mer om følelser og stimulere deres evne til å regulere sine emosjoner, vil kunne gjøre det lettere for dem å forholde seg til vanskelige følelser.”
(Læringsmiljøsenteret, 2019. s. 2),

“Psykisk helse omhandler hvordan man har det, med tanker og følelser.” (Klomsten, 2014, s. 1)

og:

“Psykisk helse i skolen bør ikke ha helseproblemer som hovedfokus. Faget må først og fremst inneholde alt det andre som psykisk helse handler om. Tanker, følelser, hvordan og hvorfor vi agerer og reagerer på menneskene rundt oss og hva de gjør.”
(Lorentsson, 2014, s. 1).

Det første utdraget peker eksplisitt på fordelene med å lære elever om følelser og tanker. Dette kommer til uttrykk gjennom argumentasjon for at dette er nødvendig kunnskap. De to andre utdragene viser at tanker og følelser er viktig på en mer implisitt måte. Gjennom vektleggingen av at psykisk helse i stor grad handler om våre tanker og følelser mener vi at det kan tolkes dithen at det blir ansett som grunnleggende kunnskaper knyttet til psykisk

helse. Denne tolkningen trekker vi basert på at utdragene er presentert i artikler der det snakkes om viktigheten av å lære om psykisk helse på skolen. Vi forstår dette som ønsker og forventninger knyttet til skolen fordi ekspertene på ulike måter har engasjert seg i debatten knyttet til psykisk helse i skolen. Deres innlegg er med på å sette fokus på dette, og vi mener det gir grunnlag for å si at de ønsker at temaet skal løftes frem.

5.3.1.2 Lære å snakke om følelser

Argumentene knyttet til fordelene med å lære om tanker og følelser i skolen viser seg videre i det andre hovedtrekket i vår analyse; **lære å snakke om følelser**. Dette kommuniseres tydelig gjennom utdrag som:

“Unge mennesker som ikke får anledning til å snakke med noen om tanker og følelser, kan vende vanskeligheter innover. Hvis «løsningen» ikke finnes på egen innside, kan følelseslivet floke seg.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 5)

Utdraget kan tolkes dithen at Klomsten og Stenseng anser det som viktig at unge mennesker lærer å snakke om følelser. Dette kommer tydelig frem når de argumenterer for hva konsekvensene kan bli dersom elevene ikke får muligheten til det. Videre tolker vi utdraget i retning mot at de ikke nødvendigvis mener at elevene må snakke med hverandre eller lærere om følelsene sine, men at de må få mulighet til å snakke med noen, uavhengig av hvem de er. Basert på at artikkelen deres handler om behovet for å lære om følelser, og at de har fokus på forebygging av psykiske helseplager, betrakter vi utdraget som et uttrykk for at skolen er en viktig arena for å lære å snakke om følelser. Klomsten og Stenseng skriver videre at:

“Gjennom å lære om og å snakke om følelser er det sannsynlig at elever får et begrepsapparat som de kan dra veksler på når det gjelder å forstå egne tanker og følelser.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 6).

Dersom en ser dette i sammenheng med det første utdraget, kommer det enda tydeligere frem at skolen er et viktig sted for å lære elevene å snakke om følelser. Denne forståelsen baserer vi på at Klomsten og Stenseng (2019) presiserer at et begrepsapparat er viktig for å forstå

følelser, og at dette begrepsapparatet kan utvikles i samtaler om tanker og følelser. I tillegg presiserer de at lærere må utvikle kunnskaper og ferdigheter som kreves for å undervise om følelser (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 7-8). Dette peker i retning mot at undervisning i skolen skal ruste elever til å kunne snakke om tanker og følelser.

Videre uttaler lederen i *Mental Helse Ungdom* seg om at følelser er et tema som burde komme frem allerede i barnehagen, fordi det legger et grunnlag for å lære å snakke om følelser (Løberg, 2014). Uttalelsen kan tolkes som et uttrykt ønske knyttet til at elever må lære å snakke om følelser. Denne tolkningen underbygges av påstanden om at elever ville hatt lettere for å snakke om følelser dersom de hadde fått mulighet til å øve på det. Dette presiseres ytterligere i forbindelse med at han snakker om at temaet *følelser* burde kommet inn allerede i barnehagen. Dette kan også forstås som et uttrykk for at han betrakter det som utdanningsinstitusjonenes oppgave å gjennomføre slik undervisning.

Denne hovedtendensen (lære å snakke om følelser) kan ses i sammenheng med det første hovedtrekket vi introduserte (lære om tanker og følelser). Disse to hovedtrekkene utfyller og underbygger hverandre fordi kunnskap om tanker og følelser er viktig for å lære å snakke om dem.

5.3.1.3 En “verktøykasse”

Tanker og følelser har vært gjennomgående i mange av artiklene vi har analysert. Disse to stikkordene er også sentrale i presentasjon av vårt neste hovedtrekk; **ferdigheter for å skape ro i kroppen, håndtere stress og regulere og håndtere følelser**. Dette hovedtrekket kan forstås som ekspertenes ønske om at elevene skal utvikle en **“verktøykasse”** med konkrete verktøy og ferdigheter knyttet til psykisk helse. For det første viser analysen vår at håndtering av følelser er sterkt knyttet sammen med ønsket om at elevene skal lære om tanker og følelser. Regulering av følelser nevnes ofte i sammenheng med å lære om dem. Denne sammenhengen kommer blant annet frem når Lystad og Løchen (2019) skriver at: *“God forståing for følelsar gir eit godt utgangspunkt for å handtere dei på ein god måte.”* (Lystad & Løchen., 2019, s. 3). Selv om kunnskap om tanker og følelser ofte ses i sammenheng med regulering av dem, har vi valgt å se på ferdigheter som et eget punkt fordi det har vært sentralt i vår analyse. Alle utdragene vi viser til under er hentet fra artikler som har fokus på psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Vi kommer derfor til å omtale utdragene som et ønske om at elevene får denne “verktøykassa” på skolen.

Ønsket om at elevene har ferdigheter knyttet til å regulere og håndtere egne følelser står blant annet sentralt i programmet #psyktnormalt som vi har vist til tidligere. I artikkelen som omtaler programmet skriver de: “*Sentralt i programmet er kunnskap om hvordan ulike emosjoner og følelser reguleres.*” (Johnson et al., 2019, s. 3). I tillegg er regulering av følelser en eksplisitt del av et av læringsmålene som programmet bygger på. Dette gir tydelige indikasjoner på at regulering og håndtering av følelser er en viktig oppgave i undervisning om psykisk helse. Denne forståelsen kan videre underbygges med utdrag som:

“Emosjonsregulering vil øke elevenes kompetanse om hvordan tanker påvirker våre følelser, og hvordan vi kan endre våre følelser gjennom å endre våre tanker. Våre tanker påvirker våre følelser, og våre følelser gir oss trang til å handle. Å lære elevene mer om følelser og stimulere deres evne til å regulere sine emosjoner, vil kunne gjøre det lettere for dem å forholde seg til vanskelige følelser.”
(Læringsmiljøsentret, 2019, s. 1)

og:

“Mange ungdomar kjenner vonde følelsar som skam, einsemd, frykt, uro, stress og sinne. Den delen av hjernen som skal regulere desse følelsane er framleis ikkje ferdig utvikla. Når ungdomar kjenner seg desperate etter å få følelsar til å gå vekk kan dei difor gjere ein del dumme ting. Dei har ikkje lært korleis ein kan få det betre på ein god måte.” (Lystad & Løchen, 2019, s. 4).

Det første utdraget kommuniserer tydelig at kompetanse som gjør barn og unge i stand til å regulere egne følelser er viktig. Denne tolkningen er basert på argumentasjonen og påstandene i utdraget. For det første argumenteres det for at kunnskap om regulering av følelser vil gjøre det *lettere å håndtere vanskelige følelser*. Når de kobler slik kunnskap opp mot håndtering av følelser tolker vi det som at denne kunnskapen er ønskelig. I tillegg skriver det at *emosjonsregulering vil øke elevenes kompetanse*. Vi tolker *økt kompetanse* som noe positivt, og dette underbygger vår tolkning om at regulering av følelser er viktig. I det andre utdraget mener vi at Lystad og Løchens påstand om at unge kan finne på dumme ting dersom de er desperat etter at følelser skal gå bort, indikerer at det er negativt at elevene ikke har lært hvordan de kan håndtere og regulere de vanskelige følelsene. Dette tolker vi som et ønske om at barn og unge burde lære om det. Vi forstår det slik at de mener at unge ikke ville gjort

disse dumme tingene dersom de hadde hatt de kunnskaper og ferdigheter som kreves for å håndtere vanskelige følelser på en god måte.

Hovedpunktet vårt som omhandler “verktøykassa” kan videre begrunnes gjennom utdrag som:

“Kjennskap til følelser og regulering av emosjoner kan dermed være sentrale faktorer i forebyggingsprogram av psykiske vansker.” (Johnson et al., 2019, s. 3)

og:

“Evna til å regulere følelsar er ein viktig del av vår psykiske helse.” (Lystad & Løchen, 2019, s. 3).

Disse utdragene viser til at regulering av følelser er sentralt i forhold til vår psykiske helse. Basert på at de argumenterer for viktigheten av regulering av følelser, tolker vi det dithen at de ønsker at undervisningen om psykisk helse skal inneholde slik kunnskap. Andre eksperter viser også til at konkrete verktøy er viktig for at unge skal kunne møte problemer med handlekraft. Leder i Mental Helse Stovner understreker at elever bør “[...] få tildelt verktøy i hvordan håndtere kriser i livet.” (Pound, 2019, s. 1). Dette ønsket støttes også av Klomsten og Stenseng (2019) som uttaler seg om at en “verktøykassa” med øvelser for å håndtere stress kan “[...] hjelpe ungdom til møte vanskelige tanker og følelser med handlekraft.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 6).

5.3.1.4 Kunnskap om psykisk helse

Det fjerde hovedtrekket i vår analyse kan kobles til **kunnskap om psykisk helse**. Dette hovedtrekket viser til kunnskap om psykiske lidelser og utfordringer. Selv om kunnskap om psykisk helse kommer tydelig frem i analysen har det ikke hatt den samme tyngden som de andre hovedtrekkene. Dette kan tyde på at slike kunnskaper ikke anses som like viktig som tanker og følelser. Dette kan videre tolkes i retning mot at tanker og følelser er det mest sentrale i undervisning om psykisk helse. Kunnskap om psykiske lidelser og utfordringer blir likevel påpekt som viktig, blant annet gjennom utdraget fra Lystad og Løchen: “Vi ønskjer å auke elevane si forståing for kva som fører til psykiske helseplager og psykiske lidingar.” (Lystad & Løchen, 2019, s. 4). De presiserer også at de ofte har fått spørsmål knyttet til hvorfor noen sliter psykisk og andre ikke, og at de forsøker å svare på en

måte som skaper forståelse for at dette er komplekst og sammensatt (Lystad & Løchen, 2019). Dette indikerer at de anser kunnskap om årsaker til psykiske utfordringer som viktig.

Videre blir ønsket om kunnskap om psykiske lidelser belyst gjennom utdrag som: *“Elevene bør også få opplæring om forskjellige psykiske lidelser og ulike reaksjonsmønstre [...]” (Pound, 2019, s.1)*

og: *“Barn og unge trenger kunnskap om psykisk helse for å forstå seg selv og ta gode valg i livet. Dette er en sentral del av skolens allmenndanningsprosjekt [...]” (Psykologforeningens president Tor Levin Hofgaard sitert i Halvorsen, 2018)*. Det første utdraget peker eksplisitt på at elevene burde ha kunnskaper om psykiske lidelser. Det andre utdraget sier ikke noe konkret om at kunnskapen må handle om psykiske lidelser. Vi har likevel tolket utsagnet i retning mot at det peker på kunnskaper om psykiske lidelser og problemer ettersom at det er slik vi forstår uttrykket *kunnskap om psykisk helse*. På den andre siden kan utdraget tolkes dithen at det er andre typer kunnskaper elever trenger for å kunne ta vare på seg selv.

