

Kandidat nr 9

Hanne Tøftum

**Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema
i en yrkesfaglig utdanning:**

Opplæring i manipulasjon av egne tanker eller økt bevissthet om meningsskapingen som skjer i ulike kontekstuelle, posisjonelle, yrkesøvende og eksistensielle sammenhenger? Implementering av et opplegg utenfra eller fokus på de mulighetene som er i skolen?

Søkelys på evidensen, debatten, politiske dokumenter og to ulike tilnærminger til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2020

Avdeling for Lærerutdanning og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk, Lillehammer

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

Sammendrag	5
Innledning.....	6
Ungdommenes psykiske helse: En utfordring for nasjonen Norge – og for skolen?	6
Spørsmål som diskuteres i oppgaven.....	6
Hvor plasserer oppgaven seg i dette feltet?	8
Relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet – en liten oversikt over det norske spesialpedagogiske kunnskapsfeltet om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen ..	9
Politiske føringer	10
Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring	12
Livsmestring som begrep.....	14
Mestring av hva slags liv i hva slags økonomisk system?.....	15
Tema, fagspesifikk kontekst, problemstilling og oppbygging	17
Oppgavens oppbygning	17
Vitenskapsteori og metode	19
Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk plattform	19
Leseposisjon	20
Empiri	22
Metoden: Fortolkning av tekst og yrkeserfaringer som veksling mellom del og helhet.....	22
Evidensen for at det trengs en satsning på folkehelse og livsmestring i skolen – og kritikken av evidensen	24
Folkehelse og livsmestring på læreplanen – to ulike hovedsyn i debatten	27
Forståelsen av at livsmestring utvikles gjennom opplæring i psykisk helse	27
Forståelsen av at livsmestringen er forbundet med den fagspesifikke dannelsen.....	28
To forståelser som bygger på ulike vitenskapsteoretiske ståsteder, og som har ulike konsekvenser for praksisfeltet	29
Implementering av livsmestring i skolen.....	31
Psykologisk førstehjelp» - en metode i skolen for individuell utvikling og selvrealisering	33
Kognitiv terapi som grunnlag for «Psykologisk førstehjelp».....	33
Positiv psykologi som grunnlag for «Psykologisk førstehjelp».....	34
Konseptet «Psykologisk førstehjelp»	35
Elevenes førstehjelpsskrin.....	36
Kroppen og følelsene.....	37
Positive og negative tanker visualisert i rødt og grønt.....	38
Et rasjonelt perspektiv på psykisk helse.....	40

Å være en del av et team	42
Tilbakemeldingene på opplegget	43
Er «Psykologisk Førstehjelp» noe som bør inngå i det tverrfaglige emnet i livsmestring og folkehelse?.....	43
Konklusjon	46
Livsmestring som meningsskaping i et kontekstuellet & posisjonelt, yrkesøvende og eksistensielt perspektiv - med frisørfaget som eksempel.....	48
Livsmestring i frisørfaget som øvelse i kontekstuelle og posisjonelle skiftninger som krever ulike roller	49
Frisørfaget krever personer som kan fylle mange roller	49
Oppøvelse i kontekstuell og posisjonell bevissthet.....	50
Trening på å skille mellom <i>back stage</i> og <i>front stage</i> i åpenhetskulturen	51
Konklusjon	52
Livsmestring i frisørfaget gjennom praktisk yrkesutøvelse.....	53
Learning to do by knowing and to know by doing	53
Trigge elevenes interesser og skape en opplevelse av at tilværelsen er meningsfull.....	54
Aktive og passive erfaringer	55
Livsmestring gjennom opplevelsen av erfaringene og ikke gjennom manipulasjon av tanker	56
Konklusjon: Livsmestring gjennom at eleven og læreren møtes i handlinger og erfaringer, der erfaringen er summen av opplevelsen i samarbeidet rundt den praktiske prosessen.....	58
Livsmestring som yrkesrettet meningsskaping i et eksistensielt perspektiv	59
Å velge hvem man vil være under den Andres blick	59
Situert frihet som gis mening gjennom de prosjektene vi har	60
Livsmestring gjennom å være ett med vårt livsprosjekt	61
Livsmestring gjennom imaginære prosjekter.....	62
Situasjonens betydning for livsmestringen	63
Faktisitetens betydning for livsmestringen	63
Konklusjon: et subjekt i prosess og på prøve under den Andres blick.....	64
Oppsummerende diskusjon	65
Trengs det et fagovergripende tema i folkehelse og livsmestring?	68
Før og nå.....	68
Når målstreken aldri nås	69
Sosiale medier – en kilde til manglende livsmestring og dårlig psykisk helse?.....	70
Øvelse på livsmestring gjennom handling og praksis	71
Litteraturliste.....	73

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt og ønsket å belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som innføres i skolen høsten 2020. Det gjøres ved å se nærmere på belegget for at et slikt tverrfaglig tema trengs, debatten rundt det hele, politiske dokumenter og to ulike tilnærminger til hvordan folkehelse og livsmestring kan fortone seg i skolen, eksemplifisert med konseptet «*Psykologisk Førstehjelpen*» og en frisørfaglig yrkes utdanning. I debatten rundt dette nye tverrfaglige temaet har det vært mye fokus på ungdommenes dårlige psykiske helse blant annet med utgangspunkt i Ungdatas selvrappporterende spørreundersøkelser som har vist en alarmerende økning av psykiske vansker hos dagens ungdom. Dette synes å være en viktig del av bakgrunnen for at dette temaet har blitt innført i skolen.

I Ungdata og andre skolebaserte undersøkelser som kartlegger psykisk helse, betraktes psykisk helse som en avgrenset og målbar størrelse. En slik forståelse inviterer til en forståelse av at dette nye tverrfaglige temaet handler om å bedre denne avgrensede og målbare størrelsen, som gjerne relateres til begrepet livsmestring, gjennom tiltak som skal gjøre noe med denne størrelsen. Et eksempel på et slikt tiltak er «*Psykologisk førstehjelp*». Oppgaven analyserer og drøfter konseptet «*Psykologiske førstehjelp*» som bygger på kognitiv terapi og positiv psykologi som grunnlag for hvordan barn og unge skal å lære å skille på røde og grønne tanker for å oppleve bedre livsmestring.

Forståelsen av at livsmestring handler om å gjøre noe med en gitt størrelse som kalles psykisk helse og som knyttes til livsmestring, utfordres av et perspektiv som tar tak i det som allerede er i skolen. Dette perspektivet knytter folkehelse og livsmestring til dimensjoner ved det faget som det skal implementeres i. Gjennom relevant teori og eksempler fra frisørfaget viser oppgaven at skolen kan styrke ungdommenes helse og livsmestring gjennom å ta utgangspunkt i tre dimensjoner som utgjør viktige sider ved yrkesutøvelsen: kontekstuelle og posisjonelle skiftninger, et godt håndlag med yrkets redskaper og med de personene som yrket betjener, og muligheten for å oppleve yrket som en del av livets eksistensielle meningsskaping. Oppgaven konkluderer med at en slik tilnærming er mer i tråd med myndighetenes signaler om at dette tverrfaglige temaet skal inngå som en naturlig del av faget. Det konkluderes også med at det er mer relevant for skolekonteksten og for den kompetansen som lærerne har, enn en psykisk helsetilnærming hvor det importeres opplegg

fra andre systemer enn skolesystemet som skal bedre ungdommenes psykiske helse og livsmestring.

Innledning

Ungdommenes psykiske helse: En utfordring for nasjonen Norge – og for skolen?

Endringer feier inn over vår nye moderne verden. Ny teknologi og nye markeder åpner opp for nye muligheter. Det betyr økt og skjerpet konkurranse i samfunnet, hvor Norges fremtidige suksess synes å avhenge av om morgendagens arbeidskraft, i form av at dagens elever, mestrer helsen og livet, skal vi tro regjeringens beskrivelse av dagens og morgendagens situasjon for nasjonen Norge i dokumentet «Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021» (HOD, 2016). Her legges det vekt på at ungdommenes kunnskap, evner og kreativitet er nøkkelen til å designe varer og tjenester av høy verdi for å utvikle næringslivet og andre sider ved arbeidslivet i vårt samfunn. I møte med et arbeidsliv som utfordrer dem på å være kreative, innovative, på hugget, risikovillige, og alltid beredt til å forbedre sine prestasjoner for å være konkurransedyktige, trengs det en god ungdomshelse.

I et slikt perspektiv blir nasjonale kartlegginger som hevder at nasjonen Norge har et økende problem med ungdommenes psykiske helse, en utfordring. Ikke minst når de får så mye oppmerksomhet i media og i det offentlige og faglige ordskiftet som eksempelvis Ungdatas kartlegginger har fått, og når denne oppmerksomheten i tillegg bidrar til å gi dem legitimitet som gyldig kunnskap for utformingen av skolepolitiske satsninger. En slik satsning som synes å være tett forbundet med Ungdatas og andre skolebaserte kartlegginger som tilsier at det står svært dårlig til med ungdommenes psykiske helse, er det nye tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring. Det er imidlertid stor usikkerhet i skolen om hva denne satsningen skal innebære, og mange fra andre sammenhenger enn skolen har tatt del i denne diskusjonen.

Spørsmål som diskuteres i oppgaven

Denne oppgaven setter søkelyset på dette nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, med tyngde på livsmestring. Oppmerksomheten rettes både mot den nevnte evidensen for at det trengs en slik satsning, litt av debatten rundt hva dette tverrfaglige temaet skal inneholde, politiske dokumenter og to ulike tilnæringer til hvordan folkehelse og livsmestring kan fortone seg i skolen, eksemplifisert med et program for psykisk helse og en yrkesfaglig utdanning.

I arbeidet med oppgaven har mange spørsmål meldt seg. Det mest nærliggende er spørsmålet om hva folkehelse og livsmestring er. I debatten rundt dette nye tverrfaglige temaet har det vært mye fokus på livsmestring og da relatert til ungdommenes psykiske helse, slik at det har blitt skapt et inntrykk av at livsmestring handler om å ha en god psykisk helse. Det neste spørsmålet blir da hva psykisk helse er? I de skolebaserte undersøkelsene som kartlegger psykisk helse, er psykisk helse operasjonalisert til noen få utsagn i omfattende spørreskjemaer. Altså som en avgrenset og målbar størrelse. En slik forståelse av psykisk helse inviterer til en forståelse av at det nye tverrfaglige temaet handler om å bedre denne avgrensede og målbare størrelsen for eksempel gjennom programmer og andre tiltak som skal gjøre noe med denne størrelsen. Et eksempel på et slik tiltak er «Psykologisk førstehjelp» som beskrives og undersøkes nærmere i denne oppgaven. Dette opplegget skal lære barn og ungdom å manipulere egne tanker slik at de kan tenke mer positivt. Det er grunnet i en forståelse av at tanker har en enorm kraft på hvordan vi har det og tar det, og at positive tanker kan bidra til en god psykisk helse og et godt liv.

Mange er imidlertid kritiske til slike opplegg og innvender at psykisk helse ikke er en avgrenset variabel som kan måles og endres gjennom tankemanipulasjon, men er forbundet med den enkeltes skiftende, uforutsigbare og mangfoldige opplevelse av livet (Løkke og Nordtug, 2018). Hvor relevant vil det da være å fylle det nye tverrfaglige temaet med opplegg av typen «Psykologisk førstehjelp»? Den danske psykologen Svend Brinkmann peker på at slike opplegg harmonerer med tidsånden, og at de støtter opp under et samfunn som tørster etter lykke, trivsel og det gode liv (Brinkmann, 2016 s. 52). Er det noe skolen skal være med på å forsterke? Flere har pekt på at folkehelse og livsmestring representerer en avsporing fra en større debatt som handler om hva slags ideologiske og økonomiske tenkemåter som skal være normgivende for skole og utdanning i dagens samfunn.

Dertil stilles det også mange spørsmål ved at psykisk helse atskilles fra fysisk helse¹. Det er tilfellet for Ungdatas kartlegginger (Nordtug og Engelsrud, 2017; 2020), og det synes også å være tilfellet for det nye tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring. Folkehelse synes å være forbundet med elevenes fysiske helse og livsmestring med elevenes psykiske helse.

¹ <https://fysioterapeuten.no/Aktuelt/Nyheter/Mennesket-er-ikke-oppdelt-i-fysisk-og-psykisk>

Seinere i denne oppgaven knytter jeg dette skillet an til en dualistisk tenkning med røtter i Descartes (1992) skille mellom kropp og sjel.

Kan det være at all oppmerksomheten på ungdommenes dårlige psykiske helse og skolebaserte opplegg som skal kartlegge og gjøre noe med *den* psykiske helse hos ungdommen forstått som en målbar og avgrenset variabel, har ledet nasjonen Norge i feil retning i forhold til det som nå synes å være *reelle* utfordringer for morgendagens samfunn og arbeidsliv? Oppgaven gir ikke noe svar på det, men det er ikke til å legge skjul på at den plasserer seg i en posisjon som er kritisk både til kartlegginger som reduserer og definerer psykisk helse som avkryssninger på noen utsagn i et spørreskjema, og opplegg av typen «Psykologisk førstehjelp» som baserer seg på den samme forståelsen av at psykisk helse er en avgrenset variabel som det kan gjøres noe med, og at soma og psyke kan atskilles som hhv. folkehelse og livsmestring.

Et annet spørsmål i forlengelsen av hva dette tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring skal fylles med, er også et spørsmålet om hvordan det faglige kan komme til uttrykk i det hele. Den gang utdanningsminister Jan Tore Sanner poengterte i Dagsnytt 18 på NRK 18.06.2019 at folkehelse og livsmestring ikke er et fag, men et fagovergripende tema i den overordnede lærerplanen. Tema er ment å bidra til at elevene skal se sammenhenger i og mellom fag, og skal benyttes der det er relevant som en naturlig del av faget. Hva kan det da innebærer for en yrkesfaglig utdanning? I oppgavens tre siste deler undersøkes det nærmere med utgangspunkt i utdanningen i frisørfaget. Implisitt i dette ligger spørsmålet om skolen skal satse på å implementere opplegg utenfra, slik «Psykologisk førstehjelp» er et eksempel på, eller om man heller skal se på det som er i skolen, og prøve ut hvordan det kan styrke ungdommenes helse og livsmestring.

Hvor plasserer oppgaven seg i dette feltet?

Oppgaven argumenterer for det siste. Den foreslår en annen tilnærming til det nye tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring enn den som psykiske helsetilnærmingen med vekt på opplegg utenfra. Oppgaven viser gjennom eksempler fra frisørfaget hvordan skolen kan styrke ungdommenes helse og livsmestring gjennom å ta utgangspunkt i tre dimensjoner ved det som allerede er i denne utdanningen, og som utgjør viktige sider ved yrkesutøvelsen: kontekstuelle og posisjonelle skiftninger, et godt håndlag med yrkets redskaper og med de personene som yrket betjener, og muligheten for å oppleve yrket som en del av livets eksistensielle meningsskaping. Det gjøres både gjennom relevant teori og eksempler fra praksisfeltet.

Oppgaven konkluderer med at en slik tilnærming både er mer i tråd med myndighetenes signaler om at dette tverrfaglige temaet skal inngå som en naturlig del av faget, og for at det er mer relevant for skolekonteksten og for den kompetansen lærerne har enn den psykiske helsetilnærmingen med vekt på generelle opplegg som skal gjøre noe med ungdommenes psykiske helse. Det argumenteres også for at sistnevnte står i fare for å viske ut skillet mellom skole og psykiatri, noe som oppgaven ikke anser som ønskelig. I neste avsnitt pekes det på at denne utviskingen er lite reflektert over i det spesialpedagogiske fagfeltets tilnærming til den nye satsningen på folkehelse og livsmestring i skolen.

Relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet – en liten oversikt over det norske spesialpedagogiske kunnskapsfeltet om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Både enkeltpersoner og utdanningsmiljøer i det spesialpedagogiske fagfeltet har engasjert seg i debatten om ungdommenes dårlige psykiske helse og hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen kan gjøre noe med problemet. I hovedsak har det spesialpedagogiske fagfeltet tatt opp i seg forståelsen av at ungdommenes psykiske helse er dårlig og at det må gjøres noe med – både i form av å formidle høye tall på hvor mange elever som har psykiske helseproblemer som går utover deres daglige fungering, og i form av psykiske helsetiltak som skal gjøre noe med dette.

«I Norge er det estimert at 15-20 prosent av ungdom opplever psykiske plager som går utover deres daglige fungering, livskvalitet og motivasjon for læring i skolen (Myklestad, Røysamb & Tambs, 2012)», skriver Anne Torhild Klomsten og Marit Uthus (2019) som er førsteamanuensis i hhv. pedagogisk psykologi og spesialpedagogikk ved NTNU, i Tidsskrift for Norsk Psykologforening. I artikkelen peker Klomsten og Uthus (2019) på at opplæring i psykisk helse kan «gi kortere ventelister hos psykologer». At teksten står i tidsskriftet til en fagforening som er svært opptatt av å fremme kliniske interesser, kan tyde på at skillet mellom skole og psykiatri er utydelig i forhold til det spesialpedagogiske og pedagogisk psykologiske tilnærmingen til ungdommenes psykiske helse, og til hvordan det tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring bør fortone seg. Klomsten og Uthus (2019) understreker at det er læreren som er nøkkelen (se også Klomsten, 2014, 2017 og Uthus, 2017). Likefullt tar de til ordet for psykopedagogiske tiltak som tradisjonelt har vært forbundet med kliniske sammenhenger, og at elevene skal lære seg kognitiv-terapeutiske teknikker.

Man kan si at Klomsten og Uthus inviterer læreren – og spesialpedagogen –inn i et nytt landskap som tidligere har vært forbeholdt psykologene og andre med psykiatrifaglig kompetanse. At dette nye landskapet må bli en del av lærernes og spesialpedagogenes arbeidsfelt, støttes også av andre fagfolk i det spesialpedagogiske og pedagogisk psykologiske fagmiljøet i Norge. I antologien «Psykisk helse i skolen» fra Stavanger-miljøet med professor i pedagogisk psykologi Edvin Bru (mfl., 2016) som en av redaktørene, er utviskingen av skillet mellom skole og psykiatri markant. Kapitlene om angst, depresjon, spiseforstyrrelser, ADHD, autismespektertilstander og psykoser kunne ha stått i ei lærebok i psykiatri. Bokas tilnærming til psykisk helse i skolen er i tråd med Norsk Psykologforenings (2015) sterke engasjement for å få forankret psykisk helse som et eget fag i skolen.

Den samme utviskingen av skillet mellom skole og psykiatri gjenfinnes i prosjektet *Utdanning i PSykisk helse (UPS!)* som ble prøvd ut på en ungdomsskole i Trondheim. Tilbakemeldingen fra elevene etter endt prosjekt var at de hadde likt best «å lære om tema som følelser, angst, depresjon, selvskading og selvmordstanker» (Klomsten, 2018, s. 7). Den samme utviskingen av skillet mellom skole og psykiatri karakteriserer også ulike skolebaserte kartlegginger av symptomer på psykiske plager. Som nevnt innledningsvis, er det imidlertid ikke gitt at det som måles, er det som det blir hevdet at det måles. Flere har pekt på at denne evidensen ikke måler det som den gir seg ut for å måle (se f.eks. Nordtug og Engelsrud, 2016; 2017; 2020).

I tillegg til de nevnte bidragene fra det spesialpedagogiske feltet, kommer det sannsynligvis et eget temanummer om livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema i skolen til høsten i *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*. Marit Uthus er en av redaktørene for temanummeret, og sannsynligvis vil det være artikler fra fagpersoner i det norske spesialpedagogiske fagfeltet som ikke er nevnt her. Men siden det dreier seg om en ny satsning, foreligger det enda ikke så mye litteratur på området. I et vidt perspektiv kan veldig mye spesialpedagogisk litteratur inndras for å belyse livsmestring i skolen, men jeg har i denne lille oversikten valgt å rette oppmerksomheten mot kunnskapsbidrag i det norske spesialpedagogiske fagfeltet som spesifikt sier noe om dette nye satsningsområdet.

Politiske føringer

Selv om det foreligger begrenset med forskning og litteratur om folkehelse og livsmestring, er psykisk helse som tema i skolen er ikke helt nytt. Allerede i Kunnskapsløftet fra 2006 nevnes

et punkt om at skolen skal «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet og fremme helse, trivsel og læring» (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2006, s.4).

I Ludviksen utvalgets rapport *Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse* (2015) til Kunnskapsdepartementet, nevnes også psykisk helse som et av framtidens kompetanser som bør inn i opplæringen (NOU 2015 : 8s s.12). Generelt ble det foreslått en rekke fornyelser av opplæringen, men det var de tverrfaglige temaene som ble lagt på bordet for å møte dagsaktuelle og framtidige utfordringer i det norske samfunns og arbeidsliv. Slik vi ser de tverrfaglige temaene i dag rett før innføring, er det nettopp de som blir av betydning for elevenes psykiske helse i form av folkehelse og livsmestring. Ludviksen utvalget skrev følgende om innholdet i folkehelse og livsmestring:

Kunnskap om egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder det er nødvendig å styrke i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig (NOU 2015: 8, s.50).

13. april 2016 la den gang kunnskapsminister Torbjørn Rød Isaksen fram Meld. St 28 *Fag-Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) bygget på Ludviksen utvalgets anbefalinger og med hjemmel i opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.18).

« Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og i felleenskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (2016, §1-1).

Meldingen la vekt på at skolen i større grad måtte bidra til å ruste elevene til å tåle et samfunn som yter press. Han påla dermed skolen et tydeligere mandat og ansvar for å bidra til at dagens unge skal lære å mestre livet på en bedre måte.

Folkehelse og livsmestring i skolen komme altså på plass på bakgrunn av Ludviksen utvalgets anbefalinger og Meld. St. 28. Det ses allikevel en kobling mellom urovekkende tall av ungdommens dårlige psykiske helse i Ungdatas spørreundersøkelser (Bakken, 2016,2017 og 2018) og regjeringen innføring av tema folkehelse og livsmestring for bedre å kunne 'herde' ungdommen for framtida. Dette speiles også i regjeringens strategiplan for psykisk helse «Mestre hele livet; 2017 – 2022» hvor skolen ønskes som arena for opplæring i psykisk helse (Departementene, 2017).

18.november 2019 ble derfor den nye læreplanen med folkehelse og livsmestring vedtatt som nytt tverrfaglig tema i den overordnede delen av læreplanen. I overordnet del som trer i kraft i 2020, sier regjeringen at:

Tema folkehelse og livsmestring skal bidra til at eleven utvikler kompetanse som fremmer elevens helse og gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet. Eleven skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt.
(Udir, overordnet del av læreplanen, 2019a).

Å mestre hverdagen handler da om å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer og ta ansvarlige livsvalg. Også formålsparagrafen §1-1 i opplæringsloven fremmer at *elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og i felleskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Udir, 2015).

Tidligere forskning på folkehelse og livsmestring

Søk i søkemotorene origa og google scholar 1 mai 2020 ga henholdsvis 24 og 509 treff på søkeordene folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av oppgavenes begrensede omfang, og fordi tema som tidligere sagt er et norsk satsningsområde, gjorde jeg ingen engelskspråklige søk. Enkelte av treffene omhandlet folkehelse og livsmestring sett i andre kontekster enn i skolen, blant annet folkehelse og livsmestring i tros opplæring og i yoga. (Harsem, 2006; Schjeldrup,2019). Disse forståelsene berører ikke det feltet denne oppgaven tar for seg, og vil derfor ikke bli nærmere omtalt.

