



DET PSYKOLOGISKE FAKULTET



*Diskurser om livsmestring:*

*En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*

HOVEDOPPGAVE

*Profesjonsstudiet i psykologi*

**Mikjel Frédéricson Gjernes**

Høst 2019

Veileder

Norman Anderssen

Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen

### **Abstract**

**BACKGROUND:** In 2020, life coping (“livsmestring”) is included in the curriculum for primary and secondary education, as part of the interdisciplinary topic «public health and life coping». This has been described as a long-awaited inclusion of themes of mental health in school, but it has also been criticized for giving the individual pupil too much responsibility for their own mental health. **PURPOSE:** Shed light on life coping from a social constructionist and critical psychological perspective through a close reading of documents on life coping in school. **RESEARCH QUESTION:** What are the dominant discourses in the texts, and how do they construct life coping as a school subject? **EMPIRICAL DATA:** A teacher's guide on life coping (about 9000 words), the subject description of public health and life coping in the curriculum (about 300 words), and excerpts from the white paper on the new curriculum reform (about 1400 words). **METHOD:** Discourse analysis based on Parker (1992). **FINDS:** The texts were dominated by 5 discourses on civic education, mental health, psychological theory, care and liberalism. **CONCLUSION:** Life coping is constructed as a process whereby the student acquires certain kinds of knowledge, skills and attitudes required in order to become a healthy, disciplined and competent citizen and a strong individual. In the discourses, the responsibility for coping with life is largely placed on the individual student, who is to help both him/herself and his fellow students, which raises critical questions as to whether this is part of an individualizing societal development.

**Keywords:** life coping, livsmestring, coping with life, public health and life coping, folkehelse og livsmestring, mental health, mental health at school, public health, responsibility, individualism, community, care, social constructionism, discourse analysis, critical psychology.

### Sammendrag

**BAKGRUNN:** I 2020 inkluderes livsmestring i læreplanen for grunnskolen og videregående som del av det tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring». Dette har blitt betegnet som en lenge etterlengtet tematisering av psykisk helse i skolen, men det har også blitt kritisert for å gi enkelteleven for mye ansvar for egen psykisk helse. **HENSKIKT:** Belyse livsmestring fra et sosialkonstruksjonistisk og kritisk psykologisk perspektiv gjennom en nærlesning av dokumenter om livsmestring i skolen. **FORSKNINGSSPØRSMÅL:** Hva er de dominerende diskursene i tekstene, og hvordan konstruerer de livsmestring som emne i skolen? **EMPIRI:** En lærerveileder om livsmestring (ca. 9000 ord), emnebeskrivelsen av folkehelse og livsmestring i læreplanen (ca. 300 ord), og utdrag fra stortingsmeldingen om den nye læreplanreformen (ca. 1400 ord). **METODE:** Diskursanalyse basert på Parker (1992). **FUNN:** Tekstene var dominert av 5 diskurser om borgerformede opplæring, psykisk folkehelse, psykologisk teori, omsorg og liberalisme. **KONKLUSJON:** Livsmestring konstrueres som en prosess der eleven erverver visse typer kunnskap, kompetanser og holdninger som kreves for å bli en frisk, disiplinert og kompetent samfunnsborger og et sterkt individ. I diskursene legges ansvaret for livsmestring i stor grad hos enkelteleven, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever, hvilket fordrer kritiske spørsmål til om dette er del av en individualiserende samfunnsutvikling.

**Stikkord:** livsmestring, mestring av livet, folkehelse og livsmestring, psykisk helse, psykisk helse i skolen, læreplan, folkehelse, ansvar, individualisme, fellesskap, omsorg, sosialkonstruksjonisme, diskursanalyse, kritisk psykologi.

## Forord

Hva var det jeg bega meg ut på? Uten nevneverdig kunnskap om hverken skolen, læreplaner eller diskursanalyse, viet jeg et semester til å forske på det. Det var ingen enkel oppgave, men det gikk til slutt. Og det har jeg mange å takke for! Dette hadde aldri vært mulig uten all den gode støtten jeg har fått fra familie og venner. Takk til mamma, Ylva og resten av min norske familie. Jeg vil også takke min franske familie; un grand remerciement à mon père et toute ma famille française pour votre patience et support, et surtout un tas de bisous à Éva-Chérine et Ballerine.