5.3.1.5 Forstå andre som har det vanskelig

Det siste hovedtrekket i analysen av ekspertene handler om å **forstå andre som har det vanskelig**. Vår analyse viser at dette hovedtrekket fremstiller ferdigheter knyttet til det å være en god venn. Hovedtrekket handler også om hvordan man kan snakke med venner som sliter med psykiske problemer. Disse ferdighetene knyttes opp mot kunnskap om følelser. Dette tydeliggjøres gjennom et utdrag fra Klomsten og Stenseng (2019): *“For å kunne forstå andre som har det vanskelig, kan det være nyttig for alle elever å lære om følelser i skolen.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 7)*. Her ser vi at Klomsten og Stenseng argumenterer for at kunnskap om følelser er viktig for å være i stand til å forstå noen som har det vanskelig. Lystad og Løchen (2019) viser også til at dette er noe som ungdommer er opptatt av. De presiserer at slik kunnskap er elementært for ungdommer fordi det kan gi dem kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å snakke med venner som har det vanskelig. I tillegg er det viktig at de vet hva de kan gjøre dersom de opplever at vennen sin trenger hjelp.

5.3.2 Eksperters ønsker om organisering

I de utvalgte dokumentene fra ekspertene forekommer det ofte argumentasjon om at skolen er en god arena for undervisning om psykisk helse. Dette fremkommer i uttalelser som: *“Barn og unge trenger kunnskap om psykisk helse for å forstå seg selv og ta gode valg i*

livet. Dette er en sentral del av skolens allmenndanningsprosjekt [...]” (Halvorsen, 2018, s. 1), “Skolen er et sted hvor elevene tilbringer mye tid, og det er i skolen vi kan nå alle.” (Klomsten, 2014, s. 2) og “Skolen er et sted hvor en når alle ungdommene samtidig, og den er en hensiktsmessig arena for å formidle kunnskap og undervise i forebyggende psykisk helse” (Tallis-Reistad, 2019, s. 3). Uttrykk som barn og unge trenger gir indikasjoner på at ekspertene anser det som viktig at ungdom har kunnskap om psykisk helse. Det blir også lagt vekt på skolen som en felles arena for å nå alle barn og unge, og det ser ut til å være enighet rundt skolens ansvar. Datamaterialet fra ekspertene viser også en bred anerkjennelse av problematikken knyttet til psykiske utfordringer i samfunnet, noe som er tydelig i utsagn som “Det høye omfanget av psykiske plager blant ungdom har bidratt til å sette søkelyset på psykisk helsefremmende arbeid i skolen.” (Klomsten & Stenseng, 2019, s. 1) og “Psykiske lidelser har høy forekomst i befolkningen og debuterer gjerne i tidligere alder enn andre helseproblemer.” (Lorentsson, 2014, s. 1) viser at det er bred anerkjennelse rundt problematikken knyttet til psykiske utfordringer i samfunnet.

Det fremgår også av datamaterialet at undervisning i psykisk helse med fordel kan begynne så tidlig som i barnehagen. Dette kan tolkes som et uttrykk for viktigheten av en proaktiv fremgang i forhold til forebygging av psykiske lidelser. I tillegg skriver generalsekretær i Rådet for psykisk helse i et debattinnlegg at en tidlig innsats i forebyggende arbeid innenfor psykisk helse er avgjørende for å forberede barn og unge på livet. Dette blir supplert med en ytring om at et fag knyttet til livsmestring må inn i skolen (Gundersen, 2019).

Ønsket om livsmestring eller **psykisk helse som et eget fag** er noe som uttrykkes ofte blant ekspertene i vår analyse. Dette ønsket fremtrer i uttalelser som: “Vi trenger mer oppmerksomhet på psykisk helse i skolen, og det er på tide at vi innfører dette som eget fag i timeplanen.” (Klomsten, 2014, s. 1). I tillegg kommenterer Klomsten (2014) at flere skoler i Norge har gjennomført undervisningsprogram rettet mot håndtering av psykisk helse, men at disse programmene har vært frivillige for skolene å gjennomføre. Klomsten konkluderer dette med å skrive: “Dette er neppe bra nok, ettersom vi risikerer at det bare er et fåtall elever som får ta del i denne viktige kunnskapen.” (Klomsten, 2014, s. 2). Vi tolker dette som en forsterkning av argumentet om å få livsmestring og håndtering av psykisk helse inn på timeplanen.

Et annet argument for å implementere psykisk helse som eget fag i skolen er sammenligningen mellom fysisk- og psykisk helse. Pound (2019) hevder at ettersom fysisk helse og aktivitet blir lagt stor vekt på i skolen, burde psykisk helse også få større oppmerksomhet. Vi tolker dette som et uttrykk for urettferdighet med tanke på at Pound spesifiserer at fysisk aktivitet og helse er et tema som er systematisk og regelmessig innrettet i skolen, mens psykisk helse ikke får like stor oppmerksomhet (Pound, 2019). Vi ser lignende ønsker hos flere av ekspertene, med uttalelser som:

“I dag legger læreplanverket opp til at elevene skal lære om mat, helse, fysisk fostring og seksualitet. Her blir nesten alle aspekter ved den fysiske helsen berørt, mens den psykiske helsen så vidt er nevnt og kan i stor grad velges bort etter eget forgodtbefinnende. Dette står i grell kontrast til det som blir beskrevet som vår tids største helseutfordring.” (Lorentsson, 2014, s. 2).

Likevel er det ikke full enighet blant alle ekspertene. Leder av Utdanningsforbundet i Hedmark, hevder at selv om psykisk helse er et viktig fokusområde, er det allerede er integrert i en del fag, og at dette fremstår som viktigere enn å implementere psykisk helse som et helt nytt fag (Gjerstad, gjengitt i Løberg, 2014). Gjerstad konkluderer med at dersom psykisk helse skal inn som et eget fag i skolen, må det behandles av politikere på Stortinget (Gjengitt i Løberg, 2014). Vår tolkning av ekspertenes ønsker om psykisk helse som eget fag eller ikke, er at ekspertene hovedsakelig peker på at temaet bør være integrert som noe systematisk og regelmessig. Vi baserer tolkningen på at flere av undervisningsprogrammene om psykisk helse har hatt konkrete læringsmål og egne undervisningstimer (Lystad, Rørstad & Heltne, 2017; Johnson et al., 2019; Klomsten, 2018). Likevel finnes det argumenter for at psykisk helse allerede er tilstrekkelig integrert i skolens læreplaner.

Det siste hovedtrekket i vår analyse av ekspertene er spørsmålet om **hvem som skal undervise om psykisk helse**. Flere eksperter i vår analyse drøfter problemstillingen knyttet til at lærere får ansvaret for å undervise om psykisk helse under det nye tverrfaglige temaet. Klomsten og Stenseng (2019) drøfter læreres oppfatning av mangelfull kompetanse knyttet til psykisk helse og livsmestring. Samtidig blir det hevdet at det kan tenkes at lærere ikke føler at det er trygt å snakke om tanker og følelser med elevene i en undervisningssituasjon. Av den grunn blir det foreslått at lærere må få muligheten til å tilegne seg kunnskap om temaet,

samt å reflektere over hvilken plass psykisk helse skal ha i fremtidens lærerutdanning og eventuelt etter- og videreutdanningstilbud (Klomsten & Stenseng, 2019). Vi tolker disse drøftingene som et ønske om økt kunnskap om psykisk helse for nåværende og fremtidige lærere.

I vår analyse av ekspertenes ønsker om hvem som skal undervise om psykisk helse, fant vi en bred enighet om at kompetanseheving i form av kurs, refleksjonsoppgaver, videreutdanning knyttet til psykisk helse, bør være sentralt. Dette kommer til uttrykk i uttalelser som: *“For å gjøre lærerarbeid trygget for formidlarer av det nye kjerneelementet Folkehelse og Livsmestring tror vi mange vil ha behov for kompetanseheving i form av kurs og refleksjon.”* (Lystad & Løchen, 2019, s. 8). I tillegg er det et tydelig ønske om å konkretisere hvilken kompetanse som er viktig knyttet til psykisk helse (Lystad & Bjørkly, 2018).

Hittil i analysen er det utlyst tanker og ønsker knyttet til kompetanseheving og problematikk knyttet til en situasjon der lærere skal undervise om psykisk helse. Likevel eksisterer det en drøfting av andre muligheter knyttet til undervisning. Lystad og Løchen (2019) fremmer et spørsmål om helsesøster, miljøterapeut eller psykologer burde ha viktige roller sammen med lærere når det skal undervises om temaet. Dette kommer også frem i andre uttalelser fra eksperter, og det kan tenkes at dette er et uttrykk for bekymring knyttet til at lærerne alene skal ha ansvar for undervisning av psykisk helse.

5.3.3 Oppsummering av hovedfunn fra analysen av ekspertenes ønsker

Analysen av ekspertenes ønsker viser flere interessante hovedtrekk. Kunnskaper knyttet til tanker og følelser, samt hvordan man kan snakke om disse står sentralt. Ekspertene argumenterer for at dette er viktig kompetanse fordi følelsene våre gir oss informasjon om våre behov, samt at de påvirker våre handlinger. I tillegg viser analysen at ekspertene påpeker at det er gunstig at elevene lærer å snakke om følelser fordi det vil gi dem et nødvendig begrepsapparat. I motsatt fall kan det få negative konsekvenser dersom ungdom sperrer følelsene sine inne. Videre viser analysen vår at ekspertene trekker frem viktigheten av at elevene har en “verktøykasse” med strategier som kan gjøre dem handlingsdyktige i møte med vanskelige følelser og tanker.

Det siste hovedfunnet, når det gjelder eksperter, omhandler ekspertenes fremheving av at elever bør lærer om hvordan de kan snakke med andre som har det vanskelig.

Ekspertene viser til at det krever kunnskap om psykisk helse for at elevene skal kunne utvikle ferdigheter knyttet til dette. Kunnskap om psykisk helse og psykiske helseplager er også viktig for at ungdommer skal utvikle en forståelse for hva psykisk helse er.

I forhold til hvordan undervisning om psykisk helse i skolen bør organiseres, kan det identifiseres tre hovedfunn. For det første påpeker flere av ekspertene at skolen er en egnet arena for å undervise om psykisk helse. Dette blir begrunnet med at skolen er et felles samlingssted for barn og unge. Det andre hovedfunnet viser til at noen eksperter ønsker at psykisk helse skal organiseres som et eget fag fordi det vil være den beste måten å sørge for at alle barn og unge får de nødvendige kunnskapene og ferdighetene. På den andre siden kommer det også frem at noen anser psykisk helse som tilstrekkelig integrert i folkehelse og livsmestring, og at et eget fag ikke vil være nødvendig.

Det siste hovedfunnet i analysen vår viser en diskusjon knyttet til hvem som skal undervise om psykisk helse i skolen. Det er gjennomgående at kompetanseheving blant lærere er nødvendig dersom de skal ta ansvar for slik undervisning. I tillegg fremmes det forslag om at andre ressurspersoner kan ta en del av ansvaret for dette.

6. Diskusjon - spenningsforhold og maktforskjeller mellom aktørene

I forrige del presenterte vi analyser av datamaterialet fra de ulike gruppene med aktører. Vi så på prosessen i det politiske systemet og presenterte ungdommer og eksperters ønsker i forhold til undervisning om psykisk helse i skolen. Diskusjonsdelen starter med en diskusjon om fremveksten av folkehelse og livsmestring som tema, noe som kan ses på som en positiv utvikling. Her bruker vi Habermas sin teori om det demokratiske maktkretsløpet til å belyse fremveksten av psykisk helse som tema. Vi fortsetter med en diskusjon knyttet til sammenhengen mellom psykisk helse og faglig læring, og hvor langt skolens samfunnsoppdrag strekker seg i forhold til forebygging av psykiske helseproblemer. Deretter tar vi opp trådene fra de empiriske analysene og innleder en drøfting av forholdet mellom sentrale funn fra de ulike aktørene vi har inkludert i analysen. Vi vil vise at vi gjennom analysen har identifisert et spenningsforhold mellom aktørene, og dette diskuteres ved hjelp av de teoretiske perspektivene som ble introdusert i teoridelen.