Søkene som omhandlet folkehelse og livsmestringsperspektiv i skolekonteksten ga relativt få treff. Dette må ses i lys av at tema er relativt nytt i skole og forskningssammenheng; En doktorgrads avhandling og sju masteroppgaver syntes å være relevante. Oppgavene handlet i stor grad om hva som kan legges i tema, hvilken betydning det har for eleven, og hvordan det kan jobbes med i skolen. En av masteroppgavene var bygget på kvantitativ forskning, doktorgrads avhandlingen og de andre masteroppgavene på kvalitativ forskning. En kort oppsummering av funnene er som følger:

Et tematisk analyse intervju med fire pedagoger, fant at det viktigste var å jobbe med elevenes selvoppfatning. Det kunne gjøres gjennom tidlig innsats og forbyggende arbeid i tidlig skolealder. Ved å ta tak i tema tidlig sa studien at det skulle bli enklere for elevene å takle samfunnets ulike utfordringer og oppleve livsmestring (Djupvik og Pettersen, 2019).

Et eksplorerende studiet fant at elevens livsmestring ble påvirket av lærerens daglige undervisningspraksis. Ved at læreren tilrettela og tilpasset skolehverdagen og undervingen til eleven emosjonelle, sosiale og faglige nivå ville eleven i større grad oppleve livsmestring (Neset Mæland, 2018).

I et halvstrukturert intervju med to rektorer og to pedagoger, kommer det fram at de mener at relasjonen mellom lærer og elev er av størst betydning. Dette ble begrunnet med at en god relasjon bygger på anerkjennelse av eleven som ga trygghet, god selvfølelse og mestringsfølelse (Brandlistuen, 2019).

En analyse av Ungdata undersøkelsene fra 2017 og 2018, pekte på at elevene mente at selvaksept, støtte fra foreldrene, tilhørighet i skolen og fysisk aktivitet ga dem følelsen av livsmestring (Hartwedt, 2019).

En annen oppgavene mente at skolens innblanding på elevenes private arena (psykisk helse) påvirket elevenes evne til å føle livsmestring negativ. Ved å bedrive opplæring i folkehelse og livsmestring, der elevene aktivt skulle dele sine tanker og følelser, mente oppgaven at elevenes private livsverden ble en del av det offentlige som hadde normer for forventede tanker og reaksjoner. Ved å sette normer rundt «riktig» tankesett og atferd, risikerte man at elevene i stedet føler seg dårlige fordi de ikke klarer å innfri (Wisted, 2019).

I et intervju med fire pedagoger kom det fram at lærerne var usikre på folkehelse og livsmestring som begrep. Det gjorde at det ble usikkerhet rundt hvordan tema skulle implementeres i egen undervisning og hva det skulle inneholde. De satte derfor spørsmål ved om det var opp til den enkelte lærer å bestemme? Lærerne så i så tilfelle for seg at elevene burde lære ulike mestringsstrategier for å mestre medgang og motgang (Røros, 2019). Dette stemmer godt overens med den siste oppgaven som pekte på at elevenes livsmestring kom an på hvor gode elevene var til «å kunne bære sin egen bagasje» (Frydenlund, 2019).

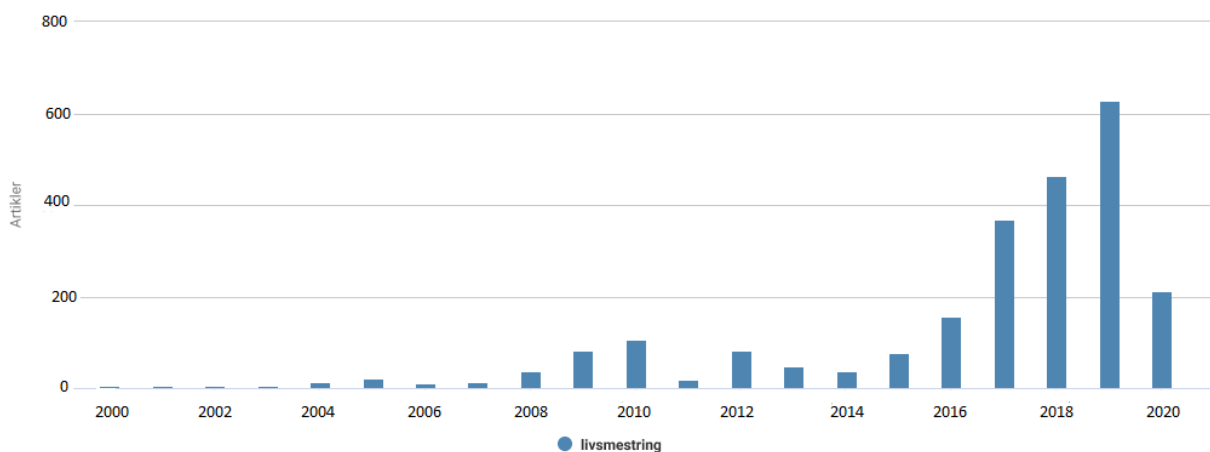
Oppsummert er det to empiriske funn som synes relevant for mitt arbeide med denne oppgaven: 1) Analysen av Ungdatas undersøkelser som peker på at ungdommen selv ser livsmestring i et bredere perspektiv enn fagfolk innen det spesialpedagogiske, pedagogiske psykologiske og politiske, idet de peker på at selvaksept (som kan oppnås gjennom en yrkesfaglig utøvelse), støtte fra foreldre, tilhørighet i skolen og fysisk aktivitet ga dem følelse av livsmestring (Hartwedt, 2019). 2) At skolens innblanding i elevens private arena (opplæring i psykiske helse programmer) kan gi elevenes en negativ opplevelse av

livsmestring, fordi det er nok en ting de skal mestre i skolen som kan være vanskelig å innfri (Wistedt, 2019).

Livsmestring som begrep

Begrepet folkehelse har i mindre grad vært gjenstand for debatt i forbindelse med det nye tverrfaglige emnet i folkehelse og livsmestring. Som nevnt, synes psykisk helse ikke å bli koblet til folkehelse, men til begrepet livsmestring, som har vært langt mer debattert. Folkehelsebegrepet synes å vise til somatisk helse, mens livsmestring synes å knyttes til psykisk helse. Jeg har derfor valgt å avgrense begreps avklaringen til kun å ta for seg livsmestring som er hovedfokuset i denne oppgaven.

Livsmestring som begrep kan framstå som relativt lite brukt før arbeidet med Kunnskapsløftet startet. Søk i atekst retriever (se fig 1) viser at begrepet først får litt oppsving i norske media i 2004 hvor det blir skrevet 14 artikler hvor begrepet livsmestring blir brukt. I 2010 er det en økning til 107 artikler, hvorpå vi ser en dramatisk økning til 628 artikler om livsmestring i 2019.



Figur 1: Antall artikler skrevet om tema livsmestring i norske aviser fra 2004 til 27.04.2020²

Statistikken viser altså at livsmestring som begrep og som tema, tiltar i bruk fram mot innføringen av tverrfagligtema i skolen høsten 2020. Tilfeldige oppslag i artiklene fra atekst retriever viser at artiklene i media spenner over et mangfold av temaer som rusmidler, verdier,

² <http://web.retriever-info.com.ezproxy.hioa.no/services/archive/analysis/report>

forbruk, sosiale medier, økonomi, fysisk og psykisk helse og praktiske ferdigheter i hverdagen.

Selv om artiklene berører en rekke forskjellige forståelser av begrepet livsmestring, er det mulig å se en fellesnevner: de handler om enkelt individets evne og kapasitet til å klare seg selv. I NOU 2015 :8 s.50 fra Ludviksen utvalget står det også at livsmestring i skolen er et behov fordi det er en «*økt individualisering i samfunnet*». Dette er også gjenkjennbart i helsedirektoratets notat hvor det står at «globalisering og modernisering kan bidra til en samfunnsutvikling som både øker muligheten for utfordringer, men også økt press på enkelt individet som dermed stiller økt krav til livsmestring» (Samdal, Wold, Harris, og Torsheim, 2017, s.42) Livsmestring sett med medias øyne kan med andre ord forstås som om at vi har et samfunn som verdsetter individets autonomi og evne til å klare seg selv.

Hvordan ulike faglige miljøer tolker og forstår begrepet livsmestring, er det foreløpig ingen enighet om, men flere har meldt seg på i debatten om hvordan det kan forstås.

Å mestre livet handler implisitt om å erfare opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelige eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt. Sentralt for begrepet er derfor å bygge mestringstro, tillit til egne evner for å mestre oppgaver og vanskelig situasjoner gjennom egen kraft, vilje og handlingsevne (Prebensen & Hegstad, 2017).

Helsedirektoratet har fremmet denne forståelsen:

Livsmestring handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy kvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de forutsetningene enkelt mennesket har (Helsedirektoratet, 2017).

I siste høringsutkast ble følgende ordvalg foreslått fra Utdanningsdirektoratet:

Elevene skal utvikle forståelse og se sammenhenger på tvers av fag, de skal bli utforskende, innovative, sette ord på og håndtere egne følelser, utvikle et positivt selvbilde, utvikle forståelse av demokratiske prosesser, handle og samhandle bevisst og ansvarlig, samt drøfte og ta reflekterte valg for en bærekraftig utvikling (Udir, 2019a).

Mestring av hva slags liv i hva slags økonomisk system?

Både sitatene og artiklene i media viser at begrepet livsmestring knyttes til det å være en del av felleskapet. Det kan imidlertid for mange oppleves som vanskelig. For når deltagelsen skal vurderes, kan det oppstå et skille mellom «den normale» og den som er «annerledes». I

annerledesheten anes det en ide om at vedkommende ikke vil evne å bidra til samfunnets økonomiske vekst, og at annerledesheten vil bidra til at noen ikke vil kunne oppfylle forventningene som er knyttet til dem (Steinnes,2016). Så implisitt i satsningen på livsmestring og folkehelse i skolen kan man også ane en horisont som handler om økonomisk vekst, slik jeg har vært inne på med henvisning til Brinkmann og Steinnes. Det er viktig å ha dette i bakhodet når vi som lærere og spesialpedagoger blir pålagt å iverksette den nye satsningen på folkehelse og livsmestring. Er satsningen grunnet i en ide om økt økonomisk vekst, og er det det ungdommene trenger i en tid hvor begrepet klimakrise er hyppig brukt? Jeg er så vidt inne på ideologiske og økonomiske ideer for satsningen på selvhjelpsopplegg av typen «Psykologisk førstehjelp» med henvisning til tre psykologers kritikk av slike opplegg: Ole Jacob Madsen, Svend Brinkmann og Per Are Løkke, men problemstillingen diskuteres ikke tilstrekkelig til at oppgaven gir noe svar på dette spørsmålet.

Tema, fagspesifikk kontekst, problemstilling og oppbygging

Temaet for oppgaven er altså den nye satsningen på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Oppmerksomheten rettes mot yrkesfaglige utdanninger; her eksemplifisert med utdanning i frisørfaget. Oppgaven belyser deler av debatten rundt denne satsningen, politiske føringer, evidensen for at det står dårlig til med den psykiske helsen hos ungdommen som synes å være en viktig del av bakgrunnen for denne satsningen, og et konkret psykisk helsetiltak som kan brukes i skolen: «Psykologisk førstehjelp». I de tre siste delene: muligheten for å tenke i andre baner enn nasjonale kartlegginger og psykiske helsetiltak. Det gjøres i lys av foreliggende teori om betydningen av kontekst og posisjonsbevissthet, yrkesøvelse og eksistensiell meningsskapning som er inspirert av ideer hos henholdsvis Goffman, Dewey og Sartre og med eksempler fra frisørfaget.

Innledningsvis skisserte jeg noen problemstillinger som oppgaven drøfter. Hvis det skal kokes ned til en problemstilling, kan man si at oppgavens problemstilling er identisk med tittelen:

*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i en yrkesfaglig utdanning:
Opplæring i manipulasjon av egne tanker eller meningsskapning som skjer i ulike
kontekstuelle & posisjonelle, yrkesøvende og eksistensielle sammenhenger?
Implementering av et opplegg utenfra eller fokus på de mulighetene som er i skolen?*

Oppgavens oppbygging

Etter en redegjørelse for oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske ståsted og leseposisjon, belyses evidens som synes å ha hatt betydning for argumentasjonen for at det trengs en satsning på folkehelse og livsmestring i skolen. Deretter løftes det fram noen av argumentene i debatten. Så sees det nærmere på politiske føringer og dokumenter. Pr. dags dato foreligger det få endelige føringer om hva dette tverrfaglige temaet skal innebære og hvordan det skal gjennomføres. Oppgaven forsøker allikevel å gi et bilde av hvordan ulike instanser mener at dette tverrfaglige temaet skal forvaltes i skolen i forhold innhold og gjennomføring.

Deretter undersøkes et eksempel på et psykisk helsetiltak som brukes i skolen: «Psykologisk Førstehjelp». Dette spesifikke opplegget er ment for ungdom opp til og med 18 år og er slik sett relevant for videregående trinn, selv om det nok har vært mest i bruk på barne- og ungdomstrinnet.

Det argumenteres som nevnt innledningsvis for at dette tiltaket bygger på den samme forståelsen av psykisk helse som evidensen for at det har vært en stor økning i psykiske plager hos ungdommene gjør; nemlig at psykisk helse kan forsås som et gitt fenomen som kan måles

og kartlegges, og som det kan gjøres noe med gjennom generelle tiltak, og hvor man deretter kan måle effekten av de generelle tiltakene. Sentralt i «Psykologisk førstehjelp» står forståelsen av at elevene kan manipulere egne tanker og at dette kan bedre den psykiske helsen.

I den etterfølgende delen rettes oppmerksomheten mot en alternativ tilnærming som legger vekt på å knytte folkehelse og livsmestring til sider ved yrkespraksisen som utdanningen skal lede elevene mot, og hvor kontekstuell, posisjonell, handlingsbasert og eksistensiell meningsskaping løftes fram som viktige dimensjoner ved denne tilnærmingen. I utforskningen av disse dimensjonene tas det tak i ideer i sosiologen Erwin Goffmans bok «Vårt rollespill til daglig», filosofen John Deweys bok «Democracy and Education» med vekt på professor i pedagogisk filosofi Lars Løvli's fremstillinger av denne boka, og til slutt filosofen Jean- Paul Sartres tre begreper faktisitet, situasjon og prosjekt slik de fremstilles hos den norske sosiologen Dag Østerberg (2007). Gjennomgangen er ikke en eksegese av de tre bøkene – ei heller av deres teorier. Ideene som brukes er valgt med tanke på at de skal kunne belyse dimensjoner som er av betydning i utøvelsen av frisøryrket, og at ideene skal kunne knyttes til eksempler fra frisørfaget. Teorigjennomgangen er derfor svært overfladisk sett fra et teoretisk forskningsperspektiv.

I oppgavens avslutning argumenteres det for at denne tilnærmingen er mer i tråd med de politiske føringene om at folkehelse og livsmestring skal være en del av faginnholdet enn opplegg av typen «Psykologisk førstehjelp» er. Det argumenteres også for at denne tilnærmingen *går til* skolen istedenfor å *gå til* andre systemer slik som psykiatrien, og at det gjør det mulig å bruke lærernes kompetanse i elevenes 'utdanning' i folkehelse og livsmestring framfor å leie inn personer med mer klinisk kompetanse, slik tilfellet er i enkelte prøveprosjekter som for eksempel prosjektet *Utdanning i PSykisk helse (UPS!)* (Klomsten, 2018).

Vitenskapsteori og metode

Vi tenker ikke over det, men vi fortolker hele tiden verden omkring oss. Med vitenskapsteorien om hermeneutikk kan vi analysere fortolkningene våre, pekes det på i en artikkel i *Forskning.no* (2012), der det tas til orde for at hermeneutikk er både en vitenskapsteori og en metode. Det er utgangspunktet i denne oppgaven hvor hermeneutikk både utgjøre den vitenskapsteoretiske og metodiske innfallsvinkelen.

Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk plattform

Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som handler om å tolke eller å fortolke. Man søker å forstå gjennom å tolke ulike uttrykk. Å sette ord på hva forståelse er, blir dermed hermeneutikkens oppgave (Thomassen, 2006). Dilthey (2001) poengterer at gjennom å studere menneskelivets mange uttrykksformer kan vi finne fram til en felles menneskelig livsopplevelse som kan gi mening og forståelse til «selve livet». Ved at livet ytrer seg i ulike uttrykk, er det mulig å fortolke og få en forståelse av andre menneskers opplevde erfaringer og levde liv. Utgangspunktet for enhver forståelse vil da utgå fra det faktum at vi opplever og erfarer. Samtidig vil forståelsen ikke være tilgjengelig om ikke livet kommer til uttrykk og ytrer seg. Disse livets ytringer blir mulig å forstå ved at ytringene står i en historisk sammenheng som vi kan sammenligne med egne opplevelser og opplevde erfaringer (Dilthey, 2001).

I oppgaven gis ikke dette poenget en historisk kontekst, men en kontekst som er forbundet med den frisørfaglige konteksten. Denne konteksten muliggjør en fagrettet forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Fra et hermeneutisk perspektiv kan man si at folkehelse og livsmestring i seg selv ikke gir noe særlig mening utover å være en politisk konstruksjon, men når det settes inn i den faglige konteksten som elevene skal utøve sitt yrke i, kan det bli en kilde til relevant meningsskaping i skolen. Når konteksten er et psykologisk førstehjelpsskrin, endres den meningen som folkehelse og livsmestring uttrykker og skaper.

Forståelse i et hermeneutisk perspektiv kan også ses i et relasjonelt aspekt. Gadamer peker på at forståelse ikke primært knyttes til at kun en persons forstår noe, men at forståelsen trer fram i et samspill med en annen. Forståelsen som oppstår i dialogen og samspillet mellom to personer, kan overføres til hvordan jeg som forsker forholder meg til en tekst.

Forskningsprosessen kan sammenlignes med samtaleprosess, der min forståelse av teksten trer fram i et aktivt samspill mellom meg og teksten (Gadamer, 2003, s.385).

Gadamer (2003) kaller forståelse for livets grunnstruktur. Det handler imidlertid om noe langt mer enn en kognitiv operasjon hvor tanker kan manipuleres fra negative til positive.

Forståelse handler om hvordan vi opplever å være til i verden og vår tilværelse i verden. Han går lang i å anta at all forståelse bygger på den forforståelsen og de erfaringer vi allerede har som utgangspunkt for mening i nye ting vi møter. Forforståelse vil da alltid bli satt i en historisk kontekst hvor forståelsen aldri vil kunne starte fra et nullpunkt, fordi historien allerede har gitt oss en tidligere forståelse. Det er også mulig å tolke at Gadamer antyder at forforståelsene er noe vi ikke helt vet hva er. At det nærmest er noe ubevisst (Thomassen, 2006).

For å øke bevissthet på egne fordommer og forforståelse presenterer Gadamer oss for begrepet «Bildung» eller «dannelse». Dannelsen forstås som den utviklings- og modningsprosess man er i basert på den kunnskapen og erfaringen man har fått med seg så langt i livet. Det kan blant annet forbindes med begrepet *phronesis* – eller praktisk klokskap. Den praktiske klokskapen erverves gjerne i en aktiv og reflektert handlingsprosess, der modning og erkjennelse av etiske og moralske erfaringer bidrar til å danne den enkelte. I etiske og moralske gode valg handler det ikke bare om å bli ett med oss selv, men også å ta ansvar for våre medmennesker. Ved å ta ansvar for andre og tenke seg inn i den andres sted, deltar vi i et intersubjektivt felleskap som bidrar til en felles eksistensiell forståelse av menneskets væren i verden (Nilsson, 2007). Det er en slik posisjon jeg søker å nærme meg det innholdet folkehelse og livsmestring skal ha i skolen. I undersøkelsen vil min egen dannelse prege den forståelsen jeg skriver fram. Jeg vil derfor si noe om min egen leseposisjon før jeg beskriver den «verden» jeg har fortolket.

Leseposisjon

Min yrkesfaglige bakgrunn som startet i frisørfaget og senere ble til yrkesfaglærer i design og håndverk, har gjort at min yrkesfaglige karriere alltid har dreid seg om mennesker. Mennesker i ulike situasjoner, ulike relasjoner, ulike kontekster og i ulike utfordringer ; i det hele – mennesker i det levde liv. Det har gjort at jeg ønsker å se den enkelte som noe unikt, og ikke bare om et generelt menneske. Denne personlige refleksiviteten er preget av mine verdier, erfaringer, interesser, tro, mål i livet og sosial identitet og vil følgelig forme mitt arbeid med denne oppgaven (Nilsson,2007).

Som praktiserende yrkesfaglærer og håndverker påvirkes også min leseposisjon av at jeg ofte setter praksis forut for teori. Det vil si at jeg inntar en leseposisjon som er preget av min

forståelse av at teoretisk forståelse forutsetter praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap betrakter jeg som en kompetanse som vi tilegner oss gjennom handling. Jeg betrakter menneskets grunnleggende måte å være i verden på som handlende-fortolkende, kan man si. Handling gir oss tilgang til verden, og handling gir slik mening til verden for oss. Jeg legger vekt på at ting og situasjoner i verden ikke forstås kun gjennom observasjon, men gjennom forståelsen som oppstår gjennom det vi gjør i handlingen (Thomassen, 2006). Altså har jeg en leseposisjon som bærer preg av at jeg ikke forstår tanker og handlinger som noe gitt som kan observeres og manipuleres, men som noe som blir til i en meningssammenheng. Min lesning av «Psykologisk førstehjelp» er derfor ikke uten fordommer i Gadammers forstand, men gjort utfra nevnte forforståelse.

Et annet ståsted som har preget min lesning, er min forståelse av at ungdommenes psykiske helse må forbindes med ungdomsfasens særlige kjennetegn (Løkke, 2016). I mitt arbeid med elever har jeg mang en gang sett at det *er* en vanskelig og dramatisk prosess for dem å skape egen identitet og finne seg selv. Det krever mot og masse energi å samle sammen alle delene som til sammen skal bli deres identitet og personlighet. Men fra mitt perspektiv er denne oppdagelsesreisen der følelseslivet kan være som en berg- og dalbane og motsetningene kommer tett som hagel, en del av alle de livserfaringene som må til for å gi livet en konstruktiv retning. Det er erfaringer som gjør at man oppnår selvinnsikt og selverkjennelse. Det er erfaringer som gjør at man utvikler utholdenhet og motstandskraft til å mestre og håndtere livet (Løkke, 2018).

Om tema livsmestring har jeg en forståelse av at det er viktig å se livet som en mulighet. En mulighet til å fylle det med det som betyr noe for akkurat deg. Med gode opplevelser og mestringsstrategier som er individuelt valgt og ikke styrt av andre gjennom en metode eller et læreplanmål som skal nås. Mitt ståsted i møte med tekstene som jeg har undersøkt, er at det er nødvendig å ta stilling til hvilken kunnskap man skal ha tillit til. Skal andres kunnskap være min sannhet, eller skal min sannhet preges av en væren-i-verden der den enkelte gjennom sin frihet til å velge, kan gjøre verden til et «hjem» for seg (Thody, 1999).

I den debatten om livsmestring og folkehelse har jeg til dels latt meg skremme av det som kan synes å være en heksejakt på den «fordervede ungdommens» elendige psykiske helse. Jeg ser at det kan ha hindret meg fra å se ungdommenes psykiske symptomer som en tidlig prosess for fremtidige tyngre psykiske lidelser. Det kan også innvendes mot meg at jeg kanskje har latt meg 'blinde' av et ønske om ikke kun å se symptomer isolert knyttet til en diagnose, men

som en del av en større historie, ulike livsforhold og sosiale forhold, der symptomene er en del av ungdommens kommunikasjon av livet (Hertz, 2015). Ved å ta en viss avstand fra et slikt individfokus kan det ha hindret meg i å se at enkelte har individuelle dysfunksjoner som ikke kan belyses av den alternative tilnærmingen til folkehelse og livsmestring som jeg argumenterer for.

Jeg ser også at min leseposisjon kan ha hindret meg fra å se at «Psykologisk førstehjelp» kan være et godt tiltak for enkelte elever. Min kontrastering av dette opplegget mot en meningsskapning-i-kontekst-og-handling-og-eksistensielt-livsprosjektforståelse, er nettopp det: en kontrastering i søken etter en alternativ måte å utfolde det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse på i den yrkesfaglige konteksten som jeg har mitt virke i.