Jeg vil også takke førsteamanuensis Gunn Elisabeth Søreide ved Institutt for pedagogikk, professor Elisabeth Norman ved Institutt for samfunnspsykologi og medstudent Jens-Emil Furu for å bidra med gode refleksjoner i begynnelsen av analysearbeidet. Og til slutt vil jeg gi en stor takk til veilederen min, Norman Andersen. Uten hans brede faglige og teoretiske kunnskap, taktfulle tilbakemeldinger og hjertelige lynne, hadde dette aldri vært mulig. Tusen takk!

Bergen, desember 2019

Mikjel Frédéricson Gjernes

**Innholdsfortegnelse**

Abstract .....	II
Sammendrag .....	III
Forord .....	IV
Innholdsfortegnelse .....	V
Introduksjon: Psykisk helse på læreplanen .....	1
Hvordan folkehelse og livsmestring ble et emne .....	1
Emnet som svar på en økning i psykiske helseplager hos unge .....	3
Implementering av emnet i skolen .....	4
Avgrensning til livsmestring .....	5
Tidligere forskning på livsmestring .....	7
Oppgavens hensikt og problemstilling .....	9
Teoretiske og metodologiske utgangspunkt .....	10
Hva er diskursanalyse? .....	10
Vitenskapsfilosofisk grunnlag .....	10
Språkteoretisk grunnlag .....	13
Subjektet .....	13
Temaer og tilnærminger i diskursanalyse .....	14
Diskursanalyse i psykologi .....	15
Ulike diskursanalytiske metoder .....	15
Kritisk psykologi .....	17

Metode.....	18
Tekstutvalg .....	18
Studiens utforming: Parkers analysemodell (1992) .....	19
Forforståelse og personlig refleksivitet .....	21
Ethiske vurderinger .....	22
Resultater.....	22
Kriterium 1: En diskurs skapes i tekst.....	23
Kriterium 2: En diskurs omhandler objekter.....	24
1. Diskurs om borgerformende opplæring. ....	25
2. Diskurs om psykisk folkehelse.....	27
3. Diskurs om psykologisk .....	28
4. Omsorgsdiskurs .....	31
5. Liberalistisk diskurs .....	33
Kriterium 3: En diskurs har subjekter .....	34
‘Eleven’ .....	34
‘Læreren’ .....	37
Andre subjekter .....	38
Kriterium 4: En diskurs er et sammenhengende meningssystem.....	40
Verden ifølge diskursen om borgerformende opplæring .....	40
Verden ifølge diskursen om psykisk folkehelse.....	41
Verden ifølge diskursen om psykologisk teori.....	41
Verden ifølge omsorgsdiskursen .....	42

Verden ifølge den liberalistiske diskursen .....	43
Kriterium 5: En diskurs henviser til andre diskurser.....	45
Diskursen om borgerformende opplæring i forhold til de andre diskursene.....	45
Diskursen om psykisk folkehelse i forhold til de andre diskursene .....	45
Diskursen om psykologisk teori i forhold til de andre diskursene .....	46
Omsorgsdiskursen i forhold til de andre diskursene .....	46
Den liberalistiske diskursen i forhold til de andre diskursene .....	46
Kriterium 6: En diskurs er selvreflekterende .....	47
Diskursen om borgerformende opplæring: andre mulige tekster og publikum .....	47
Diskursen om borgerformende opplæring: navnevalg .....	48
Diskursen om psykisk folkehelse: andre mulige tekster og publikum.....	49
Diskursen om psykisk folkehelse: navnevalg .....	50
Diskursen om psykologisk teori: andre mulige tekster og publikum.....	50
Diskursen om psykologisk teori: navnevalg .....	51
Omsorgsdiskursen: andre mulige tekster og publikum .....	51
Omsorgsdiskursen: navnevalg.....	52
Den liberalistiske diskursen: andre mulige tekster og publikum .....	52
Den liberalistiske diskursen: navnevalg .....	53
Diskusjon.....	53
Hva er de dominerende diskursene i tekstene? Hvordan konstruerer de livsmestring som emne i skolen?.....	54
Tilleggsspørsmål: Hvordan forholder diskursene seg til hverandre?.....	54