Spenningsforholdet peker på hvordan ungdommers og eksperters ønsker, på noen områder, står i motsetning til det som er vedtatt i det politiske systemet. Dette gjør det også aktuelt å diskutere maktforholdet mellom aktørene for å få en bedre forståelse for hvilke stemmer som har blitt hørt i den politiske prosessen og hvorfor.

Vi har valgt å kategorisere tre temaer der spenningsforholdet har vist seg tydelig. Det første omhandler psykisk helse som eget fag og hvem som skal undervise i et slikt tema. Det andre forholder seg til uenighetene rundt konkrete læringsmål i forhold til undervisningen om psykisk helse. Det tredje temaet omhandler synspunkter på hvordan tanker og følelser skal integreres i skolens undervisning. I undersøkelsen av spenningsforholdet vil vi identifisere ulike koalisjoner (knyttet til ACF) og diskutere hvordan verdier og mål fra koalisjonene har fått fotfeste i politikken. I tillegg til disse tre forholdene skal vi også undersøke ønsket om å lære å være en god venn.

Diskusjonsdelen fortsetter med en diskusjon knyttet til maktforholdet mellom aktørene og massemedias rolle for ungdommenes stemme. Maktforholdet mellom aktørene er noe som er gjennomgående i diskusjonen, men i denne delen vil vi ved hjelp av teorien om

gradvis institusjonell endring identifisere institusjonstapere og institusjonsvinnere, samt undersøke hvordan de har hatt makt til å bidra til endring. Deretter diskuterer vi om folkehelse og livsmestring kan forstås som en institusjonell endring før vi avslutningsvis presenterer et kritisk blikk på undervisning om psykisk helse.

6.1 Folkehelse og livsmestring - en positiv utvikling

Når en skal undersøke innføringen av et nytt element i skolen, og analysere valgene som er gjort politisk, kan det fort bli et kritisk preg på arbeidet. I Mahoney og Thelens (2010) teori om institusjonell endring viser de til at en institusjon kan gjennomgå store endringer, men at det skjer over lengre tid. En kan argumentere for at dette kan overføres til innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen. Vår studie har vist at det er et overordnet ønske at psykisk helse skal inkorporeres i skolen i større grad. Det er derfor mulig at aktørene ikke er fornøyd med hvordan psykisk helse kommer til uttrykk i det nye læreplanverket, og at skolesystemet som institusjon må endres gradvis over tid i en retning som inkluderer mer psykisk helse. Etter Trondheimsprosjektet, UPS! uttaler Klomsten:

“I fremtidens skole skal undervisning om folkehelse og livsmestring implementeres som tverrfaglig tematikk i undervisning. I dette forskningsprosjektet har elever lært om psykisk helse og livsmestring gjennom et selvstendig livsmestringsfag på timeplanen. Avhengig av forståelse kan disse to måtene oppfattes som konkurrerende perspektiver. En annen tilnærming er å tenke at disse måtene har flere likhetstrekk enn forskjeller, og at den ene måten ikke trenger å ekskludere den andre. En mulig framtid ligger derfor i «ja takk – begge deler.» Hvordan norske skoler velger å organisere livsmestring i skolen i fremtiden gjenstår å se.” (Klomsten, 2018, s. 7).

I uttalelsen kan det tydes en positivitet knyttet til organiseringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema, til tross for Klomstens arbeid for å inkorporere psykisk helse som et eget fag i skolen.

Ved å forstå fremveksten av folkehelse og livsmestring gjennom det demokratiske maktkretsløp, kan de positive trekkene ved utviklingen tydeliggjøres ytterligere. Som tidligere nevnt består det demokratiske maktkretsløp av flere faser (Habermas, 1996). Den

første fasen kan forstås som ungdommer som opplever psykiske vansker. Psykiske helseproblemer er problemer som i utgangspunktet oppstår i individenes livsverden. Dersom et problem er gjennomgående for flere individer vil problemet kreve en kollektiv løsning (Habermas, 1996). Økningen i antall unge med psykiske helseproblemer (Bakken, 2019) kan peke i retning mot at slike helseproblemer er gjennomgående for flere individer. Det er derfor mulig å tenke at en kollektiv løsning er nødvendig.

I neste fase, det *sivile samfunn*, kan en argumentere for at oppropet *Boken som mangler* er sentral. *Boken som mangler* kan forstås som en varselampe for samfunnet. I dette oppropet organiserer individer seg, og tydeliggjør mangelen på kunnskap om psykisk helse i skolen. Oppropet sin funksjon kan ses på som en klargjøring av problematikken for offentligheten.

Offentligheten kan forstås som et talerør. Gjennom dette talerøret har ungdommene og ekspertene fått mulighet til å skape oppmerksomhet rundt psykisk helse, og at kunnskap om dette er viktig. Habermas (1996) anerkjenner massemedias rolle som viktig i denne fasen. I vår studie viser vi at massemedias rolle er sentral fordi den har gitt ungdommene og ekspertene mulighet til å uttrykke seg. Videre fokuserer han på at det oppstår en konsensus i offentligheten, og at denne enigheten utgjør en felles stemme som det politiske systemet kan bygge videre på. Ønsket om mer fokus på psykisk helse i skolen kan ses på som et felles ønske fra ungdommer og eksperter. Dette ønsket blir, i neste fase, plukket opp av det politiske systemet. I denne fasen skal det, gjennom diskusjoner, forhandles om vedtak og lover som til slutt kan implementeres for å adressere problemet.

Basert på dette kan en tenke seg at konsensusen i offentligheten har stått sentralt i utformingen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Selv om mange ungdommer og eksperter ønsker psykisk helse som et eget fag i skolen, kan en likevel hevde at deres stemmer delvis har blitt hørt i det politiske systemet. Det er også mulig å tenke seg at problemet knyttet til mangel på kunnskap om psykisk helse i skolen har blitt adressert.

6.2 Psykisk helse og faglig læring - skolens samfunnsmandat

Skolens samfunnsmandat er det oppdraget samfunnet har gitt til skolen. Dette oppdraget gjenspeiler hvilke holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter samfunnet anser som sentrale (Stray, 2019). I tillegg til dette skal skolen gi elevene det de trenger for å ta gode

valg i livet, og for å kunne delta i arbeid i fremtiden. Alle disse punktene er formulert i opplæringslovens formålparagraf (opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringsloven presiserer også at elevene har rett på et skolemiljø som er trygt og helsefremmende (opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Skolens samfunnsoppdrag er bredt, og det er mulig å diskutere hva som faller innenfor dette. Formålparagrafen presiserer at skolen skal gi elevene de kunnskapene de trenger for å mestre sitt eget liv. Hva som faller inn under dette kan tolkes på ulike måter.

Et av hovedtrekkene fra vår analyse av den politiske prosessen viser hvordan fokuset på faglig læring står sterkt. Det blir fremhevet at fremtiden vil kreve kunnskapsrike individer, og at kunnskap blir viktigere og viktigere (NOU 2015:8; NOU 2014:7). Skepsisen knyttet til å integrere emosjonelle og sosiale kompetanser i kompetansebegrepet kommer også frem i vår analyse. Det argumenteres for at inkludering av denne typen kompetanse kan bidra til å undergrave viktigheten av faglig læringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.28). I tillegg blir emosjonelle kompetanser i det politiske systemet ofte knyttet til faglig læring ved at fokuset ligger på hvordan emosjonelle kompetanser kan bidra til bedre faglig læring. Faglig læring og psykisk helse står i et gjensidighetsforhold fordi optimal faglig læring krever at elevenes psykiske helse blir tatt vare på (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

Fokuset på målbare resultater har utviklet seg i samfunnet, ikke bare i Norge, men i store deler av verden. PISA-testene er et eksempel på dette. Dette er tester som brukes til å måle norske elevers kunnskaper opp mot andre elever i Europa. Testene har blant annet gjort utslag i et større fokus på faglig læring blant politikere fordi de viser at de norske elevene kommer langt ned på statistikken (Midtsundstad, 2019; Bru et al., 2016). Dette fokuset kan være med på å sette spørsmålstegn ved hvor langt skolens oppdrag strekker seg i forhold til å forebygge psykiske helseproblemer og gi elevene konkrete kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse. Er det forventet at skolen skal dedikere tid, kurse/etterutdanne lærere, innhente ressurspersoner og formulere læringsmål knyttet til psykisk helse? Eller er skolens oppgave å legge til rette for mestring i fag og trivsel i fellesskapet for å gi elevene det de trenger for å mestre livene sine?

De fleste kan være enige i at skolen har en viktig posisjon i samfunnet. Alle barn i Norge går på skolen, og skolen kan derfor gjøre en viktig jobb i forhold til informasjon og forebygging knyttet til psykisk helse (Bru et al., 2016). Bru et al. (2016) peker på at en av skolens viktigste oppgaver i forhold til psykisk helse er å formidle hjelp til de som trenger det, og at dersom skolen skal få dette til må de som jobber i skolen ha kunnskaper som gjør

dem i stand til å se symptomer. Dersom en tar utgangspunkt i dette perspektivet kan en tenke seg at skolens samfunnsmandat strekker seg så langt at skolen må formidle hjelp, men ikke nødvendigvis være hjelpen. På den andre siden peker mange av ekspertene i vår analyse på at kunnskap om tanker og følelser burde være helt sentralt i skolens undervisning om psykisk helse. Det er vanskelig å definere nøyaktig hva som faller inn under skolens samfunnsmandat. En kan også tenke seg at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ikke nødvendigvis gjør det lettere å definere. Selv om temaet peker tydelig i retning mot at psykisk helse er en del av skolen samfunnsoppdrag, er det mulig at temaet kan tolkes og forstås på ulike måter.

Hvor skolen er og hvilket rykte skolen har kan påvirke skolens utvikling og hva skolen velger å legge vekt på. Hvilke forventninger som finnes til skolen lokalt vil også påvirke hva skolen velger å fokusere på. Forventninger kan komme fra flere ulike hold. Både media, skoleeier, foreldre og andre kan ha forventninger til hvordan skolen skal opptre. Dette kan føre til at like nasjonale tiltak (som for eksempel tverrfaglige tema) blir satt ut i livet på ulike måter på forskjellige skoler (Midtsundstad, 2019). Selv om folkehelse og livsmestring skal integreres i alle skolen fag, og noen fag har konkrete kompetansemål knyttet til temaet, er det mulig å tenke seg at fokuset på psykisk helse vil variere fra skole til skole. Noen skoler vil kanskje få tilbud om/velge å ta i bruk ressurser i form av undervisningsprogrammer knyttet til psykisk helse, mens andre skoler ikke gjør dette. Noen skoler vil kanskje gjennomføre større prosjekter, mens andre skoler i større grad vil forholde seg til de konkrete kompetansemålene som omhandler temaet.

I undervisningen i de enkelte fagene er det også mulig å tenke seg at læreren kan være med på å påvirke i hvor stor grad psykisk helse integreres. Dersom enkelte lærere velger å ha fokus på psykisk helse utover det som forventes kan disse forstås som en type oppportunister (Mahoney & Thelen, 2010). I denne sammenhengen kan disse lærerne ses på som institusjonstapere fordi de ønsker flere ressurser. En type ressurs kan være mer tid til undervisning om psykisk helse. Ifølge Mahoney og Thelen (2010) kan endringer forekomme dersom institusjonstapere velger å tolke regler på en måte som vil være til fordel for dem. Dersom dette skjer vil endring i form av konvertering finne sted. Konvertering forutsetter at reglene som skal følges åpner for stor grad av skjønn og tolkning (Mahoney & Thelen, 2010). Folkehelse og livsmestring er en del av læreplanverket som gir føringer for arbeidet i skolen. Som vi har vist til tidligere åpner dette temaet opp for tolkning i forhold til hvordan det skal

integreres og hva det skal fokuseres på. Dersom lærere velger å integrere psykisk helse i større grad enn forventet kan en derfor si at de bidrar til en konvertering.