Empiri

Empirien består av ulike tekster i form av ulike skolepolitiske styringsdokumenter, resultater fra spørreundersøkelser for ungdom, artikler, fagbøker & andre fagtekster og debatter i media. Jeg har nærmet meg tema folkehelse og livsmestring gjennom ulike tekster som er vevd inn i ordskiftet om folkehelse og livsmestring. Noen av tekstene er publisert og gjennomskrevet mange ganger. Andre er talte tekster (jf. Dagsnytt Atten) som står i forhold til debattanter i et diskusjonsprogram. Ved å analysere tekstene er det meningsinnholdet, som har gitt data til oppgaven. Formen i tekstene og diskursive sider ved tekstene, har jeg ikke satt fokus på.

Metoden: Fortolkning av tekst og yrkeserfaringer som veksling mellom del og helhet

Jeg har med utgangspunkt i hermeneutikkens del-helhetstenkning forsøkt å lese enkelttekster og se mine erfaringer som lærer og som frisør, som del av et større hele, dvs. folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Slik vil min forståelse av dette temaet bevege seg frem og tilbake mellom del og helhet i forhold til min leseposisjon. Ideelt sett skal min forståelse av betydningen av den enkelte tekst ha bidratt til å utvide forståelsen av helheten. Og den nye forståelsen skal ideelt sett ha hatt en tilbakevirkende effekt på hvordan enkelttekster har blitt forstått. Altså at det har vært en i kontinuerlig bevegelse mellom del og helhet. Thomassen (2006) peker imidlertid på at utfordringen i møte med en tekst er at samme tekst oppfattes ulikt av ulike lesere fordi man har ulike forståelseshorisonter. Her er det klart at min leseposisjon har virket inn, og også styrt denne bevegelsen. Likevel vil jeg si at det har vært en dialog mellom tekstene og meg, mellom del og helhet og mellom ny forståelse og

forforståelse (Alvesson og Skjöldberg, 2009, s.101) – om enn den helt klart har vært styrt av min leseposisjon.

Evidensen for at det trengs en satsning på folkehelse og livsmestring i skolen – og kritikken av evidensen

Jeg har allerede vært inne på tallet 15-20 prosent når det gjelder ungdom som opplever psykiske plager som går utover deres daglige fungering, livskvalitet og motivasjon for læring i skolen, og som Klomsten og Uthus (2019) som nevnt viser til. Tallet synes å gå igjen når fagpersoner i pedagogisk psykologi og spesialpedagogikk snakker og skriver om dette (se f.eks. Bru mfl., 2016, s. 17, Klomsten, 2017, s. 255 og Uthus, 2017, s. 21). Referansen som Klomsten og Uthus (2019) oppgir er Myklestad, Røysamb og Tambs, 2012. Tallet nevnes imidlertid bare i innledningen av denne artikkelen med henvisning til en artikkel av Wickstrøm fra 1999 som handler om noe annet, og tallet 15-20 prosent eksisterer ikke i artikkelen. Så hvorfor har dette tallet fått status som evidens for den høye forekomsten av psykiske plager hos ungdom som går utover deres daglige fungering, livskvalitet og motivasjon for læring i skolen i det spesialpedagogiske feltet? Nordtug og Løkke (2020) peker på at slike tall ofte legitimeres som gyldige ved at de vandrer uprøvd fra den ene publikasjonen til den andre i et kunnskapsfelt. Altså at siteringene har en verifiserende funksjon. Det synes å være tilfellet her.

Et annet tallmateriale som har hatt større betydning som belegg for at det trengs en satsning på folkehelse og livsmestring i skolen er Ungdataundersøkelsen. I Ungdatas selvrporterende skoleundersøkelser (Bakken, 2018) formidles det at flere og flere ungdom plages av stress, press, depresjon og angst. For jentenes del dreier det seg om 20-50% som har psykiske plager avhengig av alderstrinn og hvor i landet jentene befinner seg. Undersøkelsen antyder at bakgrunnen for de høye tallene kan ligge i at jentene ikke trives på skolen og at de har lite fortrolige venner (Bakken 2016, 2017). Mange av jentene i undersøkelsene rapporterer også i større grad enn gutta at de bekymrer seg for å ikke være flinke nok. Det kan ha en sammenheng med at jentene oftere enn gutta gis en merkelapp som «flinke piker». De «flinke pikene» skal være så «sykt flinke» i alt, at det til slutt kommer til uttrykk som psykiske lidelser (Nordtug og Engelsrud, 2016). På tvers av kjønn viser undersøkelsene at det er en generell økning i ungdom som synes at hverdagen er et slit, og som forteller om søvn- og konsentrasjonsproblemer. Hva som ligger bak problemene, kan ikke Ungdata med sikkerhet si, men det antydes at økt skolepress, økt kroppspress og sosiale medier er en del av årsaks bildet. Ungdata antyder også at den høye prosentandelen som har psykiske plager kan skyldes at det er mer åpenhet rundt psykiske vansker, og at flere tørr å svare ærlig på spørsmålene.

Flere har imidlertid som nevnt innledningsvis, pekt på at Ungdatas tall ikke er en avdekking av virkeligheten, men en avkrysning av noen få utsagn på et spørreskjema i løpet av et par minutter (Løkke og Nordtug, 2018; Nordtug og Engelsrud, 2017, 2020; Nordtug og Løkke, 2020; Schille-Rognmo, 2017). Mens Ungdata rapporterer om 25-50% av jentene på tiende trinn hadde depressive symptomer i 2016, viser registerdata fra Folkehelseinstituttet at 1,8% av jentene i alderen 15 år ble registret med diagnosen depressiv episode eller depresjon i Norsk Pasientregister i 2016 (Nordtug og Løkke, 2020). Altså kan man stille spørsmål om Ungdata er gyldig evidens når det gjelder å si noe om den psykiske helsen hos ungdommen.

En annen vinkling som antas å ha betydning for resultatene, er en trend som handler om generell medikalisering og sykeliggjøring av befolkningen i Norge. Man ser at den medisinske industriens markedsinteresse har økt, at foreldrenes behov for forklaring på sitt barns atferd har økt, og at det er en økt interesse for den nevrobiologiske forståelse av individet (Groven, 2013). Denne pågående trenden understøttes gjennom reseptregisteret som viser en økning på 85% i bruk av antidepressiva til ungdom i alderen 15-19 (Apotekerforeningen, 2017), og Navs register som viser en generell økning av unge uføre de siste årene (Departementene, 2017, s.41;Nav 2019).

Svend Brinkmann (2010) peker på at vi i dag lever i et moderne samfunn der patologisering av uønsket atferd har bredt om seg, slik at normaltilstander som for eksempel uro blir til ADHD, og tristhet til angst og depresjoner også videre. Begrepet patologisering viser til at menneskelige trekk, egenskaper eller evner som tidligere ikke krevde diagnostisering eller behandling, i dag blir sett på som behandlingskrevende tilstander. Han peker på at det faktisk har blitt et vesentlig trekk i samfunnet at uønskede, umoralske og ubehagelige aspekter ved mennesket patologiseres og diagnostiseres ved hjelp av undersøkelser av typen Ungdata (Brinkmann, 2010, s.9). Det betyr at elevens svar vil tolkes som syklige i forhold til det som defineres som normalt. I det ligger det en forståelse av at man kan anta at eleven kan ha mangler om de ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elevenes mangler kan da rammes inn av kompetansemål, vurderinger og tiltak som synes å ha som oppgave å tilpasse eleven til de metoder og programmer i skolen som skal bidra til å regulere deres livskvalitet og tilværelse (Brinkmann, 2010).

I skolen presenteres også stadig nye prosjekter, verktøy og metoder som benytter kliniske begreper for å forklare hvorfor elever er lei seg, urolige eller strever. For å sette det på spissen kan man si at vi er vitne til en tiltagende overbudspolitikken både når det gjelder å selge inn

forekomst av psykiske lidelser og effekten av metoder (Pettersvold og Østrem, 2019). Det kan se ut til at man i en del tilfeller er i ferd med å glemme tenkningen rundt normalitet som favner og bekrefter variasjon og et bredt mangfold.

Folkehelse og livsmestring på læreplanen – to ulike hovedsyn i debatten

Selv om evidensen synes å være nokså mangelfull, har den fungert retorisk som belegg for at det trengs skolebaserte tiltak som kan bedre den psykiske helsen til ungdommen. Spørsmålet er hva slags tiltak det kan dreie seg om. I debatten kan man spore to hovedsyn. De to hovedsynene utforskes i denne oppgaven. Det første gjennom å undersøke tiltaket «Psykologisk førstehjelp». Det andre ved å undersøke betydningen av kontekstuell og posisjonell bevissthet, yrkesøvelse og kunne sette utdanningen inn i en eksistensiell meningsskapende horisont og knyttet til særtrekk ved den utdanningen som elevene tar, og da eksemplifisert med frisørfaget i denne oppgaven. La oss se nærmere på de to hovedsynene og sentrale aktører i debatten om tiltak som kan bedre ungdommenes psykiske helse, og da relatert til satsningen på folkehelse og livsmestring i skolen. I debatten synes det som nevnt at folkehelsebegrepet har blitt borte. Det har vært mer snakk om livsmestring og psykisk helse. Jeg vil derfor knytte de to hovedsynene til livsmestringsbegrepet.

Forståelsen av at livsmestring utvikles gjennom opplæring i psykisk helse

Jeg vil starte med et utdrag fra et opprop fra Norsk psykologforening, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Psykiaterforeningen, Norsk Lektorlag og Rådet for Psykisk helse:

Det er et hull i skolens læreplan. Elevene trenger å lære mer om psykisk helse; Gjennom generasjoner har skolen undervist elevene i kroppslig helse, aktivitetslære og ernæringslære og kalt det verktøy for å mestre livet. Men tankene, følelsenes og handlingenes ABC har aldri ligget i ryggsekken som et verktøy for livsmestring (Norsk Psykologforening, 2015).

Kommunikasjonssjef i Norsk Psykologforening Gøril Wiker (2015) støtter opp under denne tilnærmingen og sier at:

Det er ikke bare synd, men uforståelig. 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. Kunnskap gir kart og kompass til det mentale terrenget, og er et verktøy til nytte og glede for resten av livet - som selvstendige individer, foreldre, samlivspartnere, arbeidskolleger og borgere.

God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Og den bidrar i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø. Derfor mener vi temaet må få plass i undervisningen – i alle landets skoler.

En annen som posisjonerer seg fra det samme premisset er professor emeritus i helsepsykologi ved universitetet i Oslo og tidligere assisterende direktør i Folkehelseinstituttet Arne Holte. Et eksempel er fra Dagsnytt 18 i NRK radio 14.06. 2019 i debatt med utdanningsminister Jan Tore Sanner og påtroppende leder i elevorganisasjonen Alida de Lange D'Agostino om det han mente var store mangler i kommende norske læreplaner. Han pekte på at god psykisk helse i befolkningen er viktig for et velfungerende arbeidsliv, og at elevene derfor i skolen må å lære seg å regulere egne følelser, tenke fornuftig, styre egen atferd og møte sosiale utfordringer på en bedre måte. Dette er av stor betydning for at elevenes resurser skal kunne utnyttes maksimalt, påpekte han i tråd med det som ble nevnt innledningsvis med henvisning til «Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021» (HOD, 2016).

Holte begrunnet også satsningen på psykisk helse med at det vil spare velferdsnasjonen Norge for mange millioner kroner i året, om eleven kan mer om forholdet mellom følelser, tanker og handlinger. Han la vekt på at kunnskapen i psykisk helse som elevene må tilegne seg, må legges inn som egne læreplanmål. *«Læreplanmål innen psykisk helse bør være like selvfølgelig som læreplanmålene som omhandler kroppens funksjoner og fysisk helse»* uttale Arne Holte i Dagsnytt 18. *«Ved at psykisk helse blir et eget læreplanmål, legges det til rette for at elevene kan trene på tanke mønstrene sine, slik at de slipper grublerier når verden går dem mot. De må lære seg å ha strategier og verktøy når de opplever press og stress i skolen og senere i arbeidslivet»* påpekte han videre.

Holtes uttalelser finner lett plass i dagens målstyrte skole som til en viss grad kan sies å være styrt av New Public Management tenkningen. Alle tema skal ha læreplanmål som kan vurderes, slik at læreren som verktøy kan oppfylle samfunnets behov for kompetanse gjennom eleven. At ungdommens livsmestring kan sees som menneskelig danning og meningsskapning som vanskelig lar seg måle, er et argument som faller utenfor en slik tenkning (Biesta, 2010).

Forståelsen av at livsmestringen er forbundet med den fagspesifikke dannelsen

Sett fra mitt lærerperspektiv, er utdanningsminister Jan Tore Sanners avgjørelse som Holte kritiserte i debatten, om å legge folkehelse og livsmestring som tema inn i den overordnede delen av læreplanen langt mer relevant. Det handler om å se på hva vi har av positive idealer og muligheter i skolen og utnytte og forsterke det, framfor å gå til et annet system: psykiatrien, og hente tankegods derfor inn i skolen.

I Norge har enhetsskolen med plass for alle vært et ideal. I enhetsskolen er tanken at undervisningsfelleskapet skal være et verktøy spesielt for utvikling av elevens sosiale kunnskap. Gjennom å møte ulike tradisjoner og ulike kulturelle uttrykk kan elevene oppleve og identifisere og reflektere over hvordan felleskapet er med på å påvirke hvordan de konstruerer sin egen verden og identitet (Steinnes, 2016.) I denne tilnærmingen blir skolehverdagen dreid mer mot elevens dannelse – slik utdanningsdirektoratets høringsuttalelse for folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema presiserer det: «*Eleven skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt* (Udir,2017).

Å være sammen med andre i et sosialt mangfold i et felles klasserom, gir muligheter for å lære å mestre og å oppleve. Det gir grunnlag for å finne felles normer og opplevelser som kan danne et felles grunnlag for hvordan unge i dag ser på det å mestre livet, og hva det innebærer å ha normal god psykisk helse (Hopmann, 2011). Om vi skal følge Holtes ønske om at opplæringen i livsmestring og psykisk helse best blir ivaretatt gjennom en standardisert målstyringstankegang, nærmer vi oss et konkurransepreget individfokus i forhold til den enkeltes grad av mestring, som også påtroppende leder i elevorganisasjonen Alida de Lange D'Agostino påpekte i debatten i Dagsnytt 18 at ikke var ønskelig fra elevenes side.

To forståelser som bygger på ulike vitenskapeteoretiske ståsteder, og som har ulike konsekvenser for praksisfeltet

Litt hverdagslig sagt: Som lærer skulle jeg gjerne tatt en sterk kopp kaffe med Holte for å si noe om hvordan hans standpunkter kan komme til å påvirke min lærergjerning overfor elevene. Sett fra et dannelsesperspektiv tar min lærergjerning utgangspunkt i den hermeneutiske tenkningen, hvor kunnskap anses som både individuelt og sosialt basert på kulturen den enkelte er en del av og konteksten man er i. Målstyringstanken som Holte synes å stå for, har derimot utgangspunkt i en tenkning, hvor kunnskap og kunnskapsutvikling blir forsøkt satt i faste rammer og læringsutbytte er generaliserbart og likt for alle.

I mitt dannelsesperspektiv er det faglige innholdet ment å sette dannelsesprosessen i gang, mens Holtes målstyrte perspektiv i større grad synes å handle om at faginnholdet styres av hva som til slutt kan evalueres. Den kvantitative kompetansemålingen som er bygd på samme tellelogikk som Ungdatas kartlegginger av ungdommenes liv og helse, tar utgangspunkt i at en bestemt kompetanse som kan måles, og skal mestres. Dannelsesperspektivet åpner derimot opp for et mangfold av mestrings- og kompetanseperspektiver som gjør det mulig for det store

elevmangfoldet å være en del av enhetsskolen. Når Holte ønsker seg kvantitativ resultatmåling av livsmestring og psykisk helse, foretar han også en innsnevring av hvilken forståelse den enkelte kan tillegge temaet, og vurderingen av eleven blir i stedet selve målet, kan man si. Gjennom å prioritere det målbare kan man satt på spissen si at elevene reduseres til knapper og glansbilder som kan telles en og en (Nome, 2011).

Spesielt er forhåndsdefinerte ferdigheter og målingskulturen problematisk for de elevene som faller inn under spesialpedagogikkens område. De av alle, har et endra større behov for å bli sett i et dannelsesperspektiv. For i et dannelsesperspektiv blir eleven sett på som noe mer enn sine ferdigheter. Eleven vil i et dannelsesperspektiv bli sett på om et mulig skapende vesen, der samfunnets kompetansebehov ikke entydig skal få sette agenda og rammer for den pedagogiske praksisen. Ut fra en danningstradisjon vil rene nyttehensyn, både for eleven og samfunnet, ikke kunne innta den dominerende rollen. Eleven har da verdi i seg selv, uavhengig av sine mer eller mindre samfunnsnyttige ferdigheter. Om livsmestring og folkehelse skal inneha forhånds definerte ferdigheter, vil det kunne virke stigmatiserende for elever som har spesielt stort behov for å bli sett på som mer enn sine eventuelt begrensede ferdigheter (Steinnes,2016).

Som avslutning på NRK debatten henstiller påtroppende leder for elevorganisasjonen Alida de Lange D'Agostino kunnskaps og integreringsminister Jan Tore Sanner om å sørge for at lærerne hun møter skal være oppdaterte på tema. Som svar på det har jeg følgende å si: Innen profesjonell kompetanse er det ofte fokus på det som er inne i hodet på den enkelte lærer. Enten som resultat av lærerens utdanning eller som resultat av yrkesfaglig praksis. Men man vet jo at selv om læreren har aldri så mye kunnskap som han eller hun mener er relevant for å hjelpe sine elever, må de ofte bite i gresset fordi maktstrukturene som læreren befinner seg i, ofte blokkerer for mulighetene for å bruke kunnskapen på en fornuftig måte (Nygren og Øvrelid, 2013). Derfor er det rimelig å anta at lærernes individuelle kunnskap og ferdigheter ikke vil kunne gi noen garanti for at læreren kan være i stand til å handle på en slik måte at det oppnås tilsiktede resultater innen tema livsmestring og folkehelse. Til forskjell fra det som Klomsten og Uthus (2019) som nevnt argumenterer for når de tar til orde for at «læreren er nøkkelen».

Implementering av livsmestring i skolen

I lys av alt fokuset på ungdommenes dårlige helse gav regjeringen Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) i oppdrag å forske på hvordan ferdighetene og kunnskapen kan integreres hos elevene. I tråd med Meld. St. 28 har LNU påpekt at tema livsmestring skal være fagovergripende, slik at det kan integreres i alle fag der det er relevant og hensiktsmessig. Samtidig er LNU tydelige på at enkelte fag bør ha dette temaet inn som læreplanmål. De har spesielt pekt på at samfunnsfag, norsk og kroppsøving har mål som samsvarer med de utfordringene elevene ønsket å lære mer om i forhold til dette med livsmestring. De har pekt på det det i samfunnsfag er relevant å se på elevenes rettigheter og hvordan de takler hverdagen med sosiale medier. Når det gjelder kroppsøving, har de pekt på at livsmestring kan handle blant annet om kropp og grenser og bevissthet om kroppslige følelser og handlinger. I norsk foreslår de at kommunikasjon og empatisk språk kan vektlegges som basis for å skape gode relasjoner som bør være en viktig del av livsmestringstemaets grunnmur (LNU, 2017).

For meg som er lærer i praktisk/estetiske fag arter både målet og måten livsmestring skal integreres i fagene på, på en ganske annen måte enn det LNU presenterer. LNUs tanker er riktignok knyttet til ungdomsskoletrinnet, mens mine elever befinner seg videregående nivå. Men spriket i tanken bak livsmestring kan allikevel antydes å være relativt stor.

I den nye fagretningen frisør, blomster- og interiørdesign handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å jobbe frem produkter fra idé til produkt, alene eller sammen med andre, som grunnlag for gode mestringssopplevelser. Medgang og motgang i skapende prosesser bygger livsmestring og utvikler erfaringer i yrket. Utholdenhet og gjennomføringsevne er viktige egenskaper for å jobbe i et hektisk miljø med tidspress. Faget skal gi elevene innsikt i at deres valg i arbeidsprosesser påvirker egen og andres helse. Elevene øver på å håndtere kunder med ulike livssituasjoner, behov og kulturelle bakgrunner. For å bli trygg i møte med kunder stilles det krav til god fysisk og psykisk helse i yrkesutøvelsen (Udir, 2019b).

I de praktiske fagene er det det praktisk skapende arbeidets handlinger som skal gi evne til tankeprosesser, problemløsning og utholdenhet hos elevene i møte med hverdagslivets utfordringer. Det er det visuelle språket som skal hjelpe eleven å uttrykke egne meninger, ideer og følelser når livet er vanskelig. De praktiske fagene er også fag der det i mindre grad finnes en fasit for sluttproduktet, slik at eleven i større grad kan skape noe eget. Å kunne

arbeide kreativt og kunne dele egne arbeider med andre er ment å skulle gi både mestringsfølelse og selvtillit til eleven. Yrkesutøvelsen i faget og designprosessene i seg selv skal også gi eleven tro på egne ferdigheter, og erfaringer med å løse sammensatte oppgaver som kan overføres til hverdagen. Det er også uttrykt at ulike estetiske impulser og kulturer kan bidra til å forme elevens identitet, gi felles referanserammer, skape mening i tilværelsen og livsmestring i hverdagen. Dette anses som å være en del av dannelsen (Udir, 2019c). Her er det psykiske aspektet betydelig tonet ned til fordel for utholdenhet og mestringsevne knyttet til praktisk handling og gjennomføring. Det betyr ikke at psykisk helse ikke er av betydning, men at det kan gis rom og åpnes opp for at det finnes flere veier til å oppnå livsmestring og god helse.

Siden innholdet i livsmestring fremdeles er så vidt uklart finnes det ingen konkret fasit på hva som bør eller må legges inn i det enkelte fag. Etter LNUs uttalelser er det rimelig å tro at det skal legges opp til en bred tilnærming som omfatter en rekke tema, men det er like uklart som begrepet kan synes uklart så langt. Det kan likevel synes som om livsmestring likevel drar i retning av psykisk helse og psykiatri, slik som Klomsten og Uthus (2019) tar til orde for når de knytter livsmestring i skolen til temaer som; hva er psykisk helse, hvordan ta grep og styring over eget liv i forhold til mobilbruk, dataspill og søvn, hvordan håndtere selvfølelse og mestring i form av å håndtere ulike konflikter, følelser og vanskelige tanker som angst, stress, sorg, selvmord og selvskading bør være selvsikre tema innen livsmestring. De peker på at det vil gagne undervisningen at den omfatter avspenningsøvelser, yoga eller mindfulness, alt ettersom hvilken inngang som passer i det enkelte fag.

Så la oss starte med dette som utgangspunkt siden det blir målbart i spesialpedagogikken i forhold til livsmestring og folkehelse som tverrfaglig tema i skolen (Bru mfl., 2016; Klomsten, 2019; Uthus, 2017). Den dominerende posisjonen i spesialpedagogikken synes å gå i retning av det først hovedsynet i debatten som Arne Holte står for. Han har da også samarbeidet med blant annet Anne Torhild Klomsten i utformingen av ideer rundt hvordan folkehelse og livsmestring bør fortone seg i skolekonteksten. Dette synet er i tråd med Norsk Psykologforenings forståelse av at psykisk helse må inn i skolen som et eget fag fordi det er grunnleggende viktig for alle menneskers livsmestring og livsutfoldelse. Jeg vil utdype denne posisjonen gjennom et praktisk opplegg som handler om bedring av den psykiske helsen til barn og ungdom; nemlig «Psykologisk førstehjelp».