Tilleggsspørsmål: Hva sier diskursene om elevens ansvar for å mestre livet? .....	55
Kommentarer til prosjektets gjennomføring .....	56
Begrensninger i metode og metodologi .....	56
Prosjektets omfang .....	58
Videre forskning.....	59
Andre områder for forskning.....	60
Konklusjon .....	61
Referanser.....	62
Vedlegg: Empiri .....	i
Vedlegg A: Lærerveiledning til LINK .....	i
«Elev og lærer» (s. 1) .....	ii
«Dagdrømmende barn» (s. 2).....	iii
«Gutt på benk og jente med eple» (s. 12).....	iv
«Jente og gutt med ball» (s. 13) .....	v
«Tre barn med sklie (s.19)» .....	vi
«Mange barn i lek med lærer som ser på» (s. 26-27)».....	vii
Vedlegg B: Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016) .....	viii
Utdrag.....	ix
Utdrag.....	x
Vedlegg C: Overordnet del av læreplanverket 2.5.1 Folkehelse og Livsmestring .....	xiii



### **Introduksjon: Psykisk helse på læreplanen**

18. november 2019 presenterte kunnskapsminister Jan Tore Sanner den nye læreplanen, som skal tas i grunnskolen og videregående skoler fra høsten 2020. Den skal være en satsning på praktisk læring, fordypning og verdier, og innebærer også innlemmelsen av nytt tverrfaglig emne kalt «Folkehelse og livsmestring», som blant annet er ment å fremme elevenes psykiske helse (Regjeringen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette befester psykisk helse i Norges offisielle utdanningspolitikk. At elever læres opp i å mestre livet kan være en viktig forebygging mot psykiske helseplager, og har blitt møtt med støtte fra mange hold (Halvorsen, 2018a, 2018b; Heradstveit, 2018; Tjomsland & Norman, 2018). Andre hevder imidlertid at livsmestring kan skape for høye forventninger til elevers evne til å klare seg selv (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Madsen, 2018, s. 201-204; Narvesen, 2019; Reite, 2019). Denne oppgavens søker å gi en bedre forståelse av hva livsmestring er, og hva det impliserer.

Innledningsvis gjør jeg nærmere rede for hvordan hvorfor livsmestring ble inkludert i læreplanen, hvorfor livsmestring er et interessant begrep, hva tidligere forskning sier om det, og hva oppgavens hensikt og problemstilling er. Deretter går jeg gjennom oppgavens teoretiske og metodologiske grunnlag, basert på sosialkonstruksjonisme og diskursanalyse, og kritisk psykologi. Så følger en redegjørelse for metoden, som inkluderer tekstutvalg, analysemodellen (Parker, 1992) som benyttes, personlig refleksivitet og etiske vurderinger. Resultatene presenteres etter stegene i analysemodellen. Deretter diskuterer jeg resultatene opp mot problemstillingen og foreslår områder for videre forskning, før oppgaven avsluttes med en kort konklusjon.

### **Hvordan folkehelse og livsmestring ble et emne**

Psykisk helse som tema i læreplanen er ikke helt nytt. Elevers psykiske velvære ble berørt i Kunnskapsløftet fra 2006, som hadde et punkt om at skolen skal «sikre at det fysiske

og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2006, s.5). Den nye læreplanen gjør imidlertid dette langt mer eksplisitt og målrettet enn noen gang før, og det vil være rimelig å si at fra høsten 2020 vil psykisk helse være på timeplanen i den norske skolen.

I 2015 leverte Ludvigsenutvalget sin sluttrapport *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* til Kunnskapsdepartementet. Utvalgets oppdrag hadde vært å vurdere skolens grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav (NOU 2015: 8, s.12). Ut ifra disse vurderingene foreslo Ludvigsenutvalget en rekke fagfornyelser, deriblant tre flerfaglige temaer særlig rettet mot dagsaktuelle og fremtidige utfordringer i det norske arbeids -og- samfunnsniv: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn, og folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8, s.12). Om folkehelse og livsmestring skriver de som følger:

Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen.

Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. (NOU 2015: 8, s.50)

«Folkehelse og livsmestring» inkluderes i Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), som dannet grunnlaget for den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I stortingsmeldingen ble ønsket om dette nye temaet ble begrunnet med anbefalingene fra Ludvigsensutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16), med hjemmel i opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.18; NOU 2015: 8, 2015, 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 fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (1998, § 1-1).

### **Emnet som svar på en økning i psykiske helseplager hos unge**

Meld. St. 28 begrunner altså folkehelse og livsmestring i skolen med at Ludvigsenutvalget anbefaler det og at opplæringsloven krever det, og presiserer ingen begrunnelse utover dette. Det er imidlertid en klar kobling mellom innføringen av temaet og et ønske om å takle psykiske helseutfordringer i skolen.

Å få psykisk helse på læreplanen har lenge vært et ønske blant mange innenfor både psykisk helse-faget og i skolen. I 2015 signerte for eksempel Norsk Psykologforening, Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag og Norsk psykiatrisk forening oppropet *Boken som mangler*, som fremmer dette ønsket (Halvorsen, 2018a; Wiker, 2015). I oppropet lød følgende utfordring til kunnskapsministeren: «Vi vil ha psykisk helse inn i læreplanen! Først da får vi en skole for hele mennesket. Først da blir skolesekken komplett».

I «Mestre hele livet», regjeringens strategiplan for god psykisk helse fra 2017-2022, blir det tydelig hvorfor mange ønsker psykisk helse i skolen (Departementene, 2017). Basert på tall fra Ungdata-undersøkelsene fra 2014, 2015 og 2016, SSBs leveårsundersøkelse og Ung i Oslo-undersøkelsen, påpekes det i strategiplanen at dagens ungdomsgenerasjon generelt er veltilpasset, men at det er flere «trekk som gir grunn til bekymring» (Bakken, 2016; Departementene, 2017, s. 41). Den generelle trenden er en økning av depressive plager og den høyeste forekomsten av ungdom som sier de plages av ensomhet siden Ungdata-undersøkelsene begynte i 2010 (Bakken, 2017) I tillegg viser undersøkelsene at jentene trives mindre på skolen og opplever at de mangler fortrolige venner (Bakken, 2016, 2017). En annen bekymringsfull utvikling er at tall fra reseptregisteret viser en 85 % økning i bruk av antidepressiva hos jenter i alderen 15-19 (Apotekerforeningen, 2017). Det har også vært en generell økning av unge uføre de siste årene, særlig sterk hos menn under 25 år (Departementene, 2017, s.41; Nav, 2019)

Videre i strategiplanen trekkes det frem at forskning tyder på at det er sosial ulikhet i en rekke faktorer tilknyttet psykisk helse hos unge (Bakken, 2016; Bøe, 2013). Mobbing ser også ut til å spille en viktig rolle (Breivik et al., 2017). Økningen av psykiske helseplager har også blitt knyttet til at de kan oppleve mer stress i hverdagen enn tidligere generasjoner, både grunnet stress på skolen og sosiale medier (Sletten & Bakken, 2016)

Selv om mange unge vil trenge hjelp fra første- eller andrelinjetjenester, trekkes det i strategiplanen frem at mange av de unge med psykiske helseplager vil kunne klare seg godt med lavterskeltilbud og tidlig intervensjon (Departementene, 2017, s.41). En del av dette innebærer å bedre det psykososiale miljøet i barnehager og skoler, der de viktigste tiltakene handler om å fremme livsmestring og forebygge mobbing (Departementene, 2017, s.43). Ett av tiltakene er innføringen av folkehelse og livsmestring (Departementene, 2017, s.44, 55).

### **Implementering av emnet i skolen**

Læreplanen gir få konkrete føringer for hvordan folkehelse og livsmestring skal implementeres (Melby, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er et tverrfaglig emne, og knyttes til en rekke spesifikke kompetansemål i samtlige fag, med noen unntak, som geografi (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det legges ikke opp til at det blir egne undervisningstimer i folkehelse og livsmestring, men at det er et tema som skal gå igjen i ulike sammenhenger. Det representerer en formidling av visse tankesett og refleksjoner fremfor spesifikke praksiser.