6.3 Spenningsforholdet mellom ungdommene, ekspertene og det politiske systemet

6.3.1 Organisering av folkehelse og livsmestring

6.3.1.1 Psykisk helse som eget fag

Vår studie har vist at psykisk helse som eget fag er et ønske som står sterkt hos noen eksperter. I tillegg peker funnene våre på at regelmessig undervisning om psykisk helse er viktig slik at effekten av læringen ikke blir svekket. Andre studier viser også til at ungdommer som har deltatt i undervisningsprogrammer knyttet til psykisk helse er positive, men at effekten over tid er svekket (Klomsten, 2014). Vi oppfatter at det er bred enighet mellom ungdommer og eksperter knyttet til dette ønsket.

Et hovedfunn i analysen av ungdommer var ønsket om regelmessig undervisning om psykisk helse. Dersom psykisk helse skal få tildelt fast tid på timeplanen, er det tenkelig at det må eksistere noen kompetansemål knyttet til temaet. En kan også finne antydninger for et lignende ønske i politikken. I representantforslag 134 S (2014-2015) fra stortingsrepresentanter i Arbeiderpartiet blir det presentert et ønske om større fokus på psykisk helse i skolen. Dette ble gjort ved et forslag om at kunnskap om psykisk helse burde inkorporeres i eksisterende fag. Forslagene ble nedstemt med begrunnelse i at et slikt forslag kan virke som *smør på flesk* i forhold til at regjeringen allerede jobbet med fagfornyelsen og det nye tverrfaglige temaet. Vi mener at dette representerer et spenningsforhold mellom ungdommers ønsker og det politiske systemet. Vår studie peker tydelig på et ønske om regelmessig undervisning om psykisk helse, som eget fag eller med lånt tid av andre fag. På den andre siden kan det se ut til at lignende forslag i politikken blir nedstemt på grunn av fokuset på folkehelse og livsmestring, selv om det tverrfaglige temaet ikke forutsetter regelmessig undervisning, slik som ungdommene ønsker.

I *Hvis skolen ikke fantes* hevder Christie (1975) at skolens viktigste elementer er bestemt uten at folk flest får være med på avgjørelsene som er tatt. Dette inkluderer

kompetansemål og timefordeling mellom fag. Det kan forstås at Christie er inne på et av problemene knyttet til spenningsforholdet. Hvilke fag som er i skolen, og hvilke kompetansemål som inngår i fagene er bestemt av personer høyt i hierarkiet, og ungdommene har derfor lite påvirkningskraft i bestemmelser knyttet til organiseringen av temaer og fag i skolen (Christie, 1975).

6.3.1.2 Hvem skal undervise om psykisk helse?

Selv om det er bestemt at psykisk helse skal inn i skolen som en del av et tverrfaglig tema, er det likevel et annet element knyttet til organisering av temaet hvor en kan identifisere et spenningsforhold. I analysen av ungdommer fant vi noen refleksjoner rundt hvem som burde undervise om psykisk helse. Noen av ungdommene ønsket flere helsearbeidere på skolen, og et hovedfunn var at ungdommene ønsket å normalisere psykisk helse. Det kan tenkes at for å normalisere temaet, er det nødvendig å trekke inn helsearbeidere i undervisningen. Helsearbeidere sitter trolig på god kompetanse knyttet til psykisk helse, og kan kanskje kommunisere enklere med elevene om temaet.

I analysen av ekspertenes ønsker knyttet til hvem som skal undervise om psykisk helse, tolket vi en bred enighet om at dersom pedagoger og lærere skal undervise om temaet, er det nødvendig med kompetanseheving i form av kurs og videreutdanning. Som tidligere nevnt blir det også hevdet at helsearbeidere som psykologer og miljøterapeuter burde ha en viktig rolle i undervisning av temaet. Vi kan derfor argumentere for at det er en viss enighet mellom ungdommer og eksperter om at undervisningen skal være ledet av noen med god kompetanse innenfor psykisk helse. I den politiske prosessen kan vi se at KRF ønsket å innføre et prosjekt på ungdomstrinnene hvor det skulle inviteres fagpersoner til å undervise om psykisk helse (Representantforslag 8:46 S (2015-2016)). Dette forslaget ble nedstemt på lignende grunnlag som Arbeiderpartiets representantforslag om å innføre flere kompetansemål knyttet til psykisk helse i eksisterende fag. Dette kan forstås som en spenning i forholdet mellom aktørene ettersom at forslag som støtter ungdommers og eksperters ønsker, ikke får gjennomslag i politikken.

6.3.2 Vurdering og konkrete kompetansemål i psykisk helse

Et av temaene hvor spenningsforholdet viser seg tydeligst i vår analyse er knyttet til ønskene om konkrete læringsmål i undervisning av psykisk helse. I det nye læreplanverket

som gradvis implementeres i skolen fra høsten 2020 er folkehelse og livsmestring et av tre tverrfaglige temaer som er formulert i den nye overordnede delen (Udir 2020). Gjennom vår analyse har vi vist hvordan dette temaet kommer til uttrykk i konkrete kompetansemål. Basert på det vi har presentert tidligere mener vi at ungdommenes og ekspertenes ønsker ikke gjenspeiles i de kompetansemålene som tar for seg følelser og psykisk helse. Selv om ungdommene ikke reflekterer rundt nødvendigheten av konkrete kompetansemål kan likevel deres ønsker om konkrete kunnskaper, samt ønsket om tid på timeplanen til temaet, tolkes som et uttrykk for at de ønsker at undervisningen skal være spesifikk og tydelig organisert. Det kan tenkes at spesifikke kunnskaper og ferdigheter knyttet til et tema som psykisk helse best hadde kommet til uttrykk gjennom konkrete mål.

Analysen vår har vist at psykisk helse og følelser ikke gir utslag i konkrete kompetansemål som gjenspeiler ungdommenes og ekspertenes ønsker. Analysen har pekt på flere konkrete kunnskaper og ferdigheter som ungdommer og eksperter ønsker at skolen skal undervise i. Disse reflekteres i liten grad i de kompetansemålene som finnes i de nye læreplanene. Blant annet er ønsket om å lære om tanker og følelser, som står svært sentralt hos ekspertene i vår analyse, bare så vidt nevnt i noen kompetansemål på de lavere trinnene. Basert på dette er det grunnlag for å si at psykisk helse ikke organiseres med tydelige mål slik ekspertene har uttrykt et ønske om. Vi mener at konkrete mål for undervisning i psykisk helse står sentralt hos ekspertene. Denne tolkningen bygger på konkretiseringen av læringsmål i de undervisningsoppleggene som har blitt gjennomført i skolen. Eksempler på slike opplegg er *#psyktnormalt* og *Kurs i psykisk helse* som vi har omtalt i analysedelen (Lystad & Løchen, 2019) og (Johnson et al., 2019).

I analysen av den politiske prosessen har vi pekt på uenigheter rundt implementeringen av emosjonelle kompetanser i det nye kompetansebegrepet i skolen. Ludvigsen-utvalget påpekte at dette var en grunnleggende del av kompetanse for fremtiden (NOU 2015:8). I Meld. St.28 bestemte Kunnskapsdepartementet likevel at dette ikke skulle implementeres i kompetansebegrepet i norsk skole. Dette ble begrunnet med at emosjonelle kompetanser ikke kunne vurderes på en moralsk måte (Kunnskapsdepartementet, 2016). I forhold til dette ønsker vi å avklare at vår analyse ikke gir indikasjoner på at eksperter og ungdommer ønsker at mål knyttet til psykisk helse skal være gjenstand for vurdering. Uenigheten knyttet til emosjonelle kompetanser er interessant for vår oppgave fordi denne typen kompetanse inkluderer håndtering av følelser (NOU 2015:8).

Spenningen som har oppstått i forholdet mellom diskusjonen av implementering av emosjonell kompetanse, ønsket om konkrete læringsmål fra ekspertene og innholdet i de nye læreplanene kan forstås som en diskusjon knyttet til ulike verdier og mål i ulike koalisjoner, slik det blir presentert i *advocacy coalition framework* (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993). Det kan være vanskelig å identifisere hvilke koalisjoner som finnes i dette subsystemet fordi aktørene ikke har fremtredende ulike verdier og mål. Koalisjonene befinner seg innenfor et politisk subsystem som har interesse for undervisningen knyttet til psykisk helse i skolen. Fordi dette er et relativt nytt policy-område er det mulig å tenke seg at koalisjonene ennå er fragmenterte, og at dette er noe av årsakene til at det er vanskelig å identifisere de ulike koalisjonene (Sabatier, 1993). Det er likevel noen trekk ved koalisjonene som utpeker seg, og det er mulig å forstå resultatet som en prosess som er preget av ressursene til aktørene i de ulike koalisjonene. Resultatet kan i denne sammenhengen ses på som de konkrete kompetansemål vi har vist til tidligere i analysedelen.

Innenfor policy-området, som psykisk helse i skolen kan forstås som, er det mulig å peke på to koalisjoner. På den ene siden ekspertene, ungdommene og politikerne som ønsker konkrete kompetansemål/læringsmål og implementering av emosjonelle kompetanser. På den andre siden store deler av det politiske systemet som ikke ønsker emosjonelle kompetanser som en del av kompetansebegrepet, og som anser psykisk helse som tilstrekkelig integrert i skolens eksisterende fag. I tillegg til ungdommene og ekspertene som tydelig befinner seg innenfor den første koalisjonen, viser også analysen av det politiske systemet at noen politikere kan plasseres her. Dette kommer frem når representanter i KRF uttrykker en misnøye rundt fokuset som psykisk helse fikk i de nye læreplanene (Debatt i Stortinget den 11. oktober 2016. s.181). I tillegg til viste Ludvigsen-utvalget at implementeringen av emosjonelle kompetanser burde være en del av fremtidens kompetansebegrep (NOU 2015:8). Vi tolker dette som et uttrykk for at de mener at slik kompetanse også burde uttrykkes eksplisitt i mål.

For å forstå hvorfor emosjonelle kompetanser ikke ble integrert i kompetansebegrepet, og hvorfor kompetansemålene ikke gjenspeiler de ønskene som vi har presentert tidligere, er det mulig å se på hvilke ressurser aktørene i det ulike koalisjonene innehar (Sabatier, 1993).

Koalisjonen som ønsker konkrete kompetansemål/læringsmål knyttet til psykisk helse består av aktører fra flere ulike lag av politikken (Sabatier, 1993). Her finner en både

forskere, ungdommer, fagpersoner og politikere. Det er mulig å tenke seg at den andre koalisjonen, som ikke ønsker konkrete mål, har flere ressurssterke aktører. Selv om Sabatier (1993) viser til at et politisk subsystem består av aktører fra flere ulike lag av politikken, peker han også på at aktører innenfor formelle institusjoner har større makt til å påvirke politiske beslutninger. Basert på vår analyse er det mulig å tenke seg at valget om å ikke inkludere emosjonelle kompetanser i kompetansebegrepet derfor er et resultat av at denne koalisjonen hadde flere ressurssterke aktører. Analysen vår viser at mange av de med politisk makt befant seg innenfor denne koalisjonen. Dette viser seg blant annet i nedstemmingen av representantforslagene fra KRF og Arbeiderpartiet, samt at Kunnskapsdepartementet besluttet å ikke inkludere emosjonelle kompetanser i kompetansebegrepet. Deres beslutning tok også hensyn til de ulike høringssvarene knyttet til denne problematikken. En kan tenke seg at argumentene fra disse høringssvarene ble vektlagt fordi de fremsto som de mest fornuftige argumentene, i likhet med Habermas sitt syn på argumentasjon.