Psykologisk førstehjelp» - en metode i skolen for individuell utvikling og selvrealisering

Opplæringsopplegget jeg skal se nærmere på i denne del; «Psykologisk førstehjelp» handler på sett og vis om sosialisering inn i de voksnes refleksjonsmåte. Under opplæringen er det nettopp selvrefleksjon det handler om – en kontinuerlig refleksjon over egne tanker og følelser, og med svar og løsninger på hva som skal gjøres når tankene og følelsene ikke er optimalt positive. Opplegget tar utgangspunkt i kognitiv terapi og positiv psykologi, hvor positive tanker; såkalte grønne tanker, anses som god psykisk helse, og et godt utgangspunkt for å mestre livet. Jeg vil starte med å si litt om kognitiv terapi og positiv psykologi siden dette opplegget er tuftet på det, før jeg starter analysen og drøftingen av «Psykologisk førstehjelp».

Kognitiv terapi som grunnlag for «Psykologisk førstehjelp»

Kognisjon er betegnelsen på menneskets kontinuerlige bearbeidelse av informasjon, for eksempel hvordan vi tenker, hvordan vi forestiller oss ting eller hvordan vi husker bestemte hendelser. Det vil si at vi hele tiden aktivt konstruerer vår virkelighet. Vi velger i stor grad hva vi retter oppmerksomheten mot, hvilken informasjon vi tar inn, og hvordan vi tolker det som tas inn. Det er utgangspunktet for kognitiv terapi.

Målet ved kognitiv terapi er at den hjelpetrengende relativt raskt skal kunne fungere som sin egen terapeut. Får å få vedkommende til å utøve hjelp til selvhjelp, rettes oppmerksomheten mot hvilke sterke sider og iboende ressurser det kan spilles på. I oppstarten av en behandling blir det gjerne stilt spørsmål som; Hva er du god til? Hvilke ressurser har du iboende og hvilke finnes i ditt nettverk du kan dra nytte av? Hvordan kan resursene benyttes til å løse problemene som har oppstått (Berge og Repål, 2015, s. 20)?

Spørsmålene blir stilt for å sette i gang en refleksjonsprosess. Til grunn for dette ligger troen på at tankene våre har stor kraft. Det tas derfor nærmest for gitt at mange opplever en belastning i hverdagen når negative tanker kommer. I kognitiv terapi er hovedanliggende å hjelpe den hjelpetrengende til å snakke til seg selv på en mer konstruktiv måte som åpner opp for muligheter til å støtte seg selv, trøste seg selv og snakke konstruktivt til seg selv. Å se det positive og tenke positivt ligger derfor som en sentral strategi for mestring i den kognitive terapien. Ved å være seg bevisst, utfordre og tørre å endre gamle tankemønstre gis man nye muligheter til alternative handlingsmønstre som i større grad gagnar vegen mot bedre psykisk

helse. Man kan si at positive tanker ses i kognitiv terapi på som grunnsteinen for at man skal få det bedre med seg selv.

Positiv psykologi som grunnlag for «Psykologisk førstehjelp»

Positiv psykologi knyttes gjerne til Martin Seligman. Han var opptatt av at psykologi som fag alt for lenge hadde benyttet en vitenskapelig tilnærming som skulle reparere menneskets svakheter, problemer, deres dysfunksjonelle atferd og det unormale. Han ønsket i stedet at fokuset skulle legges på individets styrker og hva som gjør at vi som mennesker kan fungere optimalt. For å få den enkelte til å fungere optimalt ønsket Seligman å øke evnen til glede, velbefinnende og sosialt samspill hos den enkelte. Det handlet med andre ord om å bytte ut det iboende negative og skeptiske med mer tro på seg selv og egne evner slik at livet blir mer verdt å leve. Han la derfor 3 punkter til grunn for sitt arbeide;

1. Det er like viktig å legge stort fokus på individets styrker som svakheter.
2. Det er like viktig å bygge og utvikle det gode liv som å reparere det ødelagte.
3. Det er like viktig at det normale mennesket får et godt liv og kan utvikle sine ressurser som å behandle og tilfriskne patologiske problemer.

I sitt arbeide utviklet han sammen med sine kollegaer en motsatt «diagnosemanual» hvor den enkelte kan avdekke sine styrker. Manualen ligger på nett under www.authentichappines.org som er ment som selvhjelpsverktøy for å avdekke den enkeltes styrker på vegen mot et mer positivt liv. Manualen har også vært brukt til å registrere hva som skal til for å gjøre oss mer positive stilt til å mestre livet. Seligman peker derfor på at behandlingen innenfor positiv psykologi ikke handler om å helbrede det ødelagte, men om å pleie det beste i oss selv (Seligman,2004).

Hvorfor har den kognitive terapien og den positive psykologien fått så godt feste i dagens samfunn? Brinkmann peker på at kognitiv terapi og positiv psykologi harmonerer med tidsånden. Med det mener han at vi i dag er en del av et samfunn som tørster etter lykke, trivsel og det gode liv – eller som han kaller det; komponenter i den akselererende kulturens instrument til livsoptimering (Brinkmann, 2016 s. 52).

Konseptet «Psykologisk førstehjelp»

Konseptet er utarbeidet av Solfrid Raknes som er klinisk psykolog med spesialisering innen kognitiv terapi, og som har vært opptatt av barn og unges psykiske helse i mange år. «Psykologisk førstehjelp» er utviklet i to versjoner: Et for barn fra 8 -12 år, og en for ungdom 13-18 år. Det er beregnet både til individuelle samtaler, i små grupper eller for hele klassen. For den yngste gruppen fra 8 -12 år er det essensielt at helsearbeider eller andre voksne personer deltar i bruken av verktøyet, understrekes det. «Psykologisk førstehjelp» benyttes i dag i skolen, i førstelinje – og spesialisthelsetjenesten. Målsetningen med skrinene er å arbeide forebyggende ved tilby alle barn og unge måter å håndtere psykologiske utfordringer i livet på.

Skrinene ble første gang presentert i 2007, og har siden den gang blitt omfavnet både av norske helsemyndigheter, og oversatt til både svensk, dansk, engelsk, arabisk, spansk, samisk og finsk. «Psykologisk Førstehjelp» har også vært tilgjengelig for kommersielt salg hos vanlige bokhandlere siden 2011 med et opplag på 10900 sett (Holth,2012). Ut av konseptet «Psykologisk førstehjelp» har det også kommet et selvhjelpsmateriale for barnehagebarn i alderen 4-7 år kalt «Grønne tanker -glade barn» (Raknes, 2014), og det er lansert et digitalt spill som kan lastes ned som en applikasjon på mobiltelefonen: «Glade Maur», for samme aldersgruppe (Raknes 2016). Siste lansering av selvhjelpsmaterialet skjedde for flyktningbarn i Syria i 2017 (Raknes, 2017). Det er også utviklet en egen *Veileder for bruk av materialet i førstelinjen* etter anbefaling av Regionalt Kompetansesenter for barn og unge (RKBU Nord), for å sikre anvendelsen av skrinene (Haugland mfl. 2013).

«Psykologisk førstehjelp» ble første gang benyttet på en videregående skole i Voss i 2013. Siden er verktøyet også tatt i bruk i Bærum kommune som tilbyr alle 5. og 8. klassinger kurs i psykologisk førstehjelp. Og i Ringsaker kommune prøves nå metoden ut i barnehagen og på skolens 2.,5. og 8 trinn som en del av kommunens arbeid «med å styrke alle barns evne til egenomsorg, selvregulering, forståelse av seg selv og andres og deres språk for tanker og følelser (Ringsaker Kommune, 2017, s.2).

Elevenes førstehjelpsskrin

Psykologisk førstehjelp består av et skrin som inneholder et arbeidshefte, en blokk med en tegning av en hjelpehand, og en rød og en grønn plast figur. Arbeidsheftet har en lettlest tekst og illustrasjoner som utreder grunnprinsipper innenfor kognitiv atferdsterapi. Fokuset i arbeidsheftet er i tråd med den kognitive tenkningen, lagt på bevissthet om hvordan barn og ungdoms tanker, følelser og handlinger er med på å påvirke hvordan de har det med deg selv i hverdagen. De fire første sidene i arbeidsheftet i selvhjelpsskrinet er rettet mot «opplæring» av brukeren og eventuelt andre hjelpere som skal bidra i prosessen. Her presiseres det at første skritt på veien for å hjelpe seg selv, er å bli bevisst egne følelser i kroppen. «Å vite hva man føler, og hvor sterkt, er utgangspunktet for god følelses håndtering» (Raknes,2013b, s.2).

Følelshåndtering peker her tilbake på elevens evne til selvkontroll og selvregulering. I psykologien er disse begrepene gitt ulik betydning idet selvkontroll omhandler å motstå impulser, og kortsiktige fristelser, mens selvregulering handler om å utøve kontroll over handling, tenkning og følelser i tråd med hva som er til personens beste i det lange løp. I kognitiv terapi er spesielt selvkontroll vektlagt for at man skal kunne lære i interaksjon med de sosiale omgivelsene (Madsen, 2014 s.58).

Arbeidsheftets metode er utledet fra anerkjente kognitive behandlingsprogrammer som «Mestringskatten» (Kendall,1992), og «Friends for life» (Barrett,1996). «Psykologisk Førstehjelp» er fundert på en individualistisk selvhjelpsmetodikk der den enkelte eleven blir referansepunktet (Haugland, mfl, 2013). Metoden som benyttes baserer seg på at ungdommen skal øve på å gjenkjenne og sette ord på røde og grønne tanker. Øvelser i å skille mellom følelser, tanker og atferd er derfor sentralt i opplegget. Arbeidsheftet som følger med anses å være et lett tilgjengelig hjelpemiddel når barn og unge utsettes for små eller store «psykologiske skrubbsår». Ved at å benytte arbeidsmetodene innen kognitiv terapi skal brukerne opparbeide seg en metakognitiv ekspertkompetanse på egne tankeprosesser hvor de blir sin egen terapeut (Holth, 2012).

Førstehjelpsskrinet kan hjelpe deg å tenke gjennom hva du føler, tenker og gjør og hvem som kan hjelpe deg. På den måten kan du hjelpe deg selv med å gjøre en vanskelig situasjon mindre vanskelig (Raknes, 2013b s. 11).

Å opparbeide seg metakognitiv kompetanse handler om at eleven skal bli bevisst sine personlige oppfatninger av verden som bidrar til å opprettholde deres emosjonelle vansker.

Ved å bli bevisst på sine røde tanker og uhensiktsmessige atferd skal man kunne avdekke hvilke irrasjonelle forståelsesrammer man kan endre og utvikle i en mer hensiktsmessig retning med grønne tanker. Å se individet i dette perspektivet betyr at man ser individets tanke- og atferdsmønstre som et resultat av tidligere erfaringer, som i prinsippet like gjerne kan endres og avlæres (Eklöf, 2012). Dette er i tråd med den kognitive terapiens kontinuerlige bearbeidelse av informasjon. Det betyr enkelt at: «vi blir oppmerksomme på noe, velger ut informasjon, tolker den og lagrer den eventuelt i hukommelsen (Berg og Repål, 2015).

Kroppen og følelsene

I 2012 ble Raknes belønnet med innovasjonsprisen for utviklingen av Psykologisk Førstehjelp. I sin takketale etter innovasjonsprisen uttalte hun at det burde være like naturlig å lære barn og snakke om og takle gode og dårlige følelser, som at barna lærer å pusse tenner. I denne uttalelsen overføres «det å lære seg å kjenne sin egen psyke» til «å lære seg å kjenne til kroppens fysiologi.». I arbeidsheftet understøttes denne uttalelsen i forhold til at følelsene er en del av kroppens fysiologi: «*Følelsene kan merkes i kroppen. Når man er redd kjenner man for eksempel at hjertet slår fortere, pusten går raskere, musklene stivner og man kan få vondt i magen*». (Raknes 2013b. s.19).

Denne sammenligningen mellom kroppens fysiologiske respons og psykiske problemer bidrar til at følelser kan tolkes som nokså konkrete. En fysiologisk respons vil for mange være lettere å forstå og forholde seg til enn en psykologisk følelse det er vanskelig å finne ord for. Overføringsverdien fra det psykiske til det fysiske skaper her en forventning om at det skal være like lett å lære seg å håndtere psykiske vansker, som det er å lære seg å pusse tenner. Å lære seg å pusse tenner lærer vi tross alt i veldig ung alder under mor og fars veiledning. Denne analogien bygger også opp under at «Psykologisk førstehjelp» skal være enkelt å benytte og forstå, slik at når det tas i bruk er det både behandlingseffektivt og har lave kostnader (Holth & Madsen, 2019).

Måten vi tenker på kropp, tanker og følelser er ikke som i Raknes framstilling naturgitt. Det avhenger av hvilken teori vi bekjenner oss til. I den naturvitenskaplige teorien vil man se at det fysiske og det psykiske fremstilles som to ulike fraksjoner. Man kan nesten påstå at teorien kløyver mennesket i to. Denne tenke måten skyldes Descartes dualistiske tenkning

som uttrykte at kropp og sinn var to ulike ting som eksisterte selvstendig og fungerte etter vidt forskjellige prinsipper. Descartes uttrykte:

Jeg har en kropp som jeg er nøye forbundet med, og fordi jeg ikke desto mindre, på den ene siden, har en klar og tydelig forestilling om meg selv som noe tenkende og ikke utstrakt, og jeg på den annen side har en tydelig forestilling om kroppen som noe utstrakt, ikke – tenkende, er så mye sikkert at jeg er forskjellig fra min kropp, og at jeg kan eksistere uten den (Descartes, 1992, s.72)

Descartes uttrykker her at kroppen har en utstrekning og mangler tenkning, mens sjelen har tenkning og mangler utstrekning. Kroppen er materiell, mens sjelen er immateriell. Trekker man imidlertid veksler på det fenomenologiske og det hermeneutiske vil man finne at dualismen mellom kropp og sinn fremstilles som kunstig, fordi det hindrer en god forståelse av mennesket som en helhet. Som en metafor kan man si at som vann består av hydrogen og oksygen, men samtidig har distinkte egenskaper som ikke kan redusere egenskaper ved enten oksygen alene eller hydrogen alene, er mennesket en forening av kropp og sjel, men samtidig noe annet og mer enn det som kan reduseres til enten kropp alene eller sjel alene (Cottingham, 2006, s.185). I dette perspektivet er ikke kroppen bare et verktøy for å regulere følelser, men også et språk for våre psykiske vansker. Utfordringen kan være at kroppen til tider har et lite egnet språk for å kommunisere om sammensatte følelser og komplekse livstemaer fordi den er så konkret og unyansert.

Positive og negative tanker visualisert i rødt og grønt

Som en del av skrinet er det vedlagt en rød og en grønn figur, som skal hjelpe eleven å skille mellom positive og negative tanker. I arbeidsheftet er de tegnet som levende figurer som er med på å forsterke den visuelle delen av arbeidsheftet. Den røde figuren presenteres alltid med et sint uttrykk og den grønne med et stort smil om munnen. Det skal speile at de røde tankene er tanker som gjør oss redd, trist eller sint, mens de grønne tankene gjør oss trygge og glade. Den røde og grønne figuren kan også benyttes som et konkret hjelpemiddel for å hjelpe eleven å forstå at problemer kan eksternaliseres. Det vil si at eleven lærer å se problemet fra utsiden og kan distansere seg fra det som føles overveldende, slik at det kan føles enklere å finne en god løsning.

Vær stolt av deg selv når du oppdager hvilke røde tanker som styrer deg! Når har du funnet hvilke røde tanker som dukker opp, har du nøkkelen til å finne hvilke grønne tanker som kan hjelpe deg i en vanskelig situasjon (Raknes 2013b, s.27).

Psykologspesialist Per Are Løkke (2018) stiller seg kritisk til at problemer og vonde tanker bør eksternaliseres for å løse problemer. Røde tanker er et bud om at noe er vanskelig og de bør derfor ikke fremmedgjøres eller skyves vekk. Det er viktigere at den enkelte tar innover seg sin erfaringsverden og finner sitt landskap. Å ha røde tanker kan i stedet ses som en dør inn til den enkeltes smertefulle erfaringer, som gir muligheter for å utvide egen selvforståelse når tankene er vanskelige. Spesielt i ungdomstiden når det er viktig å «passe inn» vil det kunne skje at ungdom tar på seg en falsk fasade eller en maske for å skjule at de har tanker som blir kategorisert som dumme, rare, assosiative eller irrasjonelle av et psykoedukativt skoleprogram (Løkke, 2018). Ved at ta på seg en maske eller lage seg en fasade, er det fort gjort å bli overbelastet av flinkhetskulturen krav om et perfekt tankesett i stedet for å ta ansvar for det vanskelige (Løkke, 2016).

Jesper Juul (2013) støtter en slik forståelse. Han legger vekt på at dersom negative tanker tabuiseres, kan det bety at følelsene kan bli vanskelige å leve med. Den følelsesmessige intoleransen mener han kan utvikles til en følelsesmessig inkompetanse. Å tabuisere og undertrykke sinne kan i verste fall gjøre oss enda mer sinte. Det er derfor viktig å ta innover seg at mangfoldet av følelser rett og slett er menneskelig. I en tilnærming der barn og unge får en opplevelse av at det er feil å ha røde tanker, vil de i større grad få en følelse av at «noe er galt med meg», enn at de opplever mestring. Poenger er ikke å kvitte seg med de røde tankene, men å lære seg å forholde seg til dem slik at de ikke dominerer den indre samtalen. For å utvikle god helse må både store og små opptre som ekte mennesker med hele det registeret av følelser og reaksjoner – inkludert de irrasjonelle. Man må tørre å være sårbar, levende og så ekte som mulig (Juul, 2013, s. 47). Følelser er relasjonelt, situasjonelt og kontekstuellet skapt. Vi kan ikke fange de hos oss selv på den måten som «Psykologisk førstehjelp» legger opp til, påpeker Nordtug og Engelsrud (2016).

At Raknes velger fargene rødt og grønt til sine tanker og figurer er ikke tilfeldig. For farger har en psykologisk virkning, ved at de påvirker hjernen vår. Farger er som et språk som har røtter i personlige opplevelser som kan fremkalle både positive og negative følelser og minner. I dag benyttes farger i stor grad for å påvirke oss som forbrukere, når et produkt skal selges. Ved at fargene påvirker vår oppfatning, våre sanser og våre følelser kan hjernen påvirkes til å gjennomføre et kjøp etter påvirkning av markedsføringen. Fargene har også evnen til å forbedre vår hukommelse og vår oppmerksomhet, og kan til og med påvirke oss,

som i teksten over, til å ta avgjørelser. Å forstå meningen med fargene kan derfor hjelpe oss å forstå ulik atferd og følelser (Heller, 2014).

Når Raknes velger fargen rødt kan det være fordi fargens psykologiske effekt blant annet består av å tiltrekke seg oppmerksomhet. Fargen er påvist å øke pulsen og skape følelsen av hastverk eller fare. Rødt er også ansett som å være en dynamisk og forførende farge, som evner å vekke våre mest aggressive sider. I det norske språket forbindes fargen rød med ordtak som «å finne en rød tråd», «å se rødt», «en rødglødende telefon», eller «røde tall».

Den grønne fargen anses å være fargen for problemløsning, oppmuntring, frihet, helbredelse og ro. Disse følelse er lett å kjenne igjen når vi tenker oss at vi at vi rusler oss en tur i skogen, hvor det grønne oppfattes som en oase. Grønn er en av de fargen som grekerne benyttet for å helbrede depresjoner. I språket kan vi kjenne igjen ordtak som «å sitte på den grønne gren», eller «å gjøre sine hoser grønne», som begge forbindes med det positive som hos Raknes (Røyert m.fl, 2018).

Et rasjonelt perspektiv på psykisk helse

I «Psykologisk førstehjelp» fremmes det en forståelse av at vi hele tiden snakker med oss selv gjennom tankene vi tenker, fordi vi tenker i ord og bilder. Det er derfor det er mulig å skille mellom røde tanker som automatisk dukker opp og gjør deg sint, trist eller redd, og grønne tanker som gjør deg trygg og glad. Altså bygger opplegget på en forståelse av psykisk helse som noe rasjonelt som man kan kontrollere og manipulere på lik linje med Ungdatas kontroll og statistiske ‘manipulasjon’ med variablene som de definerer som indikatorer på ungdommenes psykiske helse.

Det legges vekt på at det å finne fram til sine røde- og grønne tanker kan være vanskelig. En del av hensikten med skrinet er derfor at eleven skal jobbe med å finne fram til og konkretisere egne tanker. Eleven utfordres derfor på å formulere spesifikke og helt konkret målbare mål for hva som ønskes oppnådd. I veilederen til skrinet står det derfor at: *«Hovedprinsippet er at man kan få et bedre liv ved å ta styring over tankene sine og få kontroll over hva man gjør når følelsene er sterke»* (Raknes, 2013b, s. 2). Dette passer godt overens med det nevnte første hovedsynet i debatten om folkehelse og livsmestring i skolen, hvor Arne Holte som nevnt ønsker seg kompetansemål i psykisk helse.

Det viktigste hjelpemiddelet for å konkretisere veien mot et bedre liv er i «Psykologisk Førstehjelp» å benytte seg av hjelpehånden. Hjelpehånden er en illustrasjon av en utstrakt hånd der vanskelige situasjoner og vonde følelser er brutt ned i mindre deler som representeres på hver sine finger og i håndflata. Gjennom å benytte fingrene og håndflata til å kategorisere skilles det tydelig mellom situasjonen som har oppstått, følelsene, hvilke røde tanker og grønne tanker som kommer opp, hvilke problemløsende strategier som kan benyttes og hvem som kan bidra med å hjelpe i prosessen for å løse problemet. Hjelpehånden blir her som et verktøy for å rydde, konkretisere og kategorisere tanker og følelser hos den enkelte. Ønsket resultat av den gjennomførte prosessen er at den enkelte skal kunne ha et ryddig forhold til sine følelser slik at de i løpet av kort tid opplever mestring og glede. Mestring og glede skal oppnås ved å tenke færre røde og flere grønne tanker (Raknes, 2013b).

I den kognitive modellen anses ryddighet og oversikt i egne følelser som viktig for at man ikke skal handle på impuls når man skal løse sine problemer. Eleven skal i dette ansvarlig gjøres for at de kan forvalte seg selv på en slik måte at de evner å gjøre ryddejobben. I realiteten handler det om en ytrestyrt selvforvaltning og en pålagt autonomi, hvor målet med hjelpehånden er definert utenfra, men ansvaret for å oppfylle målet ligger hos eleven, påpeker psykologiprofessoren Ole Jacob Madsen (2014, s.40) som har en sterk kritiker av bruk av «Psykologisk førstehjelp» i skolen.

I «Psykologisk førstehjelp» anbefales det at vi oppsøker de situasjonene vi frykter og øver på å mestre dem. Mens vi trener på å mestre skal vi la grønne tanker « snakke til oss » som om de er en god og omsorgsfulle venner. Disse tankene kan ofte føles fremmede i starten, og vi skal derfor øve på dem ved å tenke dem mange ganger. De grønne tankene kan skrives på et kort, på telefonen eller et sted som er lett tilgjengelig, slik at tankene får makt og plass i det daglige tankesett. Når vi får tiltro til de grønne tankene, vil vi oppnå bedre selvtillit (Raknes, 2013b s32).

Denne tilnærmingen er også gjenkjennelig i ulike alternative spirituelle tilnærminger. Man skal lage seg ordspill som er positivt formulerte, og fraser som skal gjentas med jevne mellomrom for å skape en positiv forandring i livet. Men hvor hensiktsmessig er det å gjenta slik mantra når ungdom opplever å stå i et hav av utfordringer?