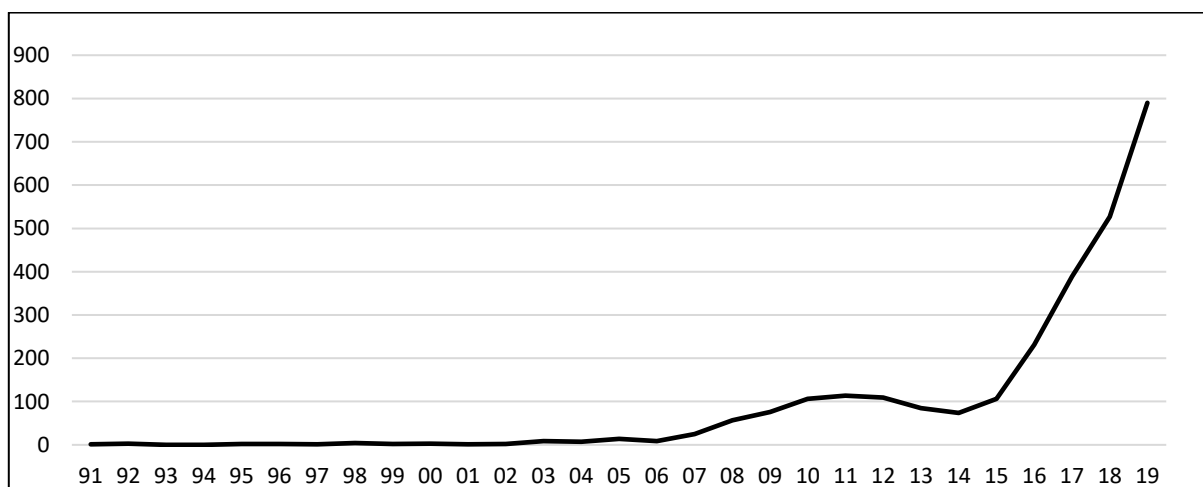
Selv om læreplanen ikke legger opp til egne undervisningstimer i folkehelse og livsmestring, har skolene mulighet til å gi dette om de vil. Her finnes det allerede flere opplegg for bedring av psykisk helse i skolen som benytter livsmestring-begrepet, eksempelvis *Utdanning i Psykisk helse* (Klomsten, 2018), *Zippy's venner* og *Passport* (Voksne for barn, 2019a, 2019b), og *Folkehelse og livsmestring i skolen* og *Livsmestring i norske klasserom* (RVTS Sør, 2017, 2019). De siste årene har det også blitt publisert en rekke bøker om hvordan folkehelse og livsmestring kan implementeres i skoler

og barnehager (Drugli & Lekhal, 2018; Melvold, 2018; Ringereide, Thorkildsen, Darling, & Pedlex, 2019; Sælebakke, Lund, & Bjørndal, 2018).

### Avgrensning til livsmestring

Som tittelen tilsier, avgrenses oppgaven til livsmestring. En grunn til dette er at det virker som at de to begrepene «folkehelse» og «livsmestring» langt på vei brukes synonymt, og selv i styringsdokumentene gjøres det ingen tydelig differensiering mellom de to (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019). Det virker også å ha etablert seg en praksis der mange bare bruker begrepet «livsmestring» når de henviser til det tverrfaglige emnet «folkehelse og livsmestring» (Grini, 2019; Prebensen & Hegestad, 2017; RVTS Sør, 2017). At regjeringens strategiplan for god psykisk helse har, «Mestre hele livet», har en alternativ konstruksjon av livsmestring som tittel, er i denne sammenhengen også interessant.

Livsmestring er også interessant å analysere fordi det fremstår som et forholdsvis nytt begrep i den norske allmenheten, med tiltagende bruk. Et søk i atekst retriever (se figur 1) viste at ordet første gang ble nevnt i en norsk avis i 1991, men at bruken ikke økte før over 15 år senere, da ordet gikk fra å aldri ha blitt skrevet mer enn 15 ganger i året frem til 2007, til å bli nevnt 114 ganger i 2011. Bruken lå rundt 100 ganger i året frem til den økte dramatisk fra 106 ganger i 2015 til 790 ganger 27.11.2019, da søket ble gjort.