I den andre koalisjonen finner vi flere fagpersoner og forskere, ungdommer og noen politikere. For det første er det mulig å tenke at deres ressurser i forhold til antall tilhengere er svakere. I denne koalisjonen er ungdommers rolle spesielt interessant. Dette er en gruppe aktører som ikke nødvendigvis har mye makt i samfunnet. Sabatier (1993) viser til at hvor stor makt ulike sosiale grupper har, er vanskelig å endre på. Det kan derfor tenkes at selv om ungdommer forsøker å påvirke, gjennom blant annet sosiale medier og ungdomspartier, vinner de ikke gjennom. Videre kan det se ut til at koalisjonen som ønsker konkrete mål ikke innehar like mange aktører med formell makt i politiske institusjoner. Disse faktorene kan ha vært med på å påvirke utfallet.

Det er også mulig å belyse denne prosessen ved å bruke Habermas sitt begrep om kommunikativ handling (Habermas, 1999, 1988). Som vist til i teoridelen, argumenterer Habermas for at mennesker koordinerer sin tilstedeværelse i samfunnet ved hjelp av kommunikativ handling. Kommunikativ handling baserer seg på språklig enighet, altså konsensus mellom aktørene (Habermas, 1999). Selv om perspektivet som fremgår av ACF indikerer at det er uenigheten som er rådende i denne diskusjonen, er det også mulig å tenke seg at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema er basert på enighet. Mange er positive til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og mener at denne utviklingen var nødvendig (Klomsten, 2018). Dette kan indikere at folkehelse og livsmestring, og de kompetansemålene som er knyttet til psykisk helse, er et resultat av at de beste argumentene

vant frem, og at aktørene i prosessen hadde en felles forståelse for gyldigheten til disse argumentene (Habermas, 1999). På den andre siden er det mulig å kritisere denne forståelsen av kommunikasjon. Habermas fokuserer på at fornuften vinner frem i kraften i de bedre argumenter. Dette synet på språket kan ses på som for positivt fordi Habermas ikke inkluderer sosiale posisjoner og maktforskjeller mellom aktører (Aakvaag, 2008). Som vi har pekt på kan disse maktforskjellene blant annet vise seg i aktørenes tilgang på ressurser og den sosiale gruppens posisjon i samfunnet (Sabatier, 1993).

6.3.3 Ønsket om å lære om tanker og følelser

Et annet tema der spenningsforholdet blir tydelig omhandler ønsket om å lære om tanker og følelser. Vår analyse viser at dette er et ønske som tydelig har blitt kommunisert både fra ekspertenes og ungdommenes side. Det er mulig å se en sammenheng mellom dette ønsket og diskusjonen knyttet til emosjonelle kompetanser som vi har vist til i avsnittet ovenfor. Basert på analysen kan det virke som at tanker og følelser ikke har fått en mer sentral plass i læreplanene fordi det ble besluttet at emosjonelle kompetanser ikke skulle integreres i kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan være med på å forklare at antallet konkrete kompetansemål knyttet til livsmestring og psykisk helse er noe beskjedent. Dilemmaet som oppstår her er at prinsippet om at kompetansemål er grunnlag for vurdering står sterkt, og at det som ikke inngår i kompetansemål ikke nødvendigvis står like sentralt i skolen. Vi mener derfor at spenningene som tanker og følelser representerer henger sterkt sammen med spenningene knyttet til konkrete mål i undervisning om psykisk helse. Basert på vår analyse av dette ønsket, og hvordan dette henger sammen med diskusjonen om emosjonelle kompetanser, er det mulig å tyde de samme koalisjonene her som i diskusjonen om konkrete mål. I tillegg til det vi har presentert tidligere knyttet til de ulike koalisjonene er det også interessant å se på hvilke verdier koalisjonene gir uttrykk for (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993)

Som vi har vist til i analysen av prosessen i det politiske systemet var fokuset på faglig læring en sentral og fremtredende verdi. Analysen kan tyde på at denne verdien ikke nødvendigvis står like sterkt hos ekspertene, selv om de også har påpekt at psykisk helse og faglig læring henger tett sammen, og blir påvirket av hverandre (Johnson et al., 2019). Ekspertene ønsker at elever skal lære om tanker og følelser fordi dette er sentral kunnskap som er viktig for å opprettholde en god psykisk helse. Slik kunnskap er også viktig for å

kunne håndtere vanskelige tanker og følelser på en god måte (Lystad & Løchen, 2019). Videre viser flere av ekspertene til at problematikk knyttet til psykiske helseproblemer er et samfunnsproblem som skolen må ta en del av ansvaret for, og at kunnskap om tanker og følelser er et hensiktsmessig forebyggende tiltak (Gundersen, 2019; Løberg, 2014; Pound, 2019; Halvorsen, 2018; Klomsten, 2014; Tallis-Reistad, 2019; Klomsten & Stenseng, 2019; Ekelund, 2015). Basert på dette kan det virke som at verdien “faglig læring” representerer et skille mellom koalisjonen.

Spørsmålet om hvorfor tanker og følelser ikke har en mer sentral plass i de nye læreplanene kan forsøkes besvart ved å se på ressursene i koalisjonene, slik vi har gjort ovenfor. I tillegg er det mulig å tenke seg at avgjørelsen om å ikke endre på kompetansebegrepet representerer stabile strukturer i samfunnet knyttet til hvordan vi ser på psykisk helse. Psykisk helse er ikke et tema som alltid har vært like mye snakket om, og det er det er flere som jobber for større åpenheten rundt temaet. *Verdensdagen for psykisk helse* er et godt eksempel på et slikt initiativ. På sin nettside skriver de at markeringer knyttet til denne dagen kan bidra til “*Mindre tabu og skam rundt psykiske utfordringer*” (*Verdensdagen for psykisk helse, hovedside*).

Sabatier (1993) peker på at kulturelle normer og verdier er stabile trekk ved samfunnet som er vanskelig å endre på. Det kan tenkes at tabuet knyttet til psykisk helse fortsatt eksisterer som en struktur i samfunnet, og at denne strukturen begrenser aktørene i koalisjonene som ønsker mer fokus på psykisk helse. På den andre siden kan vår analyse brukes som utgangspunkt til å argumentere for at denne strukturen er i ferd med å brytes ned. Fagfornyelsen representerer et større fokus på psykisk helse, selv om dette fokuset ikke nødvendigvis gjenspeiler akkurat det ungdommene og ekspertene ønsker. Noen vil også hevde at det ikke finnes en slik struktur i det hele tatt. Den siste tiden har skepsisen til undervisning om psykisk helse vokst frem (Lund, 2020; Vedvik, 2020). Denne skepsisen peker blant annet på at psykisk helse er et tema med for stort fokus i samfunnet (Lund, 2020).

6.3.4 Hvordan være en god venn

Et funn som går igjen i analysen av både ungdommer og eksperter er ønsket om kunnskap knyttet til å være en god venn. Dette funnet handler om at ungdommer ønsker kunnskaper som kan hjelpe dem til å vite hvordan de kan stille opp for venner som sliter. Selv om vennskap ikke nevnes under beskrivelsen av folkehelse og livsmestring, blir forståelse av

andres følelser og vennskap nevnt som viktig i den nye overordnede delen (Udir, 2020, s. 9). Det er tydelig at vennskap og fellesskap er en del av det skolen skal fokusere på selv om det ikke kommer frem under det nye tverrfaglige temaet, eller som konkrete kompetansemål. Det kan likevel tenkes at ungdommene føler at de har behov for ytterligere kunnskaper knyttet til hvordan de kan stille opp for noen som sliter. Dette ønsket kan ha sammenheng med økningen av psykiske helseplager blant ungdommer (Bakken, 2019). Det er mulig å forstå dette som et spenningsforhold fordi de nye læreplanene ikke gir føringer for at dette skal undervises spesifikt til elevene.

6.4 Maktforskjeller mellom aktørene og massemedias rolle

Som vi allerede har vært inne på tidligere i diskusjonen er maktforholdet mellom aktørene noe som er verdt å se nærmere på. Noe av begrunnelsen for å se på ungdommenes stemme, var for å undersøke i hvilken grad deres ønsker har blitt ivaretatt i den politiske prosessen. De ulike aktørenes ressurser (Sabatier, 1993) i form av antall tilhengere og formell politisk makt er punkter som vi allerede har diskutert.

For å undersøke maktforholdet mellom aktørene er det mulig å bruke teorien om gradvis institusjonell endring. Teorien forutsetter en forståelse av prosessen som en endring, og den forsøker å identifisere ulike aktørene og hvilke roller de har hatt i prosessen rundt integrering av psykisk helse i skolen (Mahoney & Thelen, 2010). Skolesystemet kan forstås som en institusjon som har i oppgave å distribuere ressurser til ulike aktører. Som tidligere nevnt er skolens samfunnsmandat stort, og inkluderer mange elementer. Hvis en ser på psykisk helse som en del av skolens samfunnsmandat, er det mulig å tenke at kompetanse i psykisk helse er en ressurs som skolene skal distribuere til elevene. Ved at unge i Norge har en god psykisk helse, kan en argumentere for at dette vil være positivt for hele det norske samfunn fordi alle barn og unge i Norge går, skal gå, eller har gått på skolen. En kan derfor se på kompetanse i psykisk helse som en ressurs som distribueres til alle i Norge. Denne forståelsen av distribueringen muliggjør tanken om at alle aktører i samfunnet kan ha meninger, forventninger og ønsker knyttet til hvordan skolen skal integrere psykisk helse.

For å utforske endringsprosessen knyttet til psykisk helse ytterligere, er det ifølge Mahoney og Thelen (2010) nødvendig å identifisere aktørene som var institusjonelle vinnere og tapere under endringsprosessen. Som vi har vist til blir integreringen av psykisk helse som

en del av et tverrfaglig tema sett på som en positiv endring. Av den grunn er det vanskelig å identifisere aktører som tydelig var institusjonelle vinnere før det tverrfaglige temaet ble integrert i læreplanene. Vi skal derfor forsøke å identifisere de institusjonelle taperne før vi drøfter om det finnes aktører som ikke ønsket denne endringen.

Institusjonelle tapere er aktører som ikke oppnår ønsket mengde ressurser (Mahoney & Thelen, 2010). Det vil si at institusjonstapene i denne endringsprosessen kan identifiseres som aktører som opplever at kompetanseheving i psykisk helse ikke får nok plass i skolen. Basert på vår analyse kan vi argumentere for at både ungdommer og eksperter var institusjonstapere fordi de ønsket mer kompetanse i psykisk helse i skolen. Vi skal først ta for oss ungdommene for å undersøke om de hadde muligheter til å endre institusjonen i retning mot større fokus på kompetanse i psykisk helse i skolen.

Det er mulig å argumentere for at ungdommer opplever å ha svært liten grad av vetorett. Dette gjelder naturligvis for ungdommer som ikke er aktive deltakere i et politisk parti, noe som utgjør 98% av ungdommer i Norge (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017). Videre kan en også argumentere for at ungdommer opplever lite skjønn i tolkning av regelverk i skolen. Dette ligger til grunn for en forståelse av ungdommer som *opprørere*. Opprørere kan endre på institusjonen ved *omplussing* av gjeldende regelverk (Mahoney & Thelen, 2010). Dersom dette gjelder for ungdommene som ønsker kompetanseheving i psykisk helse, vil de sette inn nye regler (muligens i form av kompetansemål, eller fag) for å endre institusjonen. Fordi ungdommer har ikke mulighet til å tilføre nye regler i skolesystemet kan en argumentere for at deres påvirkningskraft er svært svekket.

Kategoriseringen av ungdom som opprørere kan virke velkjent, og dersom de hadde hatt makt og muligheten er det tenkelig at de ville ført endringer gjennom omplussing av regelverket. Det blir her tydelig at selv om en endring er ønsket av en aktør, er det ikke ensbetydende med at de har mulighet til å gjennomføre endringen. På bakgrunn av dette er det mulig å argumentere for at ungdommer har relativt lite makt og innflytelse i den politiske og institusjonelle konteksten.