Per Are Løkke (2011) peker på at det er uunngåelig å bli såret eller å oppleve kriser eller smertefulle situasjoner i oppveksten. Det er derfor viktig å lære seg å møte sine sår og

følelsesstormer på en slik måte at en på egenhånd kan klare å mestre livets realiteter uten å miste troen på seg selv og sine drømmer for livet. Om man kun skal gjenta de positive ordspillene lærer man å *tenke seg selv bort*. Man blir fanget i et språk som kan hindre den enkelte i å sette ord på de konkrete emosjonelle utfordringene de står fast i. Språket som benyttes speiler også gjerne fagmiljøenes måte å snakke om problemene på. Ved å benytte psykologens språk i omtale av seg selv, hindres ofte den enkelte i å avspeile sine reelle erfaringer. Det kan resultere i at man i stedet bærer på et innvendig stumt rasere, som på utsiden kommer til uttrykk som symptomer, påpeker han. Mangel på forståelse i forhold til den kroppslige erfaringen ordene bærer med seg, kan også forskyve begrepenes meningsinnhold til å bli generelle forklaringer i stedet for reelle erfaringer av levd liv (Nordtug og Engelsrud, 2016).

Å snakke bort sine følelser og problemer kan også ses på som en instrumentell løsning der de unge oppfordres til å koble seg fra sine egne følelser. Ved å gjenta fraser øker man kun sin kompetanse på å koble seg av sine negative tanker, samtidig som man blokkerer muligheten for å reflektere over hvorfor og hvordan man ble stående fast i de negative tankene. Man hører ofte at de unge ikke helt vet hva de føler og opplever når de blir overveldet av den konstante strømmen av selvkritiske tanker. Da er eneste mulighet for å komme ut av det, å gå inn i det negative og ikke forta en avledningsmanøver ved å koble seg av, påpeker Løkke (2011).

Å være en del av et team

Selv om *Psykologisk Førstehjelp* fremmer enkelt individets evne til å klare seg selv, ses også barn og ungdom som en del av et større felleskap. Et av punktene i hjelpehåndens håndflate spør «hvem kan hjelpe deg»? Spørsmålet oppfordrer til refleksjon over hvem i ungdommens nettverk som kan bidra til å støtte dem i deres prosess;

Mennesket er et flokkdyr. Fotballspilleren trenger laget, bandet trenger fansen, statsministeren trenger rådgivere. Alle trenger noen. Familie, venner, klassekamerater, lærer og trenere kan være til god hjelp. Hvem kan hjelpe deg? Kanskje har du noen du kan bruke førtehjelpskrinet sammen med? Ofte tenker vi bedre sammen med andre. Det kan være kjempefint å snakke om det du tenker på med noen som tar seg tid, forstår og vil hjelpe (Raknes 2013b, s.42).

Selv om ungdommene oppfordres til å finne sine støttespillere, er betydningen av «den «trygge andre» lite kommunisert i hjelpeskrinet. I Ida Holths kasusstudie av *Psykologisk Førstehjelp* (2012, s.43), fremmer hun at fraværet av venner, familie og miljøet rundt

ungdommen nettopp kan være en reel grunn for at ungdommene sliter psykisk. Per Are Løkke (2016) understøtter dette ved å peke på at de mellommenneskelige relasjonene i dag er mer ustabile og omskiftelige, slik at ungdom i mindre grad har noen de stoler på å snakke med om sine psykiske utfordringer.

Tilbakemeldingene på opplegget

Ifølge Raknes har tilbakemeldingen fra en del elever vært at verktøyet er positivt i arbeidet med deres psykiske helse. Det kan synes som om ungdommen synes det er fint å lære å snakke om tanker, fordi det kan være vanskelig å sortere og få tak i alle tankene i forhold til å kjenne på konkrete følelser (Haugland, Mauseth og Raknes, 2013). I 2012 ble som nevnt Raknes belønnet med innovasjonsprisen for utviklingen av «Psykologisk førstehjelp», og uttalte at allerede da var det 3500 barn og unge som hadde fått opplæring i bruk av skrinet. Året etter mottok hun Åsa Gruda Skard-prisen for sitt arbeid med skrinene. I begrunnelsen legges det vekt på at «Psykologisk Førstehjelp» er et svært samfunnsnyttig produkt i og med at det kan forbygge at vanskelige vansker blir til store problemer. Ved å forbygge vanskene spares det norske samfunnet betydelige utgifter og tapping av ressurser i det psykiske helsevesenet (Halvorsen, 2013). Disse tilbakemeldingene peker dermed på at opplegget er en suksess. Men ikke alle er enige i det slik jeg allerede har vært inne på med henvisning blant annet til Madsen og Løkke. Jeg skal utdype kritikken i forhold til spørsmålet om dette er et opplegg som bør inngå i skolen nye tverrfaglige satsning på folkehelse og livsmestring.

Er «Psykologisk Førstehjelp» noe som bør inngå i det tverrfaglige emnet i livsmestring og folkehelse?

I lys av Raknes sin formidling av at opplegget har fått gode tilbakemeldinger, kan man ironisk si at «Psykologisk førstehjelp» er en «gave fra oven» for en skolepolitikk som ønsker klare kompetansemål og økt målstyring. Gjennom å heve den generelle selvhjelpscompetansen hos elevene, er det lyse utsikter for mindre drop out fra skolen, og bedre psykisk rustede elever til arbeidsmarkedet, påpeker psykologiprofessoren Ole Jacob Madsen (2014). Målet om generell forebygging hos elevene kan imidlertid føre med seg nye problemstillinger. Psykologiske metoder er nemlig aldri 'bare' metoder, påpeker Svend Brinkmann (2011, s. 34). Vi ser i dag en trend med psykoedukativt materiale. Det betyr at den enkelte i større grad er overlatt til seg selv for å oppdage sitt indre terreng, der terrenget skal tilpasses et allerede forhåndsdefinert kartet. Men blir ungdommenes psykiske helse bedre av det?

«Jo mer du kjenner etter, desto dårligere får du det. Legene kaller det sunnhetens paradoks; Jo bedre du blir hjulpet, jo mer kjenner du etter, desto verre opplever du å ha det», skriver Brinkmann (2016, s.27). «Psykologisk førstehjelp» har til hensikt å rydde, kategorisere og konkretisere elevenes tanker og følelser slik at de kan bli en bedre utgave av seg selv. Elevene skal ved å benytte psykologisk førstehjelp altså lære seg å gjenkjenne, akseptere og sette ord på følelser som fortvilelsen, redslene, raseriet og tristheten for å forstå hvordan følelsene og tankene påvirker handlingene (Raknes, 2013b). I oppdraget 'jobbe med seg selv' ligger det også en forventning om at eleven skal 'finne seg selv'.

Brinkmann (2016; 2017) har rettet sterk kritikk mot dette prosjektet. Han peker på at om noe føles riktig det ene øyeblikket og man omgående handler ut fra det, glemmer man at det kan føles annerledes i neste øyeblikk. Om vi lar tanken om å la kroppens indre følelser styre oss, tilfredsstilles kun markedets selvrealiseringstenkning i det akselererende samfunn, hevder han. Nøkkelen og ideene til hvordan du bør leve livet ditt finner du i stedet på utsiden av deg selv i din kulturhistorie og dine omgivelser (Brinkmann, 2016).

Brinkmann er med henvisning til psykologiprofessoren Barbara Held også opptatt av at slike opplegg som «Psykologisk førstehjelp» representerer, kan bidra til *det positives tyranni*. Held (2002) ser det som et tyranni fordi den positive psykologien og fokuset på positive tanker har bidratt til å skape den allmenne anerkjennelsen og fasinasjon for den akselererende kulturen som fremmer livsoptimering og utvikling av alle slag. Det fører til at den som ikke henger med i svingene kan bli betraktet for å ikke være tilstrekkelig optimistisk eller tenke nok grønne tanker. Altså kan det bli en tilleggsplage hos dagens unge.

For at «Psykologisk førstehjelp» skal ha noen effekt er det av betydning at ungdommen selv ønsker å prøve ut og er motivert opplegget. Like viktig er det at timingen og måten man presenterer det for ungdommen på er så fristende at de ønsker å takke ja. I «Psykologisk Førstehjelp» benyttes det derfor blant annet eksempler fra skole og daglig livet med ulike situasjoner som er lette å kjenne seg igjen i;

«Hun hilste ikke på meg, liker hun meg ikke?».

«Jeg er dårlig på skolen.»

«Jeg kommer helt sikkert til å stryke på eksamen».

«Jeg får aldri lov til noe (Raknes, 2013b, s.65).»

Ifølge Raknes peker disse utsagnene tilbake på at dette er allmenne problemer som vi alle har, og at alle derfor bør takke ja til å benytte «Psykologisk førstehjelp». For en elev i skolen er det imidlertid rimelig å anta at så lenge «Psykologisk førstehjelp» gjøres til et obligatorisk opplegg i skolen, er det et ytrestyrt valg fra andre, der de mister mulighet til å takke nei. Det forventes at alle elever begeistret skal takke ja, for dette har tross alt Psykologforeningen mfl. sagt at de trenger. Man må ta på seg 'ja hatten' for å tilfredsstille noen andre, eller for å føle at man er bra nok. Og om man velger å la ja- hatten ligge vil man fort bli stemplet som negativ og lite utviklingsorientert i den akselererende kulturens positivitets tyranni.

Brinkmann refererer til professor emeritus i psykologi Per Schultz Jørgensens uttalelse om at det viktigste som skjer i barn og unges utvikling er at de lærer å si nei: At det er helt avgjørende for en god psykologiske utvikling å lære og tørre å si nei. Fordi det representerer vår selvstendighet. Schultz Jørgensen sier at det handler om å utvikle en verdiladet karakter. Å si nei handler dermed om å ta vare på de verdiene som er viktig for den enkeltes karakter eller det vi i dag omtaler som integritet. Integritet kan da sees på som utvikling av en sammenhengenes identitet på tvers av tid og kontekst slik at man kan stå fast på hvem man er, og stå imot presset utenfra (Brinkmann, 2016).

Sett i lys av dagens reguleringspsykologi som «Psykologisk førstehjelp» kan sies å representere overfor elevene, peker dette også på at tillit til ungdommens naturlige utvikling av selvet er byttet ut med mistillit. Tilliten til at det går bra om voksne 'gir ungdommen rom', og 'ikke bryte inn' synes å være forkastet og glemt. I stedet skal man gripe inn og styre så raskt som mulig. I reguleringspsykologiens skygge er man kanskje i ferd med å miste forståelsen av ungdomstidens og ungdommens subjektive rett til å si nei? Å mestre å si nei er faktisk en forutsetning for å klare å stå imot. Det blir derfor vi voksne som må lære oss å tåle og stå i ungdommens utvikling på veg ut i verden. Ungdommen må selv få brette opp armene, og kjenne på kraftanstrengelsen som ligger i å kunne ta egne frie valg og oppnå selvstendighet (Løkke, 2016).

Konklusjon

«Psykologisk førstehjelp» føyer seg inn i rekken av programmer i den norske skolen som skal gjøre noe med barn og ungdoms mangler (Pettersvold og Østrem, 2019). Målet med en del av disse programmene er at de gjennom strukturert arbeid skal fremme læring og forebygge problemer og ansvarlig gjøre elevene i deres individuelle utviklingsprosess. Hvem som etterspurte disse programmene og hvilke premisser som lå til grunn for behovet for dem i første rekke, synes ofte noe uklart. Men det er liten tvil om at skolen i dag tilbyr diverse quick fix programmer 'til elevens beste'. «Psykologisk førstehjelp» blir som mange andre programmer markedsført som forskningsbasert med påstander om at bruken gir god effekt på barn og unges psykiske helse. Kritikken mot slike programmer retter seg både mot synet på mennesket, synet på kunnskapen og troen på at en quick fix er holdbar i lengden, påpeker Pettersvold og Østrem (2019).

I synet på mennesket kan det synes som om «Psykologisk førstehjelp» fremmer en forståelse av at det å ha orden på sitt følelsesliv og sine reaksjoner er et avgjørende omdreiningspunkt for å lykkes i dagens samfunn. Det kan bidra til at barn og unge tviler på seg selv. Brinkmann (2016) peker på at det heller er kompetanse til det å «stå imot» andres forventninger til hvordan livet skal leves som trengs.

Grunntanken i «Psykologisk førstehjelp» er å fremme grønne tanker. Gjennom grønne tanker tilbys ungdommen løsninger på alt fra alvorlige problemer til dagligdagse utfordringer, eller løsninger på noe som i utgangspunktet ikke var et problem i det hele tatt. Dette er en konsekvens av at «Psykologisk førstehjelp» tilbys som et universelt program for alle elever. Det medfører imidlertid en negativ konsekvens for de elevene som opprinnelig ikke har problemer med sin psykiske helse. Fordi programmet setter sterkt fokus på riktige eller gale tanker hos den enkelte, kan det oppstå en overhengende fare for at «de normale» begynner å lete etter feil hos seg selv. De leter etter følelser og tanker de i utgangspunktet ikke har eller etter problemer de i utgangspunktet ikke hadde. Dette kan tyde på at det er et overordnet mål at elevene skal tilpasse seg programmet innhold i stedet for at innholdet skal tilpasses elevens behov (Pettersvold og Østrem, 2019).

Premisset for utviklingen av programmet «Psykologisk førstehjelp» ligger i at det finnes et problem, eller fordi et større problem kan oppstå. Programmet inngår slik i en *bekymringsindustri* som henter næring fra problemer hvor det blir et poeng å identifisere stadig nye problemer for å holde industrien gående. Bekymringsindustrien kan da ses som et

fenomen hvor det skapes bekymringer for uønskede tilstander som muligens kan opptre i framtiden, og at noen kan være tjent med å sette dette i system (Pettersvold og Østrem, 2019 s.17). Det betyr i økende grad at vi har legitimert at alle har problemer. At barna våre og ungdommene våre har og er problemer fremstilles som det normale. At livets berg og dalbane av utvikling, atferd, følelser, og tanker blir forklart som avvik fra det normale. Når man tar slike «problembriker» på er det fort gjort å overse det som virkelig er problemer. Man løper da en risiko for at de som virkelig trenger hjelp ikke kan få det, fordi ressursene skal fordeles på alle.

For å illustrere hvordan problemer defineres og identifiseres kan man se til Ungdatas spørreundersøkelser på ungdomstrinnet og på videregående trinn. Spørreskjemaet med enkelte spørsmål som hentes fra kliniske intervjuer deles ut i skoletiden for å avdekke psykiske lidelser. Denne diagnostiske forskningspraksisen gir bensin på bålet for å uttale seg om en økning av psykiske lidelser for elever på ungdomstrinnet og i videregående skole (Nordtug og Engelsrud, 2017). Ungdomstiden vil for de fleste være en tid for usikkerhet rundt selvet, psyken, kroppen og livet. Derfor kan følelsesladde hendelser oppfattes som 'elefanter' og tillegges større betydning enn de faktisk har. Spesielt om det er en negativ hendelse. Å ruste ungdommen til finne troen på sin psykologiske motstandskraft og evne til tilpasning innebærer også å lære at lidelse og plager er en naturlig del av livet (Løkke og Nordtug, 2018).

«Psykologisk førstehjelp» kan også invitere til at lærere og spesialpedagoger 'leker psykolog'. Når tanker og følelser står på menyen, er det rimelig sikkert at man setter i gang prosesser som man hverken er forberedt på eller har kompetanse til å håndtere på en profesjonell måte. For å forberede lærere til undervisning i psykisk helse avholdes blant annet kurs i programmet «Tankekraft» rundt om på videregående skoler. I en artikkel i Dagsavisen 16 april 2018 forteller psykolog Trygve Børve at han nå har kurset nærmere 200 lærere i hvordan de kan lære ungdom et hensiktsmessig tankesett.³ Han sier at «dette er litt som å ha gym på skolen, der man trener kroppen. Her trener vi tanker og forståelses måter». Her er det rimelig å påstå at Børve beveger seg i et uklart etisk og faglig farvann. Hvor skal grensene trekkes mellom psykiatri og skole? Som yrkesfaglærer er det et krav at jeg skal ha fag eller svennebrev i det

³ <https://www.dagsavisen.no/demokraten/nyheter/forberedes-til-undervisning-i-psykisk-helse-og-livsmestring-1.1130101>

faget jeg skal undervise i tillegg til min pedagogiske utdannelse. Hvorfor skal det stilles mindre krav til den som skal undervise i skolens 'viktigste tema'?⁴

Som nevnt, poengterte Jan Tore Sanner i Dagsnytt 18 på NRK 18.06.2019 at folkehelse og livsmestring ikke er et fag, men et fagovergripende tema i den overordnede lærerplanen. Som fagovergripende skal temaet være relevant for mange ulike fag og kunnskapsområder. Det skal inngå som en naturlig del av de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016). I neste del skal jeg undersøke hvordan det kan fortone seg i en yrkesfaglig sammenheng med vekt på kontekstuelle og posisjonelle sider ved yrkesutøvelsen, viktigheten av å øve på det man skal gjøre i praksis for å bli god i faget, og muligheten til å se utdanningen som en del av et større eksistensielt meningsprosjekt.

Livsmestring som meningsskaping i et kontekstuellt & posisjonelt, yrkesøvende og eksistensielt perspektiv - med frisørfaget som eksempel

Som nevnt, går Utdanningsdirektoratets føringer i retning av at folkehelse og livsmestring skal være en del av faginnholdet. Hva innebærer det for yrkesfag? Det kommer an på hva slags dimensjoner ved faget man tar tak. Jeg har valgt å se på tre dimensjoner som er av betydning for det yrkesfaget som jeg underviser; nemlig frisørfaget. De tre dimensjonene vil få minimalt med oppmerksomhet hvis «Psykologisk førstehjelp» skal fylle folkehelse og livsmestringstemaet. Det handler om dimensjoner som er mer utover-rettet enn tankemanipuleringen i «Psykologisk førstehjelp» er. Likefullt har de tre dimensjonene betydning for den enkeltes indre liv og dermed også for den psykiske helsen.

Det dreier seg om å oppøve en bevissthet om kontekstuelle og posisjonelle skiftninger. Det handler om livsmestring gjennom å oppøve et godt håndlag med de oppgavene som faget krever. Og det handler om det å se sin egen utdanning som del av en større meningsskapende virksomhet.

I utforskingen av de tre dimensjonene har jeg valgt å hente ideer hos Goffman, Dewey og Sartre. Som nevnt, er bruken av deres ideer ikke en teoretisk undersøkelse, men mer ment for

⁴ Refererer til Psykologforeningens mfl. opprop om psykisk helse inn i skolen: [file:///C:/Users/703177/Downloads/hull+\(9\).pdf](file:///C:/Users/703177/Downloads/hull+(9).pdf)

å utdype de nevnte dimensjonene som viser hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan gjøre bruk av elementer som allerede er i utdanningen, og som er viktige i yrkesfaget som elevene utdannes i. Jeg har valgt å avgrense gjennomgangen til livsmestring, siden begrepet folkehelse som sagt er nokså uklart definert og også lite brukt i debatten om dette temaet. Men uten kropp, ingen yrkesfaglig utøvelse – og heller ingen livsmestring. Så igjen synes denne oppsplittingen i folkehelse og livsmestring å være noe besynderlig.

Jeg starter med den kontekstuelle og posisjonelle dimensjonen ved livsmestringen i frisørfaget og hvordan frisøren inntar ulike roller og posisjoner i ulike kontekster og relasjoner. Det belyses med utgangspunkt i ideer fra Goffmans klassiker «Vårt rollespill til daglig».

Livsmestring i frisørfaget som øvelse i kontekstuelle og posisjonelle skiftninger som krever ulike roller

I dagliglivet snakkes det ofte om at førsteinntrykket vi gir er av betydning. Vi er ofte opptatt av å finne ut av hvem er du, når vi møter noen andre. Vi leter etter holdninger, kompetanse, verdier, livssyn, personlighetstrekk osv., som vi kan bruke som referanser til å avgjøre hvem vedkommende er. Om vi ikke kjenner vedkommende fra før benyttes ofte utsende og atferd som holdepunkter for bedømmelse. Men dette sier lite om hvem personen egentlig er. Ervin Goffman er i sin analyse av «Vårt rollespill til daglig» opptatt av hvordan vårt mellommenneskelige samspill er forbundet med hvilke roller vi inntar og hvordan disse påvirker oss. Rammeverket for Goffmans teori er hentet fra teaterverdenen, men kan godt overføres til frisørfagets praktiske hverdag. Jeg har derfor valgt å trekke vekslere på Goffmans teori i forhold til hva mine elever må mestre i sin fremtidige profesjon som frisører.

Frisørfaget krever personer som kan fylle mange roller

Sosiale roller er et sett av forventninger og normer som blir rettet mot personen i bestemte situasjoner i en bestemt sosial sammenheng, påpeker Goffman. Rollene fungerer ikke slik at vi bare inntar en rolle, men vi hopper gjerne litt inn og litt ut av mange ulike roller avhengig av situasjonen. Det betyr at vi inntar og fremstår i en mengde ulike roller, både bevisst og ubevisst gjennom livet. Den rollen vi inntar handler gjerne om hvem vi ønsker å framstille oss som der og da, og vi opptrer derfor gjerne på en slik måte at det er så gunstig for oss selv som mulig. Det vil si at vi forsøker å gi et så idealisert inntrykk av oss selv ved at enkelte ting fremholdes og andre dekkes over (Goffman, 1992). Når salongene rundt omkring søker etter

frisører ønsker de seg personer som kan fylle rollen som kreativ, sosial, jovial, utviklingsorientert, faglig dyktig, økonomisk bevisst, relasjonell og fleksibel. Med andre ord store sko å fylle, men allikevel helt i tråd med samfunnets utviklingstrekk.

Oppøvelse i kontekstuell og posisjonell bevissthet

En annen viktig faktor for å finne ut av om man kan fylle rollen er å være seg bevisst på hvilke kulisser man skal spille sin rolle i. Tar man spaserskoene på og kikker inn i byens alle frisørsalonger, vil man se at det er et relativt stort sprik i utformingen av «kulissene». I denne sammenheng anses frisørsalongens møbler, utsmykning, innredning og staffasje som kulisser for den daglige forestilling. I forestillingen står salongens innredning for noe og frisørens fasade for noe annet, men forestillingen blir best om de to kan forenes i handlingens utspill. For på jobb er frisøren som en skuespiller på scenen. Det vil si at det til enhver tid foreligger et manus som sier noe om forventet atferd i omgang med kundene. Det forventes at man innehar og kan endre personlighet og atferd ut fra hvem som sitter i frisørstolen og dens forventninger. Det vil si at man er skuespiller i eget yrke hvor man skal skape en dramaturgi for å fylle sin rolle. Frisøren har sin *posisjon* bak frisørstolen, og kunden har sin i frisørstolen. Begge har en formening om hvilket innhold deres og den andres rolle skal fylles med, slik at skuespillet «frisøren styler Fru Hansen» kan gå sin gang. Da handler det om å gi så mye man kan i forestillingen mens den pågår for at kunden skal bli fornøyd. Man bør vise interesse, arbeide effektivt og fagmessig kvalitativt slik at kunden kan «applaudere» når forestillingen er over (Goffman, 1992).

I enkelte situasjoner kan det også føles riktig å ta på seg en maske av profesjonalitet. Man lager en karakter og en rollefigur fordi man trenger å fremstå som noe annet enn sitt egentlige jeg. Goffman (1992) kaller dette å innta *den kyniske rollen*. Å kunne spille kynismens rolle er av betydning fordi man sjelden kan klare å ha like god kjemi med alle kunder, men man kan godt få kunden til å tro på det skuespillet man spiller. Kynismen er av betydning ikke bare i forhold til kunden, men også ut fra eget velbehag. For når dagsform og humør svinger vil man ha behov for å innta beskyttende rolle overfor seg selv. Dermed er det behov for en viss grad av kynisme, ved at man da kan oppfattes som mer stabil over tid. Den enkelte frisørs oppfatning av sin rolle i gitte situasjoner danner derfor grunnlaget for det atferdsmønsteret som kommer til uttrykk i jobben. Den samme frisøren har derfor mulighet til å tilfredsstille ulike kunder og ulike behov ved å opptre i ulike roller ut fra hva situasjonen krever. Eventuelle utfordringer oppstår her om frisørens subjektive mening om sin rolle ikke spiller hva kunden ser for seg (Goffman, 1992).