**Figur 1:** Antall ganger livsmestring omtales i norske aviser fra 1991 til 27.11.2019

Livsmestring er altså et ord som tiltar i bruk, men hva betyr det egentlig? Etter emnebeskrivelsens definisjon, omhandler folkehelse og livsmestring et mangfold av temaer, som fysisk helse, rusmidler, seksualitet og kjønn, verdier, forbruk, mediebruk, personlig økonomi og praktiske ferdigheter i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I oppgaven vil jeg imidlertid forholde meg til de mest psykologisk relevante aspektene av emnebeskrivelsen, som psykisk helse, identitetsdannelse, mellommenneskelige relasjoner, og å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er i tråd med definisjonen i rapporten *Livsmestring i Skolen*, der livsmestring omhandler «opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt» (Prebensen & Hegestad, 2017, s.9).

Livsmestring kan også knyttes til en rekke termer fra psykologi og pedagogikk, som mestring, mestringsrespons, lært mestringstro, lært hjelpeløshet, resiliens og selvregulering (Bandura, 1977; Fletcher & Sarkar, 2012; Folkman & Moskowitz, 2004; Nolen, 2017; Prebensen & Hegestad, 2017, s.9; Svartdal, 2016, 2018), som jeg vil gå inn på i diskusjonsdelen.

Selv om livsmestring berører en rekke ulike teoretiske og praktiske aspekter, har samtlige én ting til felles: de handler om enkeltindividets kapasitet til å klare seg selv. Ludvigsensutvalget begrunnet sin anbefaling om å ha livsmestring i skolen med en «økt individualisering av samfunnet» (NOU 2015: 8, 2015, s.50). I et notat utgitt av helsedirektoratet står det også at «globalisering og modernisering kan bidra til en samfunnsutvikling som både øker muligheter for utfordringer, men også øker presset på enkeltindivider og dermed stiller økte krav til livsmestring» (Samdal, Wold, Harris, & Torsheim, 2017, s.42). I denne konteksten kan man også forstå livsmestring som en viktig egenskap i et samfunn som verdsetter autonomi og evnen å klare seg selv.



**Tidligere forskning på livsmestring**

Et søk på «livsmestring» i søkemotorene oria og google scholar 03. desember 2019 ga henholdsvis 111 og 1330 treff. Grunnet prosjektets begrensede omfang, og fordi jeg er interessert i livsmestring i en norsk kontekst, gjorde jeg ingen engelskspråklige søk. En del av treffene omhandlet livsmestring utenfor skolen, blant annet hos asylsøkere og i forbindelse med kristen trosopplæring (Jordheim, 2019; Lien et al., 2019; Paulsen, Valenta, & Dirdal, 2011; Sagberg, 2010), disse kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på.

Søkene ga få resultater som omhandler livsmestrings-feltet, og de relevante empiriske undersøkelsene består av syv masteroppgaver fra de siste tre årene, hvilket må forstås i lys av at livsmestringsbegrepet er såpass nytt. Fra psykologifeltet var det en hovedoppgave fra profesjonsstudiet i psykologi (Eidsvåg, 2018) og en mastergrad om unges psykiske helse (Kavlø Wanderås, 2017), de øvrige oppgavene er innenfor pedagogikk (Føyn, 2018; Hartwedt, 2019; Røros, 2019), lærerutdanning (Loftås, 2019) og didaktikk (Narvesen, 2019). En av oppgavene er kvantitativ (Hartwedt, 2019), mens de andre har en kvalitativ tilnærming.

De fleste av oppgavene handlet om hva som er viktig for at elever skal oppleve livsmestring. En kvantitativ analyse av Ungdata-undersøkelsene 2017 og 2018 fant en positiv assosiasjonen mellom livsmestring og selvaksept hos elever (Hartwedt, 2019). En tematisk analyse av intervju med fire skoleansatte fant at gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev, gode strukturer og systematisk skolebasert arbeid, læreres kjennskap til hensiktsmessige verktøy som gjør utfordrende situasjoner håndterbare for barn, og tett samhandling mellom skole og hjem ble formidlet som viktig for elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring (Loftås, 2019). En psykologisk fenomenologisk analyse av intervju med fem sosiallærere fant at de opplevde å kunne skape livsmestring eller gjennom en-til-en -dialog med eleven (Kavlø Wanderås, 2017).