De neste aktørene som kan oppfattes som institusjonstapere er ekspertene. Vi har definert eksperter som personer som har fagkunnskaper knyttet til psykisk helse i skolen, noe som inkluderer pedagoger og lærere. I forhold til teorien om gradvis institusjonell endring, mener vi at det er mulig å dele eksperter inn i to kategorier; *eksperter med politisk makt* og *eksperter med institusjonell makt*. Dette gjør vi på grunnlag av at noen eksperter trolig har

mer innflytelse i den politiske konteksten med tanke på at Kunnskapsdepartementet benytter seg av fagpersoner i drøfting og konstruering av nye læreplaner. På den andre siden kan det tenkes at lærere ikke opplever den samme politiske innflytelsen, men har mer innflytelse innenfor institusjonen.

Hvis en tar utgangspunkt i eksperter med politisk makt, er det tenkelig at de opplever større grad av vetorett knyttet til politiske endringsforslag, men mindre skjønn i tolkning og/eller håndhevelse av gjeldende regelverk i skolesystemet. Basert på dette kan det argumenteres for at eksperter med politisk makt er *undergravere*. Disse vil ifølge Mahoney og Thelen (2010) føre endringer i form av *supplering*. Dersom en ser for seg en ekspert med kompetanse innenfor psykisk helse og unge, er det tenkelig at dersom de hadde hatt muligheten til å endre skolesystemet til å øke fokuset på kompetanseheving i psykisk helse i skolen, ville de gjort dette ved å supplere en tilleggsregel. Det kan hevdes at et tverrfaglig tema som omfatter blant annet psykisk helse, er en form for supplering. Temaet ble lagt til læreplanen uten å erstatte noe annet. Hvorvidt dette er på grunn av eksperters påvirkning i politikken, er usikkert. Likevel kan en argumentere for at eksperter med politisk makt har mer makt enn ungdommer, og flere muligheter til å bidra til en endring av skolesystemet.

Ekspertene med institusjonell makt kan for eksempel være lærere eller pedagoger. De kan tenkelig oppleve å ha liten grad av vetorett i den politiske prosessen, selv om de har hatt mulighet til å komme med høringsuttalelser i prosessen. På den andre siden har de mulighet til langt større grad av skjønn i tolkning av institusjonens regelverk. Lærere har en stor del av ansvaret knyttet til å tolke læreplaner (institusjonens regelverk). Ifølge teorien om gradvis institusjonell endring, vil lærere bli kategorisert som opportuniste. Mahoney og Thelen (2010) hevder at opportuniste fører endringer ved å tolke reglene på en ønsket måte. Det er mulig at dette gjenspeiles i skolen ved at en lærer som ønsker økt fokus på kompetanseheving i psykisk helse, velger å tolke kompetansemålene på en måte som inkluderer psykisk helse i større grad enn andre aktører. Denne endringen vil derfor kunne forstås som en form for *konvertering*. Gjennom denne forståelsen er det mulig å hevde at lærere har relativt mye makt knyttet til innføring av psykisk helse i skolen, og i stor grad kan påvirke ungdommenes kompetansegrunnlag.

For å få en annen tilnærming til maktforholdene mellom aktørene, kan en drøfte hierarkistrukturen som kan hevdes å eksistere i skolesystemet. Christie (1975) omtaler dette hierarkiet i sitt verk *Hvis skolen ikke fantes*. Det blir hevdet at eleven (altså ungdommene)

befinner seg nederst i hierarkiet, og at dersom de vil ha en endring må dette meldes oppover (Christie, 1975). Dersom ungdommer for eksempel ønsker et eget fag om psykisk helse i skolen, må dette forslaget trolig helt opp til stortinget før det kan vurderes. Christie (1975) poengterer at dette er en lang prosess som mest sannsynlig ikke vil føre til en reell endring. En kan derfor argumentere for at ungdommer opplever en mangel på makt innenfor skolesystemet.

6.4.1 Ungdommenes stemme i massemedia

Ungdommene som aktører kan sies å tilføre sin koalisjon lite makt. De har ikke utdanning som tilsvarer at de sitter på ekspertkunnskaper, og de har heller ikke formell politisk makt. Det denne gruppen aktører har er personlige erfaringer og ønsker om hvordan deres skolehverdag skal være. Som en konsekvens av sosiale medier og massemediene kan en tenke seg at ungdommer i dag har større muligheter til å fremme sine synspunkter. For vår oppgave er diskusjonen knyttet til massemedienes rolle det som står mest sentralt, selv om ungdommer også kan bruke sine sosiale medier til å uttrykke seg i politiske saker.

Massemedia blir ofte omtalt som den fjerde statsmakt fordi de har makt til å velge ut informasjon som skal presenteres til befolkningen. Mediene avgjør hvilket "bilde" vi får av verden, og de har makt til å vinkle sine gjenfortellinger på ulike måter. Deres makt til å velge ut informasjon gjør også at de er med på å sette dagsorden i samfunnet, og dermed er med på å bestemme hvilke saker både publikum og politikere skal være opptatt av (Den særskilte komite, 2004-2005). Habermas peker også på massemedienes rolle som en sentral del av offentligheten (Habermas, 1996).

Studien vår har vist at ungdommer har fått mulighet til å uttrykke sine ønsker og synspunkter gjennom massemediene. På den ene siden er det mulig å si at ungdommene ikke har blitt hørt. På den andre siden har psykisk helse fått større fokus i skolen, og en kan tenke seg at deres stemme hadde en viss påvirkningskraft. Habermas (1996) peker på at det som skjer i offentligheten er med på å synliggjøre for det politiske systemet hva samfunnet ønsker politiske løsninger på. Offentligheten består av privatpersoner som kommuniserer med hverandre på ulike måter. Massemediene representerer en abstrakt offentlighet uten konkrete møter mellom individene (Habermas, 1996). Det som foregår her når ut til mange mennesker, og det er mulig å tenke at kommunikasjon som skjer i den abstrakte offentligheten derfor har større påvirkningskraft. Dersom en ser på massemedienes rolle som en sentral del av

offentligheten kan en si at ungdommer har fått mulighet til å være med på å påvirke politiske beslutninger. Habermas (1996) understreker likevel at offentligheten er avhengig av at det politiske systemet registrerer det som diskuteres fordi offentligheten ikke har formell politisk makt. Basert på at psykisk helse er et tema som har blitt diskutert i politikken er det sannsynlig at offentligheten har hatt en viktig oppgave med å sette dette temaet på dagsorden, og at ungdommenes stemme har hatt påvirkningskraft gjennom massemediene.

6.5 Folkehelse og livsmestring - en reell endring?

Vi har bygget oppgaven vår på en forståelse om at innføringen av psykisk helse som en del av et tverrfaglig tema har vært en endring i skolesystemet. Her skal vi drøfte om innføringen av temaet er en reell endring. Med reell endring forstår vi en endring som bærer med seg noe nytt. I forhold til psykisk helse vil dette si at innføringen av det nye tverrfaglige temaet er noe som vil gi elever en økt kompetanse i et tema som de ellers ikke ville fått muligheten til dersom det ikke var en endring.

En institusjon blir definert som et stabilt trekk ved politikken og det sosiale liv, med en hovedoppgave som inkluderer å distribuere ressurser. Dette inkluderer normer, regler, holdninger og prosedyrer, og blir beskrevet som vanskelig å endre (Mahoney & Thelen, 2010). Selv om institusjoner er vanskelige å endre, skjer det fortsatt endringer kontinuerlig og over tid. Gradvise endringer kan føre til store, totale endringer for institusjoner (Mahoney & Thelen, 2010). Skolesystemet kan forstås som en institusjon ved å se på kompetanse, holdninger, verdier og normer som ressurser som skolen har ansvar for å distribuere. Det kan argumenteres for at disse elementene er ressursene som skolesystemet skal distribuere. I tillegg består skolesystemet av læreplaner, retningslinjer og prosedyrer, som blir beskrevet som vanskelige å endre (Christie, 1975). Videre kan vi forstå innføringen av folkehelse og livsmestring som en gradvis institusjonell endring gjennom en forståelse av at kompetanse i folkehelse og livsmestring kan være en ressurs som noen aktører følte de ikke fikk tilstrekkelig tildelt. Som tidligere diskutert er det mulig at disse aktørene (institusjonstaperne) ønsket at institusjonen skulle distribuere ressursene annerledes, slik at det ble rom for livsmestring og psykisk helse i skolen.

Det kan være vanskelig å konkludere med noe konkret på spørsmålet om reell endring ettersom at folkehelse og livsmestring ikke er fullstendig innført i skolen i skrivende stund.

Ifølge ACF (Sabatier, 1993) er et tidsperspektiv på mer enn ti år nødvendig for å kunne undersøke en prosess fra start til slutt. Den prosessen vi har fulgt er ikke fullstendig fordi vi ikke har sett på implementering. Sabatier (1993) peker også på at analyse av suksess og problemer ved et tiltak/vedtak er en viktig del av en policy-prosess. Prosessen med innføringen av livsmestring og folkehelse strekker seg heller ikke over det tidsperspektivet som blir ansett som nødvendig, og det vil ikke være mulig å undersøke implementeringen og utfallet av den før denne prosessen er fullført.

Gjennom vår analyse kan det likevel tydes bekymringer knyttet til at det nye tverrfaglige temaet ikke vil gi tilstrekkelig kompetanse i psykisk helse. Klomsten (2018) peker på at psykisk helse som eget fag, og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan oppfattes som konkurrerende perspektiver, men foreslår en annen måte å tenke på situasjonen. Klomsten mener at det er mulig å se flere likhetstrekk mellom psykisk helse som eget fag og innføringen av folkehelse og livsmestring. Hun uttrykker et ønske om at et fremtidig fag innføres i tillegg til at folkehelse og livsmestring eksisterer som tverrfaglig tema (Klomsten, 2018).

6.6 Kritisk blikk på undervisning om psykisk helse

I vår analyse har vi ikke integrert artikler som tydelig tar avstand fra, eller kritiserer undervisning om psykisk helse, fordi dette ikke har vært veldig sentralt i samfunnsdebatten. I arbeidet med å hente inn kilder dukket ikke slike artikler opp. Debatten i det politiske systemet tar heller ikke for seg denne problematikken. I kjølvannet av innføringen av ny overordnet del av læreplanverket er dette nå en debatt som har begynt å blomstre, og som det faller naturlig for vår studie å diskutere. Et av undervisningsoppleggene som møter kritikk er *Timen Livet* som er utviklet av Forandringsfabrikken. Det er blant annet flere foreldre som har uttrykt bekymringer knyttet til dette opplegget etter at de opplevde at barn kom hjem og fortalte om at de følte seg presset til å dele noe de ikke var komfortabel med (Vedvik, 2020). Foreldrenes stemme er en stemme som ikke har preget debatten om psykisk helse i skolen i stor grad. Dette er også noe som reflekteres i denne studien. Det kan tenkes at dette er en gruppe aktører som har stor interesse for undervisning knyttet til psykisk helse, ettersom at det er deres barn som vil være mottakerne av slik undervisning.

Opplegget fra Forandringsfabrikken kritiseres også av fagfolk. Psykolog Jørgen Flor (gjengitt i Vedvik, 2020) gir uttrykk for at undervisningsopplegget kan minne om gruppeterapi, og at det er ikke forsvarlig at lærere skal gjennomføre slike timer. Professor i psykologi Ole Jacob Madsen (gjengitt i Vedvik, 2020) er også kritisk, og uttaler seg om at *“foreløpig fremstår livsmestring i skolen som et eksperiment”* (Vedvik, 2020, s. 15). Det kan tenkes at hovedproblemet som blir tatt opp er knyttet til i hvilken grad elever må dele egne følelser, samt spørsmålet rundt hvem som skal undervise elevene. Vår analyse har også vist at ungdommene selv uttrykker at de ikke ønsker at slik undervisning skal legge føringer for at de skal dele egne følelser, men at undervisningen skal være faglig.