Som skuespiller på frisørsalongens scene forventes det som sagt at frisøren fyller mange roller. Fra tid til annet føles det som om man står overfor et trehodet troll. Man skal fungere som håndverker, man skal gjerne være entertainer og ganske ofte også ikle seg rollen som psykolog. Å være en dyktig håndverker krever i stor grad nøyaktighet, presisjon og konsentrasjon, hvilket egentlig bør utelukke de to andre rollene. Men relativt mange kunder kommer til salongen fordi forventer at de skal få noe mer ut av det enn «bare» en hårbehandling. Mange forventer kaffe og timer med «smalltalk». De ønsker å snakke om nyhetsbildet, værmeldingen, internasjonale hendelser, juleforberedelser, bryllup, konfirmasjon, barnefødsler og forestående feiringer av jubilarer og gullrekka på fredag nesten uten å trekke pusten. I neste øyeblikk står man i rollen som hobbypsykolog når man møter dem igjen når de har det vanskelig i livet med skilsmisse, dødsfall, ulykker, sykdom, traumer, kriser, skuffelser og nedturer. Hvor god man er på å spille sin rolle i dette scenario avhenger ofte av hvor bevisst man er og hvor godt man kjenner rollens normer og verdier. Og for all del, hvor troverdig man spiller den gitte rollen (Goffman, 1992).

Trening på å skille mellom *back stage* og *front stage* i åpenhetskulturen

Goffman peker på to hovedscener i rollespillet: *back stage* og *front stage*. Med det sikter han til at vi enten er i eller utenfor opptreden. Uttrykkene kan også forstås som om de presenterer en fiksjon (*front stage*) og det virkelige liv (*back stage*). Med det mener han at *back stage* er et område der forestillingen ikke forgår (for eksempel på bakrommet), hvor man kan være seg selv og gjøre som man vil ved å utføre uformelle handlinger, som man normalt ikke ville utført *front stage*. *Back stage* har vanligvis publikum ikke adgang. Det betyr at skuespilleren kan legge fra seg rolle ved at han er avskjermes fra publikums krav og innblikk.

Front stage blir betegnelsen på den planlagte opptreden som forgår i kulissene i offentlighet (på salongen eller på skolen). Her skiller Goffman mellom kulissene og den personlige fasaden. Kulissene referer til det fysiske elementene hvor interaksjonen finner sted, og den personlige fasaden omfatter elementer som er en del av skuespillerens rolle som klær, hår, make up, sko og personlighet. Å være *front stage* betyr slik sett at man må framføre rollen i overenstemmelse med kulissene og den personlige fasaden som forventes av publikum. Ut fra Goffmans teori opptrer vi skiftevis *front stage* og *back stage* gjennom livet. Det betyr at det viktigste er å ha en god opptreden *front stage* fordi det bidrar til å opprettholde vårt sosiale liv (Goffman, 2012).

I vår tid som av mange beskrives som en åpenhetskultur hvor man inviteres til å snakke om det som før var forbeholdt *back stage*, på *front stage*, kan det være en utfordring for mange unge å takle denne kontekstuelle vekslingen som Goffman beskriver, og som også er svært relevant for frisøryrket. Det gjelder både for frisør og kunde. Elevene må øves i å sette grenser selv om kunden inviterer til en *back stage*- samtale *front stage* i frisørstolen. Det kan også dreie seg om posisjonelle utfordringer der kunden for eksempel kan komme med seksuelle ytringer som ikke hører til kunde-posisjonen, men som kan være vanskelig å både skjønne umiddelbart og sette grenser i forhold til fordi man er opplært til å *betjene* kunden.

Det er også viktig at elevene læres opp i hva som passer seg å meddele om seg selv og spørre kunden om *front stage*. Og vise versa å sette grenser for hva kunden kan meddele. Mange snakker om at frisøren er en god psykolog, men det er ikke den posisjonen frisøren skal ha. En frisørsalong er ikke et lukket terapirom, og frisørens oppgave er da heller ikke å være psykolog.

På mange måter har all oppmerksomheten på de unges dårlige psykiske helse bidratt i motsatt retning i forhold til å oppøve en kontekstuell og posisjonell bevissthet hos elevene. Ungdatas kartlegginger av psykisk helse og psykisk helse som tema i skolen synes å invitere til en åpenhet hvor det ikke skiller mellom *back stage* og *front stage*. Elevene inviteres til å stå fram med sine psykiske vansker, sine rusproblemer, sitt forhold til foreldrene, hvor ofte de har seksuelt samleie etc. i klasserommets *front stage* når de skal svare på Ungdatas spørsmål. Og i prøveprosjekter med psykisk helse som fag inviteres det til å gjøre det samme i samtaler i klasserommet (Klømsten, 2018). De sosiale mediene synes å dra i samme retning hvor kontekstuelle og posisjonelle skiller viskes ut. Alt blir *front stage* og man trenger ikke å være så nøye med hva slags posisjon man inntar overfor de andre på nettet (Isdahl, 2009).

Konklusjon

Istedenfor å oppmuntre til mer åpenhet *front stage*, vil *det* være mer relevant for frisørfaget – og sannsynligvis også for alle andre fag som skal implementere folkehelse og livsmestring i undervisningen – å øve på posisjonelle og kontekstuelle skiftninger og øke bevisstheten hos de unge om hva slags rolle som er relevant i hvilken kontekst. Også for å kunne sette grenser over andre som ikke har den samme bevisstheten. Istedenfor å trene elevene til å manipulere egne tanker slik at de kan tenke mest mulig positivt ved hjelp av opplegg av typen «Psykologisk førstehjelp», når man opplever noe negativt, kan det være vel så relevant med trening i å merke hva som skjer i situasjoner hvor den andre (for eksempel kunden) inntar en

posisjon som ikke passer i den relasjonen man har, slik tilfellet eksempelvis er ved seksuell trakassering.

Livsmestring i frisørfaget gjennom praktisk yrkesutøvelse

I de seinere år har det vært påpekt at skolen i økt grad er påvirket av et læringssyn der de estetiske og praktiske fagene har fått mindre verdi. Det er den teoretiske tilnærmingen som har stått i fokus. Dette henger sammen med at flere regjeringer har ment at bedre resultater lå i de grunnleggende teoretiske fagenes kunnskap. Den tunge teoretiske vektleggingen synes imidlertid å ha ført til at et økt antall eleven får problemer i skolen. Som yrkesfaglærer blir det da relevant for meg å reflektere over om kunnskap kun skal ses i et perspektiv? Har kunnskap noen verdi om man kun kan gi rett svar på en teoretisk eksamen, om ikke kunnskapen kan anvendes i praksis? Hvordan kan man ta høyde for dette i implementeringen av folkehelse og livsmestring i skolen?

I denne delen vil jeg forsøke å si noe om det gjennom å fremme et argument som handler om at utdanningssystemet i større grad må ta høyde for verdien av den erfaringsbaserte pedagogikken som benyttes i de praktiske fagene og i den yrkesfaglige utdanningen. Det vil jeg gjøre med utgangspunkt i noen ideer hos filosofen John Dewey og eksempler fra frisørfaget.

Learning to do by knowing and to know by doing

I Deweys filosofi fremmes det at man lærer minst like godt gjennom opplevelser og erfaringer som om man leser en bok eller hører på en forelesning. For hos Dewey er øyne, ører, armer og bein sanseapparater som må benyttes i utviklingen av ny kunnskap (Dewey, 1966).

Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teori har en vital og verifiserbar betydning. Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori atskilt fra en erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori (Dewey, 2001, s. 58).

Slik jeg ser det, byr den erfaringsbaserte pedagogikken med vekt på at kunnskap læres gjennom handling på muligheter både når det gjelder å gjøre skoledagen lettere for mange elever som strever med å tilegne seg teori og annen boklig kunnskap, og å ruste dem for livet og øke livsmestringen gjennom praktiske erfaringer. I reform 94 uttalte daværende Kirke-, utdannings og forskningsminister Gudmund Hernes at gjennom reformen skulle skolen tilrettelegge for at elevene i større grad fikk snuble, prøve og feile i handling for å lære og mestre (Sjong, 2017). Nå var det vel heller teoretisering av alle fag, reformen blir husket for,

men Hernes hadde faktisk en tanke som nærmet seg Deweys teori om «learning to do by knowing and to know by doing» som utgangspunkt. Det var ikke ment at undervisningen skulle se elevene som en tabula rasa der læreren skulle undervise og eleven kun skulle ta imot kunnskap. Tanken var at gjennom å yrkesrette teorien og koble den sammen med praksis, kunne praktisk arbeidsteknikker illustrere hvorfor det er hensiktsmessig å lære at to og to er fire.

I mitt fag henger teori og praksis sammen som i Deweys læringsteori. Tenkning anses som teori og handling knyttes til praksis. Hos noen vil det oppfattes som betenkelig å utviske skillet mellom teori og praksis, men i den yrkesfaglige kunnskapen er det viktig å kunne forholde seg til at «å vite at» noe er noe (teori) og «vite hvordan» vi gjør ting (praksis) er gjensidig avhengig av hverandre. For i et yrkesfag er man avhengig av å beherske begge for å kunne mestre å utøve en ferdighet (Solerød, 2012). Det er derfor viktig at teori og praksis ikke beskrives som atskilte størrelser, men som en helhetlig erfaring i yrkesutøvelsen. Dewey kaller ideen om at ting henger sammen for kontinuitet. Som kontinuitetens grunnstein anses det som at teori og praksis blir til et i en utviklingsprosess der resultatet er forskjellig fra utgangspunktet (Løvlie, 1989). I et praktisk yrkesfag betyr det at eleven må inneha relevant teoretisk kunnskap for at den håndverksmessige utførelsen skal kunne anses som kvalitativ. Det har lite for seg om eleven kan holde i en saks, men ikke forstår seg på hvilke vinkler saksa og håret skal holdes i for å oppnå ønsket resultat. I dette perspektivet blir kunnskap til handling, hvor handling er utgangspunkt for mestring i elevens livsverden.

Trigge elevenes interesser og skape en opplevelse av at tilværelsen er meningsfull

Dewey var opptatt av at elevene skulle legge mer av sin vilje og motivasjon i utdanningen for å finne mer mening i skolehverdagen. Dette mente han kunne gjøres ved å etablere sammenhenger mellom skolens innhold og elevenes erfaringsverden. Når utdanningen i større grad legger til rette for å fokusere på den enkeltes interesse, kunne man gjennom å engasjere elevene til å undersøke problemer, trigge elevenes interesse, påpekte han. Det forutsatte imidlertid at undervisningen knyttet problemet til det virkelige yrkeslivet slik at problemet føles relevant for elevens egen kunnskapsutvikling. Han så da interesse som noe subjektivt og personlig ved at elevens orientering rettet seg mot handlingen som skulle utføres. Ved å sette fokus på elevens interesse ville det også være enklere å se den enkeltes behov, slik at undervisningen kunne tilpasses den enkelte (Løvlie, 1989).

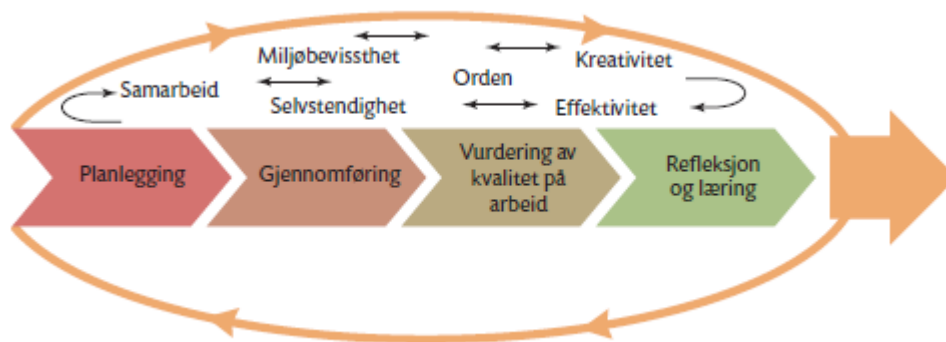
Det er gjenkjennbart fra mitt eget fagområde der intressedifferensiering synes å være en forutsetning for elevens motivasjon for handling. Hensikten med intressedifferensiering er at eleven skal få en opplæring som er direkte yrkesrelevant og meningsfull i forhold til egne planer og mål med utdanningen. Ved at opplæringen føles som relevant legges det til rette for å skape engasjement, nysgjerrighet og motivasjon som gir handling i skolehverdagen (Hansen mfl, 2015). Dewey sier at ved å presentere reelle problemer som eleven møter på til daglig i yrkeslivet, vil det oppleves enklere for eleven å finne motivasjon til å prøve å løse problemet. Skolen er derfor avhengig av å reprodusere arbeidslivet kontekst ved å benytte verksteder og praktisk arbeid som en motivasjonsfaktor. Løvlie (1989) presenter imidlertid et paradoks ved elevers interesse. Enkelte elever synes skolen er kjedelig uansett hvordan man legger fram stoffet eller hvilken metode man benytter, slik at vi som lærere «sukrer» undervisningen for å gjøre det enklere for dem å bli mer motiverte. For å øke interessen lokkes eleven da med kunstig ytrestyrte motivasjons mekanismer som skal skape interesse. Løvlie beskriver at dette handler om ytre forhold mellom eleven og stoffet der vi som lærer bedriver ettergivenhetens pedagogikk (Løvlie, 1989 s.162).

I Deweys teori ligger ikke interessen enten i eleven eller i stoffet, men imellom de to. Interesse kan da ses som det som oppstår mellom eleven og de utfordringene yrket har å by på. «Å være interessert eller opptatt av noe, betyr at selvet og verden er engasjert i hverandre i en situasjon i utvikling» (Dewey, 1966 s.126). Interessen ses da i den bevegelsen som skjer i elevens utviklings- og kunnskapsnivå i møte med yrkets problematiske situasjoner og deres reorganisering. Undervisning blir slik et spørsmål om organisering som tillater problemløsning ved at eleven får prøve ut en eller flere løsninger (Løvlie, 1989).

Aktive og passive erfaringer

Dette henger godt sammen med at det er problemet som potensielt utløser vekst og framgang. Når eleven tar utgangspunkt i et følt problem, for deretter å lete etter mulige måter å løse problemet utvikles erfaring. Dewey plasserer imidlertid erfaring i to ulike kategorier: Aktive og passive erfaringer. I den aktive erfaringsprosessen skjer erfaringen gjennom eksperimentering. Når eleven utfører et eksperiment skjer det på bakgrunn av et ønske om å utforske noe.

I den erfaringsbaserte pedagogikken som min yrkesfaglige undervisning tar utgangs punkt i synliggjøres prosessen i et eksperiment på følgende måte:



Eleven har en tanke om hvordan problemet skal løses (planlegging), tanken prøves ut i praksis (gjennomføring), resultatet vurderes (vurdering av kvalitet på arbeidet), og til slutt foretas det en refleksjon i forhold til hva som ble bra, hva som bør endres og hvordan man kan bruke erfaringen inn i neste problem (refleksjon og læring).

For Dewey er den kognitive refleksjonen mellom prøving og feiling essensiell. Om refleksjonen uteblir i eksperimentet vil det ikke utvikles noen brukbar erfaring (Dewey, 2001). «Målet på verdien av erfaringen ligger i forståelsen av forbindelsen eller sammenhengen som den fører til» (Dewey, 2001 s. 54) Å forstå blir slik en forutsetning for læring. Om eleven ikke evner å forstå årsaks sammenhengen i forhold til erfaringen, uteblir som oftest læringen.

Livsmestring gjennom opplevelsen av erfaringene og ikke gjennom manipulasjon av tanker

I den passive erfaringsprosessen skjer erfaringen på bakgrunn av en uventet konsekvens av en situasjon. Et eksempel kan være ved bleking av hår. Når kunden sitter i stolen kikker eleven i arkivet på tidligere utførte blekinger for å avklare styrke på blekingen og virketid. Kunden bekrefter at hun ønsker samme behandling som tidligere, for den har hun vært fornøyd med. Eleven konkluderer dermed med at om hun følger «tidligere oppskrifter» vil hun kunne oppfylle kundens ønske. Det kunden ikke forteller er at hun av en venninne har fått anbefalt et nytt styling produkt som hun har kjøpt på nettet, som hun nå har i håret. Eleven blander blekingen etter tidligere oppskrift og setter blekingen inn i håret med samme metode som tidligere er benyttet. Etter endt virketid tas kunden med til vasken for å skylle og vaske håret. Under skyllingen faller det av unormalt mye hår. Det viser seg at det har skjedd en «kjemisk klipp» 3 cm fra hodebunnen. Det har altså skjedd en kjemisk reaksjon mellom kundens styling produkt og blekingen, som gjør at bindingene i håret løses opp, håret «knekker» og faller av. Eleven opplever her en passiv erfaring, som en konsekvens av for dårlig kommunikasjon med

kunden før behandlingen startet. Elevens tidligere erfaringer fra bleking av hår har vist seg å være erfaringer uten læring. Eleven har stolt på at kunden hadde sagt fra om at hun hadde et styling produkt i håret som kunne påvirke den kjemiske behandlingen (Kvernbekk, 1995). Eleven har da utført en behandling ut fra gammel vane uten å reflektere over at handlingen kunne få en annen konsekvens en tidligere. Resultatet av erfaringen vil være at kommunikasjon med kunden er avgjørende for at kjemiske behandlinger ikke skal få uheldige konsekvenser, og at kjemiske kunnskap er nødvendig for å ikke skade kundens hår. Den passive erfaringen vil i stor grad kunne påvirke fremtidige valg hos eleven, hvis eleven er bevisst på refleksjons prosessen i ettertid (Dewey, 2001).

Eksemplet støtter opp under Deweys teori om at det er erfaringen *i opplevelse* som gjør at eleven etterhvert blir faglig dyktig. I så måte er det rimelig å påstå at erfaringer aldri vil være statiske, men i en utviklende prosess. Erfaring kan derfor ses som en viktig brikke for livsmestring. Vi ser her en klar forskjell til «Psykologisk førstehjelp» hvor opplevelsen og erfaringen ikke er det sentrale i livsmestringen, men hvordan man tenker *om* opplevelsen og erfaringen. Altså at man ikke tenker negativt om det som skjer, selv om handlingen har negative konsekvenser slik som i eksemplet overfor.

I et praktiskrettet yrkesfag hvor eleven tilegner seg kunnskap gjennom handling og aktivitet vil eleven lære ved erfare det faglige innholdet. Læringen skjer da ved at eleven forbinder den erfaringen og kunnskapen han hadde fra før med de erfaringene undervisningen utløser i nåtid og fremtid. I den erfaringsbaserte opplæringen kan det derfor oppleves som utfordrende å redusere det pedagogiske til kun å omhandle måloppnåelse sett i lyset av læreplanen. For i Deweys tenkning handler det mer om at den enkelte elev skal lære seg å mestre og utvikle kunnskap ved å benytte de ressurser skolen og lærerne kan bidra med og står for (Dewey, 2001). Livsmestring utfra en slik tenkning vil da ikke bestå i å implementere et opplegg utenfra, men å bruke de muligheten som allerede er i faget.

Konklusjon: Livsmestring gjennom at eleven og læreren møtes i handlinger og erfaringer, der erfaringen er summen av opplevelsen i samarbeidet rundt den praktiske prosessen

En annen side av den erfaringsbaserte pedagogikkens er at det legges vekt på at eleven selv bidrar inn i undervisningen gjennom sine handlinger. Mange har pekt på at dagens ungdomsgenerasjon er preget av en forbrukskultur der det handler om å få og ikke å gi; om å være kunde og ikke bidragsyter. Samtidig hevdes det at mange ungdommer opplever mer tomhet og meningsløshet i tilværelsen i dag enn tidligere. Foros og Vetlesen (2012) peker på at Dewey løfter fram verdien av at eleven selv setter sammen sine erfaringer og sin kunnskap ut fra personlig forståelse for at det skal oppleves som meningsfullt.

Foros og Vetlesen (2012) peker imidlertid på at Deweys teori lett forveksles med «ansvar for egen læring» som var en bærebjelke i reform 94. I reformen sto det: *«de unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring»*, og at *“utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap»* (Udir, 2015). I denne forståelsen latet det til at ansvaret for elevens læring ble lagt på eleven selv, slik at læreren kunne abdisere både fra autoritet og undervisning. Elevens selvstendighet, utforsker- og aktivitetstrang ble kun sett som et tegn på elevens selvtilstrekkelighet i egen læreprosess (Foros og Vetlesen, 2012).

Dewey påpeker imidlertid at læreren er like viktig som eleven i undervisningen. Fordi det er av stor betydning at læreren kan være medmenneske og guide i elevens utvikling.

Fotballtrener Nils Arne Eggens beskrivelse av å være fotballtrener, kan like godt være en beskrivelse av å være lærer;

Som trener er man fotballlærer og må stå i nært forhold til dem man underviser. Det utvikler deg også som leder. Det preger måten du er på. Man må være ute i treningsfeltet daglig og passe på alle detaljer, og det må være samsvar mellom liv og lære. Som trener er du oppdrager (Foros og Vetlesen, 2012, s.235).

Det handler om at eleven og læreren møtes i handlinger og er erfaringer, der erfaringen er summen av opplevelsen i samarbeidet rundt den praktiske prosessen. En slik tilnærming til det tverrfaglige emnet i folkehelse og livsmestring synes å være vel så relevant som innoverrettet tankemanipulering – ikke bare for frisørutdanningen, men for alle utdanninger.

Livsmestring som yrkesrettet meningsskaping i et eksistensielt perspektiv

I denne delen ønsker jeg å belyse hvordan Jean Paul Sartres (1905- 1980) eksistensielle filosofi kan belyse hvordan livsmestring kan oppleves i utøvelsen av frisøryrket. Jeg støtter meg i stor grad til sekundære kilder i beskrivelsen av Sartres tenkning. Det er ulike resepsjonstradisjoner i lesningen av Sartres forfatterskap, noe som har vært en utfordring når jeg i så stor grad har støttet meg til sekundære kilder. Det gjelder ikke minst hans frihetsbegrep. Hvor fri er Sartres frihet? Det fremstilles litt forskjellig hos ulike forfattere som beskriver hans tenkning. Igjen vil jeg få påpeke at det ikke dreier seg om en teoretisk undersøkelse, men om å bruke noen ideer i hans tenkning for å belyse en alternativ tilnærming til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i forhold til den psykiske helsevinklingen som undersøkelsen av «Psykologisk førstehjelp» satte fokus på, og som synes å ha en sterk posisjon i det spesialpedagogiske fagfeltet i tilnærmingen til dette tverrfaglige temaet. Vi skal starte med hans grunnide om at livet handler om å gjøre valg.

Å velge hvem man vil være under den Andres blikk

I Sartres filosofi beskrevet i hans verk «Væren og intet» utgitt i 1927, står menneskets frihet sentralt. Frihet realiseres i forhold til begrepene situasjon, prosjekt og faktisitet. Begrepene er å anse som gjensidige, slik at de må ses i sammenheng relatert til hverandre for å forstås (Vestre, 1993). Menneskets intensjonelle handlinger (prosjekter), realiseres i bestemte situasjoner gjennom å overskride væren i verdens situerte gitthet (faktisitet).

Begrepsapparatet hos Sartre bærer preg av å være skrevet av en fransk filosof, og er tyngre tilgjengelig enn begrepsapparatet hos Goffman og Dewey. Det er lengre unna hverdagsspråket kan man si. Ovennevnte avsnitt er et godt eksempel på det. De fleste av oss har en forståelse av hva det vil si å velge, men når begrepet knyttes til 'væren i verdens situerte gitthet' forstår vi at det handler om noe mer enn *bare å velge*. Hvorvidt jeg har lyktes med å få dette mere frem i fremstillingen av hans begreper og gjennom eksempler fra frisørutdanningen, er jeg imidlertid noe usikker på. Eksemplene kan ha bidratt til å banalisere begrepsapparatet. Samtidig anser jeg det som nødvendig å bruke eksempler hvis jeg skal få fram hvordan Sartres begrepsapparatet kan løfte fram den tredje dimensjonen ved den alternative tilnærmingen til den tverrfaglige satsningen på folkehelse og livsmestring i skolen.