To av masteroppgavene handlet om læreres forståelse av livsmestring. En tematisk analyse av intervjuer med fire ungdomsskolelærere fant at lærerne opplevde folkehelse og livsmestring som vanskelig å forstå, hvilket gjorde dem usikre på hvordan emnet skulle implementeres i praksis (Røros, 2019). En tematisk analyse av intervjuer med fem ungdomsskolelærere fant at de hadde en bredere forståelse av begrepet enn det som beskrives i lærerplanen (Narvesen, 2019). Den samme analysen fant også at lærerne først og fremst fokuserte på hvordan livsmestring kunne økes hos enkeltelever, et individfokus forfatteren hevder har potensial for å ansvarliggjøre elevene for mye (Narvesen, 2019).

Jeg fant ingen empiriske undersøkelser av hvordan elever forstår livsmestring, men jeg fant to masteroppgaver som omhandler elevens forståelse av begrepet «psykisk helse» og knytter dette opp til folkehelse og livsmestring i fagfornyelsen (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018). En kombinert diskursanalyse og narrativ analyse på 21 elevtekster fra psykologifaget på videregående fant at tekstene var preget av det forfatteren kaller en «målstyringsdiskurs», der livet handler om å nå et mål om «et godt liv med vellykkethet og god psykisk helse» (Føyn, 2018). Det ble også funnet at elevene hadde en forestilling om at de ble målt etter hvor gode de var til å nå målet om god psykisk helse, noe forfatteren hevder at bør problematiseres i undervisningen (Føyn, 2018). I den andre oppgaven ble det gjort en tematisk analyse syv fokusgruppeintervju med elever på fire ulike ungdomskoler (Eidsvåg, 2018). Her ble det funnet at eleven hadde en «individorientert problemforståelse, med fokus på seg selv og egne ferdigheter som løsningen når de har det vanskelig» (Eidsvåg, 2018). Forfatteren problematiserer det å inkludere psykisk helse i læreplanen med at det kan forsterke en ansvarsfølelse hos elevene, som kan medføre at de føler skam om de ikke får til å ivareta seg selv, eller blir passive overfor potensielt urimelige krav fra skolen om at de skal tilpasse seg (Eidsvåg, 2018).

Oppsummert er det særlig to empiriske funn av særlig relevans for denne oppgaven: 1) For noen lærere er det utydelig hva livsmestring betyr (Narvesen, 2019; Røros, 2019), 2) Både lærere og elevers forståelse av livsmestring og psykisk helse preges av en individorientering som har potensial til å legge mye ansvar på eleven (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Narvesen, 2019). I kraft av at denne hovedoppgaven bygger på diskursanalyse, er funnet av en målstyringsdiskurs i elevenes psykologi-tekster også interessant (Føyn, 2018), men ettersom tekstene ikke omhandler livsmestring, er overføringsverdien uviss.

### **Oppgavens hensikt og problemstilling**

Livsmestring er et aktuelt begrep. Det implementeres til dels som et svar på statistikk om økning i lettere psykiske helseplager hos unge de siste årene (Departementene, 2017, s.41-43). Behovet for livsmestring i skolen begrunnes også med en samfunnsutvikling der det stilles høyere krav til enkeltpersoners evne til å takle livsutfordringer (NOU 2015: 8, 2015, s.50; Samdal et al., 2017, s.42).

Livsmestring er også flertydig. Det har en tilknytning til mestring og psykisk helse, men berører mange sider av livet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også mange ulike syn på hvordan det bør implementeres i skolen (Drugli & Lekhal, 2018; Klomsten, 2018; Melvold, 2018; Ringereide et al., 2019; RVTS Sør, 2017; Sælebakke et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019; Voksne for barn, 2019a), og forskning tilsier at lærere har ulike oppfattelser av hva det i praksis innebærer (Narvesen, 2019; Røros, 2019). Noe forskning tilsier at livsmestring kan legge mye ansvar på eleven (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Narvesen, 2019).