Ph.d.-stipendiat på Institutt for Psykososial Helse ved universitetet i Agder, Janne Lund, er også kritisk til undervisning om psykisk helse i skolen (Lund, 2020). Hun ønsker ikke at psykisk helse skal få større fokus, og hun vil ikke at det skal jobbes mer med det i skolen. Dette argumenterer hun for ved å vise til at samfunnets fokus på psykisk helse og individuelle strategier for å håndtere stress kan virke mot sin hensikt. Et av hovedtrekkene fra vår analyse av eksperter viser til slike strategier, i form av en “verktøykasse”, som hensiktsmessige. Lund tror derimot at mange av de tiltakene vi forsøker å sette i gang i skolen er med på å forsterke fokuset på, og dermed også fremveksten av, hverdagslige psykiske helseproblemer (Lund, 2020).

Basert på dette kan det tenkes at en ny koalisjon er i ferd med å forme seg i det politiske subsystemet som psykisk helse i skolen kan forstås som. Tankesettet i denne koalisjonen er grunnleggende forskjellig fra det vi har presentert tidligere. Det som er interessant er at målet er det samme. Alle fagpersoner/forskere som vi har vist til i denne oppgaven ønsker de tiltakene som gjør at barn og unge får det bedre. Dette gjelder også de som er kritiske til undervisning om psykisk helse. Den oppblomstrende kritiske debatten knyttet til psykisk helse i skolen kan være med på å understreke at det politiske subsystemet er i en startfase og at koalisjonene ikke er ferdig etablert (Sabatier, 1993).

7. Avslutning og konklusjon

Psykisk helse blant ungdommer er et tema som stadig dukker opp i samfunnsdebatten. Flere har blant annet pekt på skolens ansvar i forhold til forebygging av psykiske helseproblemer. Ulike aktører har gjennom debatten uttrykt sine ønsker og forventninger knyttet til undervisning om psykisk helse. Høsten 2020 innføres folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, der psykisk helse har en sentral plass. Gjennom denne studien har vi vist hvordan den politiske prosessen bak fremveksten av det nye tverrfaglige temaet har funnet sted.

Studien har hatt en kvalitativ tilnærming og gjennom dokumentanalyse har vi søkt svar på forskningsspørsmålene våre. Forskningsspørsmålene har vært grunnlaget for å undersøke hvilke kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse ungdommer og eksperter ønsker at skolen burde undervise i, samt hvordan de ønsker at skolen skal organisere undervisningen. Videre har vi undersøkt hvilken tilnærming det politiske systemet har hatt til temaet, og hvordan den politiske diskusjonen gjenspeiler ønskene fra ungdommene og ekspertene.

Vi har analysert ulike politiske dokumenter for å få innsikt i den politiske prosessen og tilnærmingen til psykisk helse som tema. Videre har vi analysert leserinnlegg fra ungdommer, samt innlegg og artikler fra eksperter for å undersøke ønsker og forventninger i forhold til undervisning om temaet.

7.1 Ønsker og spenningsforhold

For å svare på hvilke kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse som ble diskutert i det politiske systemet, og hvilke synspunkter dette systemet har på organisering av undervisning, har vi analysert politiske dokumenter.

Analysen av den politiske prosessen ga innsikt i hvordan fagfornyelsen har blitt behandlet. Gjennom analysen av de politiske dokumentene kunne det se ut til at fokuset på psykisk helse har økt gjennom fagfornyelsesprosessen. Diskusjonen rundt emosjonelle og sosiale kompetanser sto også sentralt i analysen, og vi pekte på uenigheter i forhold til integrering av slike kompetanser i kompetansebegrepet. Videre viste analysen at fokuset på faglig læring sto sterkt i det politiske systemet, samt at det nye tverrfaglige temaet og

kompetansemålene som kan knyttes til psykisk helse i liten grad tar for seg kunnskaper og ferdigheter om tanker og følelser.

I arbeidet med å svare på hvilke kunnskaper og ferdigheter knyttet til psykisk helse ungdommer og eksperter ønsker at skolen burde undervise i, og hvordan de ønsker at skal skolen skal organisere undervisningen knyttet til dette, identifiserte vi flere kategorier av ønsker fra både ungdommer og eksperter. De mest sentrale ønskene fra ungdommene var omhandlet normalisering av psykisk helse, lære om tanker og følelser, samt utvikle en verktøykasse med ferdigheter for å kunne bedre sin egen psykiske helse. I forhold til organisering av undervisning viste vår analyse at ungdommene ønsker obligatorisk og regelmessig undervisning om temaet. Funnene fra analysen av ekspertene pekte i stor grad på de samme ønskene. Ekspertene ønsker at elevene skal få kunnskaper og ferdigheter om tanker og følelser. De ønsker også, i likhet med ungdommene, en “verktøykasse”, for å skape handlingsdyktighet i møte med vanskelige tanker og følelser. Videre viste analysen at kunnskap om hvordan man kan snakke med andre som har det vanskelig er viktig for ekspertene. I forhold til organisering av undervisning om psykisk helse viste analysen vår at ekspertene ønsker at denne undervisningen skal være regelmessig. Noen eksperter pekte også på at psykisk helse burde være et eget fag. Videre viste analysen av ekspertene anser skolen som en god arena for å undervise om psykisk helse, men at kompetanseheving blant lærere er nødvendig.

Funnene fra analysen ledet opp til en diskusjon av et spenningsforhold mellom ønskene og de politiske diskusjonene knyttet til fagfornyelsen. Disse funnene peker på i hvilken grad folkehelse og livsmestring kan ses på som et svar på det ungdommer og eksperter ønsker.

Vi har vist hvordan det politiske systemets fokus på faglig læring har vært sentralt, og hvordan integrering av emosjonelle kompetanser ble diskutert på dette premisset. Avgjørelsen om å utelate emosjonelle kompetanser fra kompetansebegrepet i norsk skole kan se ut til å ha fått konsekvenser for konkretiseringen av psykisk helse gjennom egne kompetansemål. Studien vår har vist at både ungdommer og eksperter ønsker konkret og regelmessig undervisning av psykisk helse. Dette er et sentralt tema der spenningsforholdet viste seg tydelig fordi forslag som kan sies å ha støttet disse ønskene ikke fikk gjennomslag i politikken.

Kunnskap om tanker og følelser, hvordan snakke om tanker og følelser, samt hvordan være en god venn er ønsket fra eksperter og ungdommer som viste seg tydelig i vår analyse. Gjennom denne studien har vi vist at kunnskap knyttet til dette ikke er veldig tydelig i beskrivelsene av folkehelse og livsmestring, eller i de nye kompetansemål som kan knyttes til psykisk helse. Analysen vår pekte spesifikt på at kunnskaper og ferdigheter om følelser ikke kan sies å være fremtredende i noen av fagenes kompetansemål. Det samme gjelder for ønskene fra både ungdommene og ekspertene som omhandler konkrete ferdigheter for å skape handlekraft i møte med vanskelige følelser. Avgjørelsene i det politiske systemet som strider imot de ønskene vi har identifisert kan være med på å peke på maktforskjeller mellom aktørene. Vi har vist, ved hjelp av teorien om gradvis institusjonell endring og an advocacy coalition approach, at de ulike aktørene kan sies å ha ulik påvirkningskraft basert på hvor mye makt og ressurser de har. Med utgangspunkt i disse teoriene blir det tydelig at ungdommene har relativt lite makt sammenlignet med ekspertene og de politiske aktørene. Likevel er det mulig å peke på at Habermas sitt syn på massemedia åpner for en forståelse av at ungdommer har hatt mulighet til å påvirke politiske beslutninger gjennom deltakelse i samfunnsdebatten. Legger en denne forståelsen til grunn er det mulig å tyde at ungdommenes stemme til en viss grad har blitt hørt ettersom at folkehelse og livsmestring delvis fokuserer på forebygging av psykiske helseproblemer.

Diskusjonene knyttet til hva skolen skal undervise elevene i om psykisk helse ligger også til grunn for å diskutere skolens samfunnsmandat. Innføringen av folkehelse og livsmestring kan tyde på at forebygging av psykiske helseproblemer er en del av skolens oppgave. Det er likevel mulig å stille spørsmålstegn ved hvor langt dette ansvaret strekker seg. Noen aktører vil kanskje hevde at skolens ansvar strekker seg lengre enn det nye temaet tilsier. Disse aktørene kan forstås som institusjonstapere og vil kunne fortsette prosessen for å inkludere psykisk helse i skolens undervisning. Dette er spørsmål som ikke kan besvares ytterligere før implementeringen av det nye læreplanverket er ferdigstilt.

7.2 Refleksjoner

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi tatt mange valg og møtt på flere utfordringer. Valgene som er tatt baserer seg på forskningsspørsmålene. Det er likevel mulig å tenke seg at andre metoder og teorier ville tilført studien andre fruktbare perspektiver. Som

vi har vist til tidligere finnes det flere studier som har undersøkt ungdommers ønsker knyttet til undervisning om psykisk helse i skolen. Disse studiene har i stor grad basert seg på spørreundersøkelser. For denne studien kunne spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer gitt mer spesifikk informasjon om ønskene til både ungdommer og eksperter. Med denne studiens omfang i tankene ville det kanskje ikke vært mulig å bruke både dokumentanalyse og spørreundersøkelser/intervjuer.

Dokumentanalyse som metode har til tider bydd på utfordringer. Datagrunnlaget for studien er ikke produsert for det formålet som vi har brukt dokumentene til. Dokumentene ga derfor ikke direkte svar på problemstillingene. I tillegg er ønsker noe som kan være vanskelig å tolke, noe vi også erfarte under tolkningsprosessen.

I forhold til studiens teoretiske grunnlag har teorien om det demokratiske maktkretsløpet til Habermas vært noe utfordrende å anvende. I forhold til vår konkrete politiske prosess tar teorien for seg store samfunnsprosesser.

7.3 Videre forskning

Som vi allerede har vist til kan andre kvantitative og kvalitative metoder være nyttig for å undersøke forskningsspørsmålene våre ytterligere. Spørreundersøkelser vil også være egnet for å undersøke i hvilken grad ungdommene er fornøyde med det nye tverrfaglige temaet og fokuset på psykisk helse som temaet fordrer. Dette er studier som først kan gjennomføres etter at temaet er godt integrert i skolene. Denne studien har ikke hatt mulighet til å se på implementeringsprosessen eller konsekvensene av folkehelse og livsmestring. For videre studier er dette noe som er aktuelt å se på.

Studien vår har vist at ungdommene og ekspertenes ønsker bare delvis er representert i det politiske systemet og i de nye læreplanene. Det er derfor mulig å tenke at psykisk helse vil få større fokus i skolen senere, og at blant annet tanker og følelser vil få en mer sentral plass i undervisningen. For fremtiden er det interessant å se på hvordan undervisningen om psykisk helse i skolen utvikler seg, og om ønskene vi har presentert i denne studien får gjennomslag.

De spenningsforholdene som vår studie har pekt på viser at maktforholdet mellom ulike aktører er ujevnt. Det er mulig å reflektere rundt hvordan den politiske prosessen ville sett ut dersom stemmene til de aktørene vi har presentert, hadde kommet tydeligere frem.

Kanskje ville fokuset på psykisk helse vær større, og kanskje ville sosiale og emosjonelle kompetanser vært en del av kompetansebegrepet.

Innholdet i læreplanen sier mye om skolens samfunnsmandat. En kan være enig i at skolens oppdrag er vidt, og at det tar innover seg mange ulike aspekter. Det kan likevel være vanskelig å definere dette oppdraget. Mange aktører har meninger, men hvem er det som har makt til å definere hva som skal inngå i skolen mandat? Og hvilke aktører er best egnet til å si noe om dette? Disse spørsmålene er vanskelig å besvare og viser at politiske prosesser i samfunnet er sammensatte og komplekse.

8. Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse. I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 267-268). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, A (2019). Ungdata 2019: Nasjonale resultater. *Ungdata*. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>

Boken som mangler (2015). *Det er et hull i skolens læreplaner*. Et opprop.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2015). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brooks, E. (2018). Using the Advocacy Coalition Framework to understand EU pharmaceutical policy. *The European Journal of Public Health* 28(3), 11-14. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6209818/>

Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon: psykisk helse i skolen i I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 267-268). Oslo: Universitetsforlaget.

Christie, N. (1975). *Hvis skolen ikke fantes* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Debatt i Stortinget (11. oktober, 2016). *Saknr. 3 [10:04:04]*
Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28

(2015–2016)). Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2016-2017/refs-201617-10-11.pdf>

Debatt i Stortinget (11. februar, 2016). *Saknr. 1 [10:04:16] Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Tove Karoline Knutsen, Karianne O. Tung, Ruth Grung, Freddy de Ruiter, Niclas Tokerud, Trond Giske og Christian Tynning Bjørnø om satsing på psykisk helse i skolen (Innst. 152 S (2015–2016), jf. Dokument 8:134 S (2014–2015))*. Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2015-2016/s160211.pdf>

Debatt i Stortinget (12. april, 2016) *Saknr. 5 [14:20:58] Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Olaug V. Bollestad, Hans Fredrik Grøvan, Line Henriette Hjemdal og Anders Tyvand om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn (Innst. 223 S (2015–2016), jf. Dokument 8:46 S (2015–2016))*. Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2015-2016/s160412.pdf>

Den særskilte komité for behandling av St.meld. nr. 17 (2004-2005) Makt og demokrati.

Innst. S. nr. 252 (2004-2005). Hentet fra

https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2004-2005/inns-200405-252/?lvl=0&fbclid=IwAR05qmLcUvhy_AbhXbh8huzjtOwtNsd2rD2iCd8S_PvfVAhwj40p26xJg-U#a7.3

Ekelund, S. M. (2015, 11. september). Psykologi + skolen = sant?. *Norsk Psykologforening*.

Hentet fra

<https://www.psykologforeningen.no/medlem/studentsiden/studentblogg/psykologi-skolen-sant>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (1.utg). Fagbokforlaget.

Gundersen, T. (2019, 10. september). Regjeringen må handle nå. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/regjeringen-ma-handle-na-1.457540>

Habermas, J. (1988). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I Habermas, J. (1999) *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Gyldendal

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms*. (2 utg). New Baskerville: Massachusetts Institute of Technology.

Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.

Halvorsen, P. (2018, 11. april). Vil ha psykisk helse i skolen. *Norsk Psykologforening*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/vil-ha-psykisk-helse-i-skolen>

Hill, M. (2005). *The public policy process*. (4. utg). Pearson Longman.

Holte, A. (2016, 16. april). De syv psykiske helserettighetene. *Norsk Psykologforening*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>

Jacobsen, D., I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.

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 fra <https://www.utdanningsnytt.no/psykisk-helse/psykisk-helse-i-skolen-psyktnormalt/206298>

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2016). Innst. 19 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse*

av Kunnskapsløftet. Hentet fra

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>

Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen. *Bedre skole*, 2014(1), s. 10-15.

Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>

Klomsten, A. T (2018). *LIVSMESTRING PÅ TIMEPLANEN:*

Utdanning i PSykisk helse (UPS!). Hentet fra

<http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>

Klomsten, A. T & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser.

Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/behovet-for-a-lare-om-egne-folelser/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Landsrådet for Noregs barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra

<https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole.

Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole/>

Lorentsson, A. (2014, 14. februar). Psykisk helse som fag i skolen. *Norsk Psykologforening*.

Hentet fra

<https://www.psykologforeningen.no/publikum/blogger/adrian-lorentssons-blogg/Psykisk-helse-som-fag-i-skolen>

Lund, J. (2020, 24. januar). Nei, vi må ikke snakke om det. *Aftenposten Kronikk*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8moxB1/nei-vi-maa-ikke-snakke-om-det-jan-ne-lund>

Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 153-165). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lystad, A. H. & Bjørkly, S. (2018). Psykisk helse på timeplanen – kva meiner elevane.

Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/psykisk-helse-pa-timeplanen--kva-meiner-elevane/>

Lystad, A. H. & Løchen, K. G. (2019, 18. januar). Erfaringer med psykisk helse på

timeplanen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/erfaringar-med-psykisk-helse-pa-timeplanen/169598>

Lystad, A. H., Rørstad, I. K. & Heltne, H. (2017, 11. oktober). Undervisning i psykisk helse.

Utdanningsnytt. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/undervisning-i-psykisk-helse/168974>

Læringsmiljøsenderet (2019). Hva skal til for at ungdom skal kunne takle stress i skolen?

Læringsmiljøsenderet. Hentet fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/livsmestring-i-skolen/hva-skal-til-for-a-t-ungdom-skal-kunne-takle-stress-i-skolen-article132384-25521.html>

Løberg, A. K. (2014, 13. februar). Mener psykisk helse bør inn som eget skolefag. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/innlandet/bor-ha-psykisk-helse-som-skolefag-1.11534820>

Mahoney, J. & Thelen, K. (Red.)(2010). *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, and power*. New York: Cambridge University Press.

Midtsundstad, J. H (2019). *Lokal skoleutvikling: sammenheng mellom sted, roller og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

NESH (2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/veileder-for-internettforskning/>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pound, G. (2019, 3. juli). Psykisk helse - obligatorisk skolefag. *Vårt Land*. Hentet fra <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11621740-psykisk-helse-obligatorisk-skolefag>

Representantforslag 8:46 (2015–2016). *Om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn*. Hentet fra

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2015-2016/dok8-201516-046/?lvl=0>

Representantforslag 134 S (2014–2015). *Om satsing på psykisk helse i skolen*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2014-2015/dok8-201415-134/>

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sabatier, P. A. (1993). Policy Change over a decade or more. I P. A. Sabatier og H. C. Jenkins-Smith (Red.). *Policy change and learning: an advocacy coalition approach* (s. 13-41). Boulder: Westview Press.

Sabatier, P. A & Jenkins-Smith, H. C. (1993). The study of public policy processes. I P. A. Sabatier og H. C. Jenkins-Smith (Red.). *Policy change and learning: an advocacy coalition approach* (s. 1-13). Boulder: Westview Press.

Statistisk sentralbyrå. (2017). 09135: Deltakelse i organisasjoner for personer 16 år og over (prosent), etter type organisasjon/deltakelse, alder, utdanningsnivå, statistikkvariabel og år [Datasett]. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09135/tableViewLayout2/>

Stray, J. H. (2019, 20. juni). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Tallis-Reistad, H. (2019, 10. februar). Psykisk helse må inn på timeplanen. *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/xR6waB/psykisk-helse-maa-inn-paa-timeplanen>

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Ungdata (2016, 10. august). Hentet fra

<http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjenno-mgaende-fag-vgo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Hentet fra

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i KRLE* (RLE01-03). Hentet fra

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Naturfag* (NAT01-04). Hentet fra

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Naturfag* (NAT1-03). Hentet fra

<http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>

Vedvik, K. O (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning nr.4 2020*, 10-17.

Verdensdagen for psykisk helse. Hentet fra <https://verdensdagen.no/>

Wiker, G. (2015, 9. desember). Krever psykologi i skolen. *Norsk Psykologforening*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

World Health Organization. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Politiske dokumenter

Debatter i Stortinget

Debatt i Stortinget (11. oktober, 2016). *Saknr. 3 [10:04:04]*

Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2016-2017/refs-201617-10-11.pdf>

Debatt i Stortinget (11. februar, 2016). *Saknr. 1 [10:04:16]* *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Tove Karoline Knutsen, Karianne O. Tung, Ruth Grung, Freddy de Ruiter, Niclas Tokerud, Trond Giske og Christian Tynning Bjørnø om satsing på psykisk helse i skolen (Innst. 152 S (2015–2016), jf. Dokument 8:134 S (2014–2015)).* Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2015-2016/s160211.pdf>

Debatt i Stortinget (12. april, 2016) *Saknr. 5 [14:20:58]* *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Olaug V. Bollestad, Hans Fredrik Grøvan, Line Henriette Hjemdal og Anders Tyvand om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn (Innst. 223 S (2015–2016), jf. Dokument 8:46 S (2015–2016)).* Hentet fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2015-2016/s160412.pdf>

Stortingsmeldinger

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Offentlige utredninger (NOU)

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

Representantforslag

Representantforslag 8:46 (2015–2016). *Om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2015-2016/dok8-201516-046/?lvl=0>

Representantforslag 134 S (2014–2015). *Om satsing på psykisk helse i skolen*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2014-2015/dok8-201415-134/>

Læreplaner

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Naturfag (NAT01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Naturfag (NAT1-03)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>

Andre

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2016). Innst. 19 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true>

Vedlegg 2: Datagrunnlag - ungdommer

Dokument 1: Leserinnlegg. Publisert: *Bergensavisen*

Dokument 2: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 3: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 4: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 5: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 6: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 7: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 8: Leserinnlegg. Publisert: *Aftenposten*

Dokument 9: Leserinnlegg. Publisert: *Varden*

Dokument 10: Reportasje. Publisert: *NRK*

Vedlegg 3: Datagrunnlag - eksperter

Klomsten, A. T & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser.

Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/behovet-for-a-lare-om-egne-folelser/>

Lystad, A. H. & Løchen, K. G. (2019, 18. Januar). Erfaringar med psykisk helse på timeplanen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/erfaringar-med-psykisk-helse-pa-timeplanen/169598>

Læringsmiljøsentret (2019). Hva skal til for at ungdom skal kunne takle stress i skolen?

Læringsmiljøsentret. Hentet fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/livsmestring-i-skolen/hva-skal-til-for-a-t-ungdom-skal-kunne-takle-stress-i-skolen-article132384-25521.html>

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*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-sanner>

Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Utdanningsforskning*. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/psykisk-helse---inn-pa-timeplanen/>

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 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/psykisk-helse/psykisk-helse-i-skolen-psyktnormalt/206298>

Tallis-Reistad, H. (2019, 10. februar). Psykisk helse må inn på timeplanen. *Bergens Tidende*.

Hentet fra

<https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/xR6waB/psykisk-helse-maa-inn-paa-timeplanen>

Halvorsen, P. (2015, 17. desember). Psykisk helse på læreplanen. *Norsk Psykologforening*.

Hentet fra

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/psykisk-helse-paa-laereplanen>

Lystad, A. H. & Bjørkly, S. (2018). Psykisk helse på timeplanen – kva meiner elevane.

Utdanningsforskning. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/psykisk-helse-pa-timeplanen--kva-meiner-elevane/>

Ekelund, S. M. (2015, 11. september). Psykologi + skolen = sant?. *Norsk Psykologforening*.

Hentet fra

<https://www.psykologforeningen.no/medlem/studentsiden/studentblogg/psykologi-skolen-sant>

t

Gundersen, T. (2019, 10. september). Regjeringen må handle nå. *Dagsavisen*. Hentet fra

<https://www.dagsavisen.no/debatt/regjeringen-ma-handle-na-1.457540>

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 8 (1) s. 24–34.

Lystad, A. H., Rørstad, I. K. & Heltne, H. (2017, 11. oktober). Undervisning i psykisk helse.

Utdanningsnytt. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse/undervisning-i-psykisk-helse/16897>

4

Halvorsen, P. (2018, 11. april). Vil ha psykisk helse i skolen. *Norsk Psykologforening*. Hentet

fra

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/vil-ha-psykisk-helse-i-skolen>

Pound, G. (2019, 3. juli). Psykisk helse - obligatorisk skolefag. *Vårt Land*. Hentet fra <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11621740-psykisk-helse-obligatorisk-skolefag>

Løberg, A. K. (2014, 13. februar). Mener psykisk helse bør inn som eget skolefag. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/innlandet/bor-ha-psykisk-helse-som-skolefag-1.11534820>

Lorentsson, A. (2014, 14. februar). Psykisk helse som fag i skolen. *Norsk Psykologforening*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/blogger/adrian-lorentssons-blogg/Psykisk-helse-som-fag-i-skolen>