Sartre utgangspunkt for sitt begrepsapparat er imidlertid svært så relevant for denne satsningen. Utgangspunktet var hans opptatt av hva som gav livet mening.

I det vi blir kastet ut i livet og blir bevisst på oss selv, handler livet om å gjøre valg, påpekte han. Om vi velger og ikke å velge, anses det også som et valg. Ifølge Sartre er det ingen fasit på hvordan man skal være menneske, fordi det ikke finnes noe man *må* være. På bakgrunn av dette utsagnet finner man eksistensialismens utsagn om at «eksistensen kommer foran essensen». Eksistensen trumfer essensen. Vi blir oss selv gjennom våre handlinger og valg.

De valgene vi tar i en verden uten absolutte verdier, gjør at jeg blir meg. Det betyr at all mening i livet er den meningen du selv tilfører livet. Ingen andre enn du kan gi livet ditt mening, fordi det er et valg du tar. Dermed kan heller ingen andre si at ditt liv er uten verdi, fordi den enkelte er fri til å sette sin standard og sin verdi på eget liv. Vi formes som individer gjennom de valgene vi tar og står overfor (Tallman, 2016).

Eksistensialismen kan ses som en måte å betrakte erfaringer på, i betydning av det som kommer til syne. Ved at man er for- seg og samtidig er i- seg, er vi absolutt *det* vi er, med den fulle bevissthet om *at* vi er det. Så lenge det er en bevissthet om *hva* vi er, kan vi aldri helt være *det* vi er. Så lenge vi er oss selv bevisste, vil det alltid vil finnes en frihet til å velge noe annet. Sartre mener at på grunn av vår selvbevissthet er vi aldri oss selv helt og fullt ut. I lys av Goffmans rollespill til daglig, kan man si at vi er i en verden slik vi er ute på podiet, men vi kan ta et valg om å spille «enn annen». I dette er Sartres ide om *den Andres blick* sentralt. Hvem vi velger å være avhenger ofte av de forventningene de andre har til hvem vi skal være. Altså er ikke våre valgt helt frie, men betinget av den Andres blick (Thody, 1999).

Situert frihet som gis mening gjennom de prosjektene vi har

Frihet er hos Sartre er derfor ikke noe den enkelte *har*, men noe den enkelte *er*. Friheten er noe vi er i forhold til den Andre og den situasjonen vi er i. Det betyr at frihet ikke er en frihet *fra* situasjonen, men en frihet *i* situasjonen. Vi har ikke frihet på tross av situasjonen, men gjennom den. Sartre sier at den situerte friheten ikke er ubetinget. Som individ er vi frie i en viss grad, men vi er også ufrie. Arv og miljø brukes ofte som situasjoner som vi må forhold oss mer eller mindre fritt og ufritt til (Østerberg, 2007).

Frihet sees som et prosjekt i handling i en verden som yter motstand, der målet er å beseire motstanden. Slik vil friheten være forbundet med de prosjektene vi har. Derfor er frihet alltid en situasjonsrelatert frihet, hvilket også begrenser vår frihet. Har du fått influensa kan du ikke selv velge og ikke være syk, men du kan selv velge hvilken betydning du tillegger situasjonen. Vi er slik dømt til frihet, påpeker Sartre. Vi er alltid i en situasjon hvor vi står fritt

til å velge våre prosjekter og handlinger i forhold til hvordan vi selv opplever vår væren i verden (Østerberg, 2007).

Livsmestring gjennom å være ett med vårt livsprosjekt

Ved å utnytte situasjonens potensiale til å overskride dens begrensninger, danner vi oss et bilde av hvordan vi forholder oss til vår livsverden. Ved at prosjektene er ulike vil også vår livsverden fremstå som ulik. Østerberg (1993) skriver med henvisning til Sartre at den menneskelige virkelighet er *prosjekterende*. Ved at vi engasjerer oss i noe ved verden skapes våre prosjekter. Våre prosjekter vil derfor være knyttet til det engasjementet vi legger i noe eller for noe. Sartre kaller det å være fasinert av et aspekt i verden som et fenomen i verden for å fremme et bevisst verdensperspektiv. Ved at jeg interesserer meg for hår og er frisør, har jeg valgt på å bruke min tid og rette mitt fokus mot frisørfaget som mitt prosjekt. Jeg blir meg gjennom mitt spesifikke og unike valg av prosjekt. Vi oppdager altså oss selv i en verden gjennom de prosjektene vi er i ferd med å realisere. Prosjektet kan derfor også ses som et utkast til en forandring i verden.

Prosjekter kan også ses som en sammenveving av intensjoner og handlinger. Vi handler sjelden uten at det finnes en bakenforliggende hensikt. Hensikten finner man ofte i opplevelse av at noe mangler eller at det er noe man ønsker å endre. For å fylle mangelen eller endre en tilstand realiseres handlingen i et prosjekt. Det er vår frihet som gjør at vi evner å utføre den bevisste intensjonelle handlingen som retter seg mot vår framtid. Ved at handling og intensjon opptrer sammen kan relativt lik praksis allikevel utløse prosjekter med høyst ulik karakter.

En hårklipp kan for en kunde muligens fremstå som en smule tilfeldig ved at frisøren tar tak i litt hår her og litt hår der og setter saksa i. Men før frisøren setter i gang med saksa må hun eller han som et minimum ha lært seg noe om ulike hårtyper, hodets form, hårets beskaffenhet, klippevinkler (projeksjon), hårets vekstretninger, transport av hår(distribusjon), seksjonering, inndelings linjer, sakseposisjon og verktøyføring. En hårklipp krever også konsentrasjon og nøyaktighet, samtidig som man skal være følsom over for kundens ønsker, og hårets egenart. Hårets egenart kan da forklares som måten håret beveger seg på. Jeg må kunne se og forstå konsekvensene av hvordan håret påvirkes av saksa undervegs. Jeg må ha evnen til å knytte min forståelse til en spontan handling ut fra repertoar av håndverksfaglige teknikker og metoder. Fokuset er ikke bare på hvordan håret beveger og oppfører seg, eller hva jeg som frisør gjør, men de to aspektene samtidig.

Prosjekt hårklipp handler derfor om å systematisere en prosess for å fortolke kundens ønsker og kundens hår ut fra min frisørfaglige kunnskap som utløser en handling. Jeg tyder hårets 'tause tale' som utløser en bestemt evne hos meg. Prosjekt hårklipp handler også om en påvirkning på håret som fremhever detaljer som saksen har tilpasset spesielt til kunden. I prosjektet kan håret tolkes som vanskelig eller lett å håndtere, tykt eller tynt, krøllet eller stritt. Avhengig av mitt valg av prosjekt; skal vi klippe klassisk eller trendy, bli ny eller bare justere litt? Vil det snart komme til syne om jeg har forstått håret egenart og min egen faktisitet. Prosjekt hårklipp gjør derfor noe med meg som yrkesutøver. Den fremviser mine holdninger, min forståelse, min estetisk sans, mitt håndlag med mitt yrke og min evne til å forstå prosjektet. Prosjektet setter slik min forståelse på prøve. Den kan vise seg å være god eller dårlig; kanskje går klippet som «på skinner» eller kanskje blir den skakk og rar. Her har jeg mulighet til å lære om håret og lære om meg selv. Innenfra kan det dermed erfares slik; håret forteller meg hvem jeg er som yrkesutøver (Vestre, 1993).

Prosjekt hårklipp er på denne måten del av en meningsskapning som går langt utover å klippe hår. Prosjektet overskrider den faktiske virkeligheten og kan på denne måten gi livet en mening som går utover det å klippe hår og tjene penger. Hvis man evner å få elevene til å oppdage dette, vil den praktiske øvelsen i faget som jeg løftet fram som livsmestrende i lys av ideer hos Dewey, også kunne gi dem en eksistensiell dimensjon i livsmestringen.

Frisørens arbeidsdag på salongen vil bestå av mange ulike aktiviteter. Jo flere aktiviteter man utøver, jo større er muligheten for å realisere og lykkes med prosjektene i frisørfaget. Alle de små og store prosjektene i frisørfaget kan man denne måten bli del av et større prosjekt. Ved å gi frisørfaget et preg av en eksistensiell karakter, blir yrkesutøvelsen en del av frisørens måte å være i verden på. Å være frisør blir en del av ens identitet, som gjør frisørfaget til mer enn en jobb. Frisørens væren i verden, strekker seg utover handlingene i seg selv ved at frisøren er frisør også når de ikke arbeider i salongen (Østerberg, 2007).

Livsmestring gjennom imaginære prosjekter

I tillegg til ordinære prosjekter løfter også Sartre fram de muligheten som ligger i imaginære prosjekter. Han ser de imaginære prosjektene som en mulighet til å overskride den situerte hverdagen gjennom for eksempel å dagdrømme. De imaginære prosjektene er dermed ikke reelle, men kan leves ut i fantasien gjennom å realisere verden slik at det uvirkelige i drømmen kan komme fram. Å dagdrømme kan slik sett anses som en del av friheten ved at det gir muligheter til å overskride det gitte.

Som frisør har man ofte imaginære prosjekter gående. Man kan drømme om spektakulære frisyreer i store moteshow, se seg selv som aktør for et kurs med 500 deltagere, drømmer om å style for et magasin, eller bare drømme om å «naile» bruden på lørdag. Man vil gjerne utvikle og mestre for å motiveres utover den dagligdagse handlingen i salongen. Å ha imaginære prosjekter kan slik sett sees som å være dedikert til yrket. Man prøver ut, eksperimenterer, leser «Hair Magazines» og leter på ulike digitale plattformer for å la seg inspirere til nye imaginære prosjekter. Ved å la seg inspirere av sine imaginære prosjekter, ligger det en mulighet til å realisere det imaginære i den virkelige verden en gang i fremtiden (Østerberg, 1993).

Situasjonens betydning for livsmestringen

I Sartres filosofi tar enhver handling utgangspunkt i en situasjon. Altså vi er alltid situerte. Ved at situasjonen henger sammen med faktisiteten som prosjektet er forbundet med, vil et hvert prosjekt og enhver handling finne sted i en situasjon (Østerberg, 1993, s. 266).

Situasjonen er strukturert av forskjellige normer og forventninger og krever derfor ulike handlingsgrep. I hverdagen står vi ofte overfor situasjoner vi selv ikke har skapt, men som vi allikevel må ta fullt og helt ansvar for og forholde oss til. Fordi vi alltid befinner oss på et sted, på et tidspunkt i en kontekst osv, vil vi alltid kunne overskride situasjonens gitthet gjennom å være prosjekterende mot en fremtid. Menneskets frihet består da ikke i å heve seg over situasjonen, men å handle og være i den. Etter Sartres mening bør derfor mennesket være fullt og helt tilstede i situasjonen og velge de prosjektene som utløser videre muligheter. Da er vi godt situerte (Østerberg, 2007).

Faktisitetens betydning for livsmestringen

Ens faktisitet er den situasjonen man er i, og som rammer inn ens frihet, altså den forankringen man har i verden i forhold til sin grunnleggende endelighet. Disse situasjonene er ofte bestemt av mine valg i min fortid, slik at min fortid har gjort meg til den jeg er. Det kan omhandle tilfeldigheter som når man er født, hvor gammel man er, hvor man kommer fra, eller hvordan kroppen og utseende mitt fremstår. Min fortid er derfor også min faktisitet. Faktisitet kan også handle om den personen man faktisk er med sine verdier, holdninger, fakter også videre. Vi er alle disse tingene, men allikevel kan de ikke ses som ensbetydende forklaringer av oss som mennesker. Allikevel påvirker de våre muligheter og begrensinger. Enkelte ting ved vår faktisitet er uforanderlige, mens andre ting er mer ettergivende. Ved at vi har evnen til å velge og handle kan vi overskride vår faktisitet (Thody, 1999).

Konklusjon: et subjekt i prosess og på prøve under den Andres blikk

Sartres begreper og filosofi gir mulighet å se at livsmestring for en frisør kan handle om å håndtere situasjonenes egenart, vurdere faktisitetens muligheter og begrensinger, og velge prosjekter deretter. I dette ligger mange muligheter til hvordan et tverrfaglig tema i folkehelse og livsmestring kan flettes inn i den praktisk rettede delen av frisørutdanningen.

Sartres franske stil gjør han vanskeligere tilgjengelig enn Goffman og Dewey er. Som sagt, er jeg ikke så sikker på om jeg har klart å løfte fram dette *mer* i form av prosess og mangfold og dialektikk som hans forståelse av at eksistensen har forrang framfor essens formidler. Ut fra Sartres tenkning kan ikke livsmestring reduseres til et tiltak i skolen – enda mindre til et opplegg i «Psykologisk førstehjelp», og enda-enda mindre til kompetansemål i psykisk helse, slik Arne Holte som nevnt har fremmet. Eksistensen er alltid i forandring. Hos Sartre møter vi det samme subjektet som jeg ble forelest om i kurset i spesialpedagogisk teori med referanse til Julia Kristevas (2010) tenkning: *et subjekt i prosess*. Aldri ett med seg selv. Aldri hvilende. Alltid på prøve. Hos Sartre er subjektet under den Andres blikk. Vi kan ikke tenke oss bort fra det blikket gjennom grønne tanker. Det vil alltid være der. Noen hevder at det er mer tilstede hos dagens ungdom en noensinne i form av *likes* og kommentarer på sosiale medier. Jeg skal komme tilbake til det i den avsluttende oppsummerende diskusjonen.

Felles for de tre dimensjonene i den alternative tilnærmingen til folkehelse og livsmestring, er at det prosessuelle og mangfoldige vektlegges. Livsmestring fra et slik perspektiv handler da om noe annet enn manipulering av tanker ved hjelp av «Psykologisk førstehjelp» og opplæring i «tema som følelser, angst, depresjon, selvskading og selvmordstanker» (Klomsten, 2018, s. 7) gjennom prosjekter som «Utdanning i PSYkisk helse (UPS!)». Ved at livsmestringsøvingen knyttes til sentrale dimensjoner i faget kan det også gi mulighet til en type meningsskaping der elevene ser mulighetene som ligger i den utdanningen de har til å overskride den innover-rettetheten som en dårlig psykisk helse ofte innebærer. Et spørsmål som imidlertid melder seg når det tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring knyttes så nært opp til selve det man faktisk holder på med i skolen fra før av, er om det trengs? Jeg vil se nærmere på dette spørsmålet i den avsluttende oppsummerende diskusjonen.

Oppsummerende diskusjon

Innledningsvis refererte jeg til føringen fra Utdanningsdirektoratet for det tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring i frisørfaget. Jeg vil starte denne oppsummerende diskusjonen med å gjenta disse føringene.

I den nye fagretningen frisør, blomster- og interiørdesign handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å jobbe frem produkter fra idé til produkt, alene eller sammen med andre, som grunnlag for gode mestringsopplevelser. Medgang og motgang i skapende prosesser bygger livsmestring og utvikler erfaringer i yrket. Utholdenhet og gjennomføringsevne er viktige egenskaper for å jobbe i et hektisk miljø med tidspress. Faget skal gi elevene innsikt i at deres valg i arbeidsprosesser påvirker egen og andres helse. Elevene øver på å håndtere kunder med ulike livssituasjoner, behov og kulturelle bakgrunner. For å bli trygg i møte med kunder stilles det krav til god fysisk og psykisk helse i yrkesutøvelsen (Udir, 2019b).

I denne oppgaven har jeg skissert to hovedsyn i tilnærmingen til folkehelse og livsmestring i skolen. Det ene hovedsynet legger vekt på at livsmestring utvikles gjennom opplæring i psykisk helse. Det andre tar til orde for at livsmestringen er forbundet med den fagspesifikke dannelsen. Sistnevnte er mest overens med de føringene som utdanningsdirektoratet gir med hensyn til hvordan dette tverrfaglige temaet skal fortone seg i frisørfaget.

Ved å trekke veksler på Goffman, Dewey og Sartre har oppgaven synliggjort at folkehelse og livsmestring kan nås gjennom utøvelsen av et praktisk yrkesfag. Ved å mestre et yrke utvikles god selvtilit, et godt selvbilde og tro på egne evner som bidrar til følelsen av livsmestring. Eleven vil møte medgang og motgang i den yrkespraktiske utøvelsen som bidrar til å ruste dem for å mestre eget liv. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratets føringer hvor tema folkehelse og livsmestring er ment å være en del av faginnholdet der det er relevant.

I en yrkesfaglig prosess settes fokuset på det praktiske skapende arbeidet som utføres. Å øve på den skapende prosessen med planlegging, problemløsning, gjennomføring og refleksjon, trenes eleven til utholdenhet og gjennomføringsevne som vil hjelpe eleven å møte hverdagslivets utfordringer. Eleven vil også kunne oppøve kunnskap i andre kommunikasjonsformer enn det verbale, som kan komme til nytte når språket går på tung gang og er vanskelig å bruke. Verdien av samarbeid med andre, kreativitet, problemløsning og å kunne skape noe med egne hender, er tverrfaglig og allmenngyldig kunnskap som ikke peker mot elevens

psykiske helse, men mot praktisk handling i en yrkesutøvelse. Ved å ha fokus på verdien av utøvelsen av et yrket, er det mulig å flytte fokuset fra psykisk helse til et faglig innhold.

Slik jeg ser oppgaven min kan man se to perspektiver av faglig innhold i frisørfagets praktisk handling. Et perspektiv i form av *techne* og et i form av *phronesis*. Begge er å regne for praktiske kunnskapsformer som knytter seg til de handlingene vi gjør. I *techne* er det dømmekraften man trenger innen ulike yrkesfaglige praktiske handlinger som settes i spill, og *Phronesis* knyttes til evnen til å foreta fornuftige handlinger. Eller klokskap om hva vi behøver å kunne for å leve godt sammen. Hvordan kan man handle på en måte som er til det beste for den andre? *Techne* kommer til synes i Deweys (1966) filosofi *learning by doing, and know how*, der handlingen er et middel for å nå et mål, og i Sartres filosofi der frisøren stadig står overfor nye prosjekter som krever kunnskap om materialets egenskaper og hvordan det kan formes. Målet for *techne* er slik sett produktet (frisyren) som skapes av handlingen som er utført. Kunnskapsformen *techne* dreier seg dermed om å lage noe, skape noe og bringe noe fram som ikke var der fra før gjennom en handling. *Techne* er dermed en del av frisørens hverdag, hvor frisør utfører ulike metoder og teknikker for å oppnå et resultat i form av at kunden har blitt fin på håret.

I *phronesis* handler det mer om det etiske perspektivet og refleksjon. Enhver ny situasjon (kunde) krever en ny overveielse for den påfølgende handlingen. Man må altså inne ha en dømmekraft for å møte livets konkrete og komplekse situasjoner hvor man evner å lytte, være følsom og åpen for de mulighetene som finnes. *Phronesis* kan slik sett sies å handle om det relasjonelle og dannelsen eleven trenger for å utøve yrket. Filosofien kan hentes fra Goffmans der frisørens rolle i stor grad handler om å skape et tillits forhold til kunden ved å ta ansvar for at resultat blir som kunden ønsker. Handlingen i seg selv legger da grunnlaget for den mellom menneskelige relasjonen som preges av frisørens verdier, moral og menneske syn (Gustavsson, 2000).

I oppgaven pekes det også på at følgene av for stort fokus på psykisk helse kan gjøre vondt verre. I dagens samfunn der befolkningen i større og større grad sykeliggjøres, kan det synes viktig å skape en identitet av et jeg som mestrer og får til. I utøvelsen av et yrke flyttes gjerne fokuset bort fra hva du ikke får til, til hva du får til. Fordi håndverks yrkenes utøvelse har mindre fasit svar på sluttproduktet, er det lettere å oppleve mestring i den praktiske handlingen. Om man ser litt tilbake i tid, kan man se at det var de arbeidende hendene som gjorde at man overlevde. Det kan synes å være glemt i dagens kunnskapsdrevne samfunn.

Ved å øve og trene med hendene på ulike sider av yrkesutøvelsen, kan den enkelte oppleve et mangfold av mestrings øyeblikk, som vil bidra til livskvalitet og livsmestring. Man gjør seg positive erfaringer som gir god psykisk helse uten at fokuset har vært på tanker og følelser.

Oppgavens problemstilling var som følgende:

*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i en yrkesfaglig utdanning:
Opplæring i manipulasjon av egne tanker eller meningsskaping som skjer i ulike kontekstuelle & posisjonelle, yrkesøvende og eksistensielle sammenhenger?
Implementering av et opplegg utenfra eller fokus på de mulighetene som er i skolen?*

I lys av oppsummeringen som jeg har gitt her, er konklusjonen på problemstillingen nokså entydig. Oppgaven har vist at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i en yrkesfaglig utdanning er mest relevant både for livsmestring generelt og for de føringene som skisseres fra Utdanningsdirektoratet når denne satsningen knyttes til meningsskaping som skjer i ulike kontekstuelle & posisjonelle, yrkesøvende og eksistensielle sammenhenger. Følgelig er det å foretrekke at implementeringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i en yrkesfaglig utdanning knyttes til de mulighetene som er i skolen og ikke skjer i form av et opplegg utenfra, slik som «Psykologisk førstehjelp» representerer.

Spørsmålet er imidlertid, som jeg allerede har vært inne på, om det i det trengs et slikt tverrfaglig tema i folkehelse og livsmestring hvis man vever det så inn i det som allerede er i utdanningen, slik jeg har tatt til orde for. Jeg avslutter oppgaven med noen refleksjoner rundt det. Strengt tatt er dette en irrelevant problemstilling i og med at det allerede er bestemt at folkehelse og livsmestring skal bli et tverrfaglig tema i skolen. Likefullt kan man tenke seg at spørsmålet har betydning for hvorvidt dette tverrfaglige temaet vil bli mottatt med engasjementet fra lærere og elever. Skal vi følge Sartres tenkning, er engasjement og fascinasjon for det prosjektet man holder på med, nødvendig for at de som er involvert skal oppleve det som meningsfullt. Og det er vel noe av tanken ved det hele: at elevene skal kunne mestre livet på en måte som oppleves som meningsfull, og ikke som meningsløst, slik media og Ungdata tar til orde for at mange gjør.

Trengs det et fagovergripende tema i folkehelse og livsmestring?

Før og nå

Da jeg vokste opp var jeg et helt alminnelig menneske, som lærte meg å tåle ubehag ved at jeg langt fra alltid var et perfekt og fantastisk menneske. Jeg vokste opp i en tid der livsmestring handlet om «å bli folk». Min barndom ble derfor preget av at det fantes noen allmenngyldige normer for hvordan man skulle oppdra og undervise barn slik at vi skulle kunne bli en del av felleskapet i samfunnet. Barneforskere innen psykologi og pedagogikk anså oss som kompetente barn når vi var aktører i eget liv og kunne påvirke hvordan vi ønsket å ha det. Pippi Langstrømpe, Tommy og Annika ble sett på som kompetente barn – de var aktivt skapende og opptatt av verden rundt seg for å kunne omgås sine omgivelser. De var barn i barnebøker som speilet datidens gjeldende samfunnsverdier.

I dag skal barn og ungdom forholde seg til livsmestring i skolens regi. De skal forholde seg til noen standardiserte rammer som fort kan påvirke dem i en standardisert retning, men samtidig kanskje mer selvopptatte enn rammene la opp til da jeg vokste opp? «*Jo mer du kjenner etter, desto dårligere får du det. Legene kaller det sunnhetens paradoks; Jo bedre du blir hjulpet, jo mer kjenner du etter, desto verre opplever du å ha det*», skriver Brinkmann (2016, s.27) som nevnt. Den Andres blick enten det er i form av generelle opplegg som skal bedre den psykiske helsen eller skolebaserte spørreundersøkelser som skal kartlegge den eller sosiale medier som gir vurderinger av det man legger ut eller andre vurderende instanser, synes å gå i retning av en økt oppmerksomhet på seg selv, hvor det kritiske og evaluerende blikket får råde. Sartres begrep om en inautentisk måte å være i verden på kan fremstå som relevant i så måte. Men kanskje er de unge mer fleksible enn som så?

I Goffmans teori er rollene vi inntar en del av dagliglivet. Han mener at den rolle vi står i utad «front stage» ikke behøver å være autentisk. I vår 'opptreden' som skjer utad vil alltid noe fremheves og noe undertrykkes ut fra det inntrykket vi søker å gi. Ved å håndtere ulike roller som en del av livsmestringen, erkjenner vi at ingen ting er statisk. Vi blir den vi er i situasjonen vi er i til enhver tid og i interaksjon med andre. I og for seg er dette også i tråd med Sartres tenkning, men han tillegger den Andres blick en mer fremmedgjørende funksjon enn Goffman gjør.

Legger man Goffmans analyser til grunn for hvordan det tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring kan fortone seg, står det i sterk kontrast til Arne Holtes ønske om at livsmestring skal læres og innøves før situasjonen skjer. I lys av Goffmans analyser vil *ut*-danningen i

livsmestring skje i en sosial situasjon som aldri vil være gitt på forhånd. Forståelsen av at livsmestring utvikles gjennom opplæring i psykisk helse som Holtr står for, utfordres også av Deweys tenkning. I følge Dewey (2001) er «et gram erfaring bedre enn et tonn teori»; det vil si at han mener at elevene antagelig vil lære mer om livsmestring og psykisk helse gjennom erfaringene de gjør i hverdagen enn 1 time i uka med psykisk helse på timeplanen.

Når målstreken aldri nås

I want it all, I want it all, I want it all, and I want it now (Queen, 1989). Det er fristende å ta Queens tekst til inntekt for problemene som har ført til at tema folkehelse og livsmestring blir innført i norsk skole. For som Freddy Mercury framfører; mange opplever at vi lever i et samfunn der det er om å gjøre å få gjort så mye som mulig, så fort som mulig, i så mange sammenhenger som mulig. Problemet blir imidlertid at om man higer etter «alt» vil det kunne være umulig å se at noe eller noen er bra nok. Så også i norsk skole. Kravet til kompetanseheving og optimalisering av elevene som ressurser kan synes å virke grenseløs. Vil de noensinne gjøre det godt nok, eller må de snart gjøre det enda bedre for å nå opp til kravene i neste skolereform? Det kan synes som skolereformene inneholder krav som aldri vil innfris – fordi målstreken stadig dyttes fremover i det vi tror vi nærmer oss mål (Brinkmann, 2017).

Det er et slikt bilde som tegnes i Ungdata og i diverse medieoppslag. Barn og ungdom er i ferd med å knele av utslitthet, overbelastning og psykiske lidelser. Som oppgaven har vist, er det imidlertid klare mangler ved Ungdata som evidens for hvordan virkeligheten er. Ungdata presenterer i sine undersøkelser nitten spørsmål om psykisk helse i forhold til angst, depressivt stemningsleie og selvfølelse. Begrepene og ordene som benyttes for å gi 'et dekkende bilde' av ungdoms liv og helse som de selv formulerer det, kan forstås som oppsiktsvekkende i seg selv: Slit, plaget, problemer, bekymret, ensom, vanskelig, skuffet, anspent, håpløs, redd og engstelig. Ordene som benyttes om ungdoms psykiske helse er med andre ord langt fra positivt ladet. Ordene differensierer heller ikke mellom normale følelser, diagnoserelaterte begreper og psykiske diagnoser. Er aggressiv og sint det samme? Eller trist og deprimert? I følge Ungdata er svaret ja. Kan man da sette sin lit til denne forskningens relabilitet når spørsmålsformuleringen tegner et negativt bilde av ungdommenes psykiske helse allerede før man spør (Schille-Rognmo, 2017)?

Denne type metodisk svakheter vektlegges ikke når resultatet av undersøkelsene presenteres. Det resulterer i at den offentlige debatten ofte preges en skråsikkerhet rundt ungdommers

psykiske helse som det strengt tatt egentlig ikke finnes dekning for. Betyr det at et tverrfaglig tema i folkehelse og livsmestring er helt unødvendig? Ett tema som ikke har vært særlig belyst i oppgaven er sosiale medier og deres innvirkning på de unges hverdag og mestring av livet. La oss se nærmere på det.

Sosiale medier – en kilde til manglende livsmestring og dårlig psykisk helse?

En australsk studie peker på at ungdommenes psykiske helse i stor grad endret seg samtidig med at smarttelefoner og sosiale medier ble en viktig del av de unges hverdag. Studiet viste at nettavhengighet førte til psykiske plager senere i livet (Ciarrochi, Parker og Saha, 2016). Om man snur på årsakssammenhengen, kan en gruppe koreanske forskere i sine studier vise til at psykiske vansker fører til økt internettavhengighet (Cho, Sung og Shin, 2013).

En britisk studie gjort blant 100 000 ungdommer i alderen 13- 16 år over tre år støtter den australske studien, men påpeker at det er følgene av ungdommens hyppige bruk av sosiale medier som er problemet. Deres studie viser at hyppig bruk av sosiale medier gir økt fare for netthets som stjeler ungdommens nattesøvn og gjør dem inaktive. Manglende nattesøvn og lite fysisk aktivitet settes da i et perspektiv hvor tilstrekkelig søvn og aktivitet virker forebyggende mot psykiske plager (Viner mfl, 2019).

I en norsk undersøkelse fra 2011 (Tveitane, 2015) sier ungdom at sosiale medier er like viktig for dem som brød og vann – og derfor burde vært en del av Maslows behovspyramide. Så at sosiale media er en del av det store bildet av ungdoms livsmestring er det nok ingen tvil om. Men er dette et tema som skolen skal ta tak i? Mange vil si ja, og nettopp argumentere for at ungdommens bruk av sosiale medier må inngå i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

I Aftenposten 10.07. 2017 uttaler imidlertid 16 år gamle Julie Bjørling i et intervju med Shaghayegh Yousefi at ungdom i dag tåler like mye som før, men at psykiske vansker utløses av at de presses hardere enn tidligere generasjoner. Psykolog Peder Kjøs (Westeng, 2018) sier imidlertid at det de unge i dag kaller «en dårlig dag», er noe ganske annet enn det man kalte «en dårlig dag» på 70 – og 80- tallet. Kjøs antyder at åpenheten og medias vinkling rundt psykisk uhelse hos ungdom kan gi et feil inntrykk av «alle» ungdommer i dag har en psykiske uhelse .

På 70- og 80 tallet satt ungdommen hjemme og hadde det vanskelig. I dag blogges det om det. Det resulterer i at de som har det vanskelig i større grad blir synlige, og muligens i større grad

blir tatt på alvor (Westeng, 2019)? Men er det verre å være ungdom i dag enn før? Til det svarer Svend Brinkmann (2017): I bunn og grunn er det ikke spesielt mye vanskeligere å være ungdom i dag enn før. Utfordringen ligger i at ungdom må lære seg å ta avstand fra alle falske idealer som fremmes på sosiale medier, og som skaper urealistiske forventninger til livet.

Det som også synes å bli viktig i møte med ungdommens utfordringer, er å skille mellom psykiske diagnoser og normale psykiske plager. Denne hårfine balansegangen mellom de to kan være vanskelig å balansere i møte med tiltak og programmer i skolen som benytter seg av fagspesifikk psykologisk terminologi for å beskrive ungdomsfasens omskiftelige tanker, følelser og opplevelser (Nordtug og Engelsrud, 2016). Jeg som pedagog har derfor et overordnet ansvar for å kvalitetssikre hva som er faglig holdbart, hva som innføres i beste intensjon, og hva som blir drevet av andre intensjoner enn det formål om å bidra til bedre livsmestring overfor mine elever – enten det gjelder skolebaserte undersøkelser av elevenes helse eller ulike slags programmer og andre tiltak (Pettersvold og Østrem, 2019). Det gjelder også Raknes sitt psykoedukative opplegg «Psykologiske førstehjelp».

Elevene synes det er fint å lære om følelser og psykiske vansker, men det foreligger foreløpig ingen forskning som viser at det har noen effekt⁵. Det foreligger imidlertid forskning som viser at effekten av kognitiv terapi som «Psykologisk førstehjelp» bygger på, er fallende over tid⁶. Mest sannsynlig er man seg bevisst sine tanker og følelser med det samme man har lært om det, men mange vender kanskje tilbake til gamle tankemønstre etter hvert (Lyngsnes og Rismark, 2007)? Derfor kan kanskje ungdommene ha vel så stort utbytte av å ta innover seg Svend Brinkmanns (2016) perspektiv: Øv deg på å følge fornuften, inneha utholdenhet i praktisk tenkning og handling og lære deg evne til selvinnsikt i forhold til hvilken rolle du har tenkt at du skal spille i verden. Da er ikke livsmestring vanskelig, det handler bare om hvordan du velger å gjøre det.

Øvelse på livsmestring gjennom handling og praksis

For mine elever som skal bli fremtidige frisører syne dette med å øve på å velge sin rolle og sine kulisser som er tilpasset sitt prosjekt gjennom mestring praktiske handlinger å være en relevant tilnærming til å styrke livsmestringen. Å mestre 'skuespillet' som yrkesutøver står slik sett ikke i kontrast til livsmestring. I erfaringen av å mestre gjennom handling i et yrke,

⁵ <https://psykologisk.no/2017/04/sa-lite-som-to-terapitimer-kan-hjelpe-traumatisert-ungdom/>

⁶ <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2015/08/terapeutisk-effekt-avtar>

ligger det en kobling til å mestre i egen livsverden også utenfor arbeidssituasjonen. Gjennom å løse reelle problemer og møte reelle mennesker i deres livsverden, legges det til rette for kunnskap som elevene kan bruke både på jobb (*on stage*) og utenfor (*off stage*) i sin livsmestring.

Problemene som løses og erfaringene som gjøres, kan slik være en kilde til vekst og framgang som gir en følelse av livsmestring. Følelsen av livsmestring vil videre kunne gi innsikt i verdien av å lære av og reflektere over egne handlinger, som resulterer erfaringer til bruk også i andre sammenhenger (Dewey, 2001). Fra et slikt ståsted kan det argumenteres at det trengs et fagovergripende tema i folkehelse og livsmestring i skolen.

Litteraturliste

- Alvesson, M., og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology*. London: SAGE.
- Apotekerforeningen. (2017). *Unges bruk av antidepressiva fortsetter å øke. Statesikk: Antidepressiva*. Hentet 16 desember 2019 fra <http://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statistikk/2017/statistikk-antidepressiva>
- Bakken, A. (2016) *Ungdata 2016. Nasjonale resultater (NOVA Rapport 8/16)* Oslo : Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2017) *Ungdata 2017. Nasjonale resultater (NOVA Rapport 10/17)* Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale Resultater. Nova rapport 8/18*. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Barrett, P. (1996). *Friends of life*. Bowen Hills: Australian Academic Press
- Berg, T. & Repål, A (red.) (2015.). *Håndbok i Kognitiv terapi*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm
- Brinkmann, S. (Red) (2010). *Det diagnostiserte liv. Økende sykliggjøring i samfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a moral science. Perspectives on normality*. New York: Springer.
- Brinkmann, S. (2016). *Stå imot*. Nørhavn: Gyldendal Group Agency
- Brinkmann, S. (2017). *Ståsteder*. Oslo: Forlaget Press. E- bok utgave.
- Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland, K. (Red.) (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cho, S.M., Sung M.J., Shine K.M. (2013). Does psychopatlogy in childhood predict internet addiction in male adolescents? *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4) s. 549 – 555
- Ciarrochi, J. Parker, P. Sahara, B. (2015). The development of compulsive internet use and mental health: A four-year study of adolescence. *Developmental Psychology*, 52(2) s.272 -283
- Cottingham, J. (2006). The mind – body relation. I Gaukroger S. (red.). *The Blackwell guide to Descartes meditation*. Malden, MA: Blackwell Publishing

- Departementene. (2017) *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse* (2017 – 2022) Oslo : Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Descartes, R. (1992). *Meditasjon over filosofigrunnlaget*. Oversatt av Asbjørn Aarnes. Oslo: Aschehoug
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education. A Penn State Electronic Classics Series Publication*. Pennsylvania: The State University.
- Dilthey, W. (2001). Avgrensning av åndsvitenskapene. I Lægred, S. og Skorgen T. (red). *Hermeneutisk lesebok*. (s.215-223). Oslo: Spartacus Forlag.
- Eklöf, J. (2012). Mindfulness i selvhjelpskulturen -en svårtolkad motsägelse. *Kulturella Perspektiv*, 21 (2), s.2-10.
- Foros, P.B. og Vetlesen A.J. (2012). *Angsten for oppdragelsen. Et samfunnsperspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Forskning.no (2012). *Hva er Hermeneutikk?*<http://forskning.no/filosfiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Truth and method*. New York: Continuum.
- Goffman, E. (1992) *Vårt rollespill til daglig – et studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax forlag.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansen, K. H, Hoel, T. L, og Haaland, G. (red) (2015). *Tett på Yrkesopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugland, Mauseth, og Raknes, S. (2013). *Psykologisk førstehjelp. Veiledning for bruk i førstelinjetjenesten*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Halvorsen, P. (2013). *Pris til Psykologisk førstehjelp*. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/pris-til-psykologisk-foerstehjelper>

- Harsem, I.(2006). *Barns livsmestring og livstolkning. Et kvalitativt studium av trosopplæring med fokus på barn i alder 6 – 12år* (Mastergrad, Diakonhjemmet Høgskole) hentet fra <https://vid.brage.unit.no/vidxmlui/bitstream/handle/11250/98022/Masteroppgave%20Inga%20Harsem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Held, B. (2002). The tyranny of the positive attitude in America. Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9) s. 965 -992.
- Heller, E. (2014). *Wie farben wirken; Farbpsychologie – farbsymbolik -kreative farbgestaltung*. Hamburg: Rowholt Taschenbuch.
- Helsedirektoratet (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Hertz, S. (2017). *Børn og unge, psykiatri og samfund*. København: Akademisk Forlag
- HOD (2016). *Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Holth, I.K. (2012). *Behandling på boks:En kasusstudie av selvhjelpsverktøyet «Psykologisk Førstehjelp som normativ diskurs*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Holth, I.K. og Madsen, O.J. (2013). En kasusstudie av selvhjelpsverktøyet Psykologisk førstehjelp som normativ diskurs. *Matrix* 4 (30) s.285 -303
- Holth, I.K. og Madsen, O.J. (2019). Selvhjelpsverktøyet Psykologisk Førstehjelp. I Pettersvold, M. og Østrem, S. *Problembarna* (2019). Oslo: Cappelen Damm AS
- Hopmann, S. (2011). Undervisningens avgrensning; didaktikkens kjerne. I Willberg, M. (red.) *Didaktikkens nye teoretiske perspektiv på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Isdahl, P.J. (2009). Lidelsesfeller i cyberspace. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*. 6 (1), s. 76-78.
- Juul, J. (2013). *Aggresjon – en naturlig del av livet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Kendall, P.C. (1992). *Coping cat workbook*. Admore, PA: Workbook Publishing.
- Klomsten, A. T. (2014): Psykisk helse – inn på timeplanen! *Bedre Skole*, 1, s. 10-14.
- Klomsten, A.T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I: Uthus, M. (red.) (2017). *Psykisk helse i skolen. Utdanning til å mestre eget liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal.
- Klomsten, A.T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)*. *Trondheimsprosjektet 2017/2018*. Forskningsrapport. Trondheim: NTNU trykk.

- Klomsten, A.T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/07/skolen-som-helsefremmende-arena-krever-laereren>.
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likhet, brorskap og sårbarhet. I Kristeva, J. og Engebretsen, E. *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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/>
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), s.88–97.
- Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner(LNU) (2017) *Livsmestring i skolen. For flere store og små seire i hverdagen*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>
- Loftås, K.(2019). *Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen*.(Mastergrad, Norges arktiske universitet). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15627/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Dialektisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løkke, P.A. (2011). Ungdommens følelser og møte med den instrumentelle fornuften. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 48(3) s.242 – 250.
- Løkke, P.A. (2016). Å hakke seg ut av egget. *Tidsskrift for Norsk Psykologforeningen* .3(53), s. 200-2006.
- Løkke, P.A. (2018) Originalitetsprinsippet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 9 (56), s.788-795.
- Løkke, P. A. og Nordtug, B. (2018). Fire vrangforestillinger om ungdom og psykisk helse. *Forskning.no*, <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-politikk/fire-vrangforestillinger-om-ungdom-og-psykisk-helse/1158440>
- Løvlie, Lars (1989): 'Erfaring som handling - John Dewey'. I Thuen, H.; Vaage, S. (red): Oppdragelse til det moderne. Oslo, Universitetsforlaget 1989. Dansk utgave Klim Forlag; Århus 2000
- Madsen, O.J. (2014). *Det er innover vi må gå. En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Myklestad, I., Røysamb, E. & Tambs, K. (2012). *Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag health study. Social Psychiatry and psychiatric epi-demiology*, 47(5), 771–782.
- NAV (2019) Mottakere av uføretrygd, etter kjønn og alder. Pr. 30.06.2010-2019. Hentet fra <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/statistikk/aap-nedsatt-arbeidsevne-og-uforetrygd-statistikk/tabeller/mottakere-av-uforetrygd-etter-kjonn-og-alder.pr.30.06.2010-2019.antall>
- Neset Mæland, E. (2018). *Lærerens praksis og elevenes psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen.*(Doktorgrad, Høgskolen Innlandet) Hentet fra https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2590069/Avhandling_Neset%20M%c3%a6lan_Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norsk Psykologforening (2015) *Det er et hull i skolens læreplan.* Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>
- Nygren, P. og Øvrelid, B. (2013). *Vitenskap i teori og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) (2011). *Psykologisk Førstehjelp Felthåndbok.* 2.utgave. Oslo.
- Nome, D.Ø. (2011). Rom for dannelsesperspektiv i skolen i lys av norske og svenske privatskolepolitikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5(95), s. 398 -408.
- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien* 1(4) s.266-268.
- Nordtug, B. og Engelsrud, G. (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskriftet for Kjønnforskning* 41(4) s.262-278
- Nordtug, B. og Engelsrud, G. (2017). Fysisk aktivitet for bedre psykisk helse – noen betraktninger. *Bedre Skole.* 29 (4), s. 28-33.
- Nordtug, B. og Engelsrud, G. (2020). Ikke til stor skade om flere kommuner gjør som Trondheim: exit Ungdata. *Khrono.* 04.03.2020.<https://khrono.no/ikke-til-stor-skade-om-flere-kommuner-gjor-som-trondheim-exit-ungdata/466781>
- Nordtug B. og Løkke P.A. 2020/underveis. Når det er tallene som teller. Kunnskap om ungdom og psykisk helse i et byråkratisk positivistisk landskap. *Fontene forskning.*
- Norsk Psykologforening (2015). *Boken som mangler.* Hentet fra <http://www.psykol.no/content/download/42497/422115/version/1/.../hull.pdf>.

- NOU 2015:8 (Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanse. Oslo :
Kunnskapsdepartementet hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (red) (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Prebensen, C. og Hegstad, R. (2017). *Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Livsmestring i skolen. For flere små og store seire i hverdagen*. Oslo.
- Queen (1989) *I want it all* fra albumet The Miracle
- Raknes, S. (2013a). *Psykologisk Førstehjelp. Veiledning for bruk i førstelinjen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Raknes, S. (2013b). *Psykologisk Førstehjelp. Ungdom*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Raknes, S. (2014). *Grønne tanker – glade barn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Raknes, S. (2016). *Glade maur*. (Applikasjon). <http://solfridraknes.no/4-7-ar/digitalt/glade-maur/> (02.08.2019)
- Raknes, S. (2017). Barn er barn og vokser mens krigen i Syria pågår. *Tidsskrift for kognitiv terapi*, 18 (2), s 12-14.
- Ringsaker Kommune (2017). *Plan for undervisning i psykologisk førstehjelp i Ringsaker, 2016-2019*.
- Røros, R.(2019). *Folkehelse og livsmestring – sett i et lærerperspektiv* (Mastergrad, NTNU) Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>
- Røyert, H. (2018) *Farger som virkemiddel*. Hentet fra Nasjonal Digital læringsarena. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:1/topic:1:172416/topic:1:172650/resource:1:112508>
- Samdal, O. Wold, B., Harris, A., Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* (IS -2655) Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Seligman, M. (2004) *11th Reason to be Optimistic*. TED Talk på TED.com.
[https://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology?language=s](https://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology?language=sv)
v
- Scjelderup, I.(2019). *Lek med Yoga*. Oslo, Cappelen Damm Akademiske.

- Schille-Rognmo, M. (2017). *Generasjonsdiagnosen. Hvor sann er sannheten om de deprimerte tenåringsjentene?* <http://www.forebygging.no/Kronikker/--2015/Generasjonsdiagnosen-hvor-sann-er-sannheten-om-de-deprimerte-tenaringsjentene/>
- Sjong, H. (2017.) *Slik svarer Gudmund Hernes på kritikken av Reform 97.* henter fra <https://www.utdanningsnytt.no/skolestart/slik-svarer-gudmund-hernes-pa-kritikken-av-reform-97/177397>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I dannelsens perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2016). Spesialpedagogikken – mellom myter og mennesker. I Hausstätter, R. S. og Reindal, S. M. (red.) *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tallman, R. (2016). *Squarespace crash course philosophy: Essentialism.* <https://www.youtube.com/watch?v=YaDvRdLMkHs>
- Thody, P. (1999). *Sartre for begynnere.* Oslo: Spektrum Forlag.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag.* Oslo: Gyldendal Akademiske forlag AS
- Tveitane, Å.H. (2015) *Hvem kan fortelle meg hvem jeg er?* https://dyade.no/tidsskrift/dyade_2015_04_jobbe_nave_eller_graate/aase_helen_tveitane_hvem_kan_fortelle_meg_hvem_jeg_er
- Udir (2015). *Generell del av læreplanen.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Udir (2016). *Meld. St. 28: Fag – Fordypning -Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Udir (2019a). *Overordnet del i læreplanverket.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Udir (2019b). *Høringsutkast for fagene frisør, blomster -og interiørdesign.* Oslo: Stortinget
- Utdanning – og forskningsdepartementet(2006) *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Uthus, M. (2017). *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Vestre, B. (1993). *Jean Paul Sartre. Væren og Intet.* I utvalg. Oslo: Pax Forlag

- Westeng, K. (2019) *Intervju med Peder Kjøs; Stadig flere unge jenter sliter psykisk: Det ungdom kaller «å ha det dårlig» i dag, er noe annet enn på 70-tallet.*
<https://www.nettavisen.no/livsstil/--det-ungdom-kaller-a-ha-det-darlig-i-dag-er-noe-annet-enn-pa-70-tallet/3423543183.html>
- Viner, R., M., Gireesh, A., Stiglic, N., Hudson, L.D., Gooding, A.L., Ward, J.L., Nicholls, D.E. (2019). Roles of cyberbullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 10(3) s. 685-696.
- Wisted, V.(2019) *Et kvalitativt casestudie av fenomenet undervisningsprogrammer.Med utgangspunkt i undervisningsprogrammetLINK –Livsmestring i Norske Klasserom* (Mastergrad,Universitetet i Agder) Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2632501>
- Wiker, G. (2015). *Krever psykologi i skolen.* Oslo: Norsk Psykologforening
<http://www.ungdata.no/Nyheter/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge>
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/psykolog>
- Yousefi, S. (2017) *Ungdom opplever at hovedårsaken til de psykiske helseplagene er skolen.*
Publisert i Aftenposten 10.07.2017
- Østerberg, D. (2007). *Jean Paul Sartre.* Oslo: Gyldendal
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi 1.* Oslo: Universitetsforlaget.