Hovedoppgavens hensikt å bidra til en bedre forståelse av det samfunnsaktuelle men flertydige begrepet livsmestring fra et sosialkonstruksjonistisk og kritisk psykologisk perspektiv. Dette gjøres gjennom en diskursanalyse av tre tekster om livsmestring i skolen, rettet inn mot følgende problemstilling: *Hva er de dominerende diskursene i tekstene, og*

*hvordan konstruerer de livsmestring som emne i skolen?* Problemstillingen suppleres med spørsmål om hvordan diskursene forholder seg til hverandre og hva de sier om elevens ansvar for å mestre livet.

### **Teoretiske og metodologiske utgangspunkt**

Jeg følger definisjonen av metodologi som «en generell tilnærming til å studere forskningstemaet» (Silverman, 2007, s.13). Dette innebærer blant annet grunnleggende antagelser om virkeligheten, hvilken rolle forskning og forskere skal ha, metodiske preferanser, og andre momenter som danner grunnlag for «valgene vi tar om hva som studeres, metoder for datainnsamling, former for data-analyse osv., i planleggingen og gjennomføringen av en studie» (Silverman, 2007, s.15). Jeg gjør først rede for hva diskursanalyse er og hvilke teoretiske og vitenskapsfilosofiske tradisjoner det bygger på. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike temaer og tilnærminger i diskursanalyse. Til slutt gjør jeg en kort redegjørelse for kritisk psykologi.

### **Hva er diskursanalyse?**

Diskurs kan defineres som «en bestemt måte å tale om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskursanalyse er en tverrfaglig tilnærming som finnes i mange ulike former, likevel har alle diskursanalytiske tilnærminger en felles teoretisk og metodologisk forankring, som ifølge Jørgensen og Phillips blant annet omfatter et bestemt vitenskapsfilosofisk grunnlag, et språkteoretisk grunnlag, og en viss forståelse av hva et subjekt er (1999, s. 138-163).

**Vitenskapsfilosofisk grunnlag.** Dette angår diskursanalysens erkjennelsesteoretiske og ontologiske grunnlag. Erkjennelsesteori (epistemologi) kan betegnes som «læren om vår erkjennelses natur, dens forutsetninger og grunnlag» (Stigen & Tranøy, 2019), den virkeligheten er som er tilgjengelig for oss mennesker. De erkjennelsesteoretiske antagelsene

bak all diskursanalyse bygger på sosialkonstruksjonisme<sup>1</sup> (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 138-142). Sosialkonstruksjonismens grunnpremiss er det vi vet ikke er en direkte avspeiling av virkeligheten, men konstruert gjennom språk og sosial samhandling, det finnes ingen absolutt, objektiv sannhet som er tilgjengelig for oss (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 138-142; Tjora, 2019).

Det finnes mange sosialkonstruksjonistiske forståelser, men man kan si at de alle legger frem noen grunnleggende premisser, som ifølge Burr innebærer en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten, en antakelse om at all viten er historisk og kulturelt spesifikk, at det er en sammenheng mellom viten og sosiale prosesser, og at det er sammenheng mellom viten og sosial handling (1995, s.2-5).

En kritikk mot sosialkonstruksjonismen er at hvis all viten er kontingent og sosialt konstruert, er konsekvensen at alt blir flytende og umulig å regelbinde, som igjen gjør forskning til en umulighet (Jørgensen & Phillips, 1999, s.14). Jørgensen og Phillips trekker imidlertid frem at selv om sosialkonstruksjonister mener viten i prinsippet er kontingente, vil de fleste også se dem som relativt fastlåste i konkrete situasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s.164-165).

Mens erkjennelsesteori omhandler den tilgjengelige virkeligheten, kan ontologi betegnes som «det filosofiske studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes» (Duenger Bøhn, 2018), altså den virkeligheten som finnes, uavhengig av om den er tilgjengelig for mennesker eller ikke. Det ontologiske spørsmålet om hvorvidt det finnes en objektiv virkelighet eller ikke, er det uenighet om mellom diskursanalytikere, avhengig av om man inntar realistisk eller relativistisk posisjon (Jørgensen & Phillips, 1999; Parker, 1992; Willig, 2013).

---

<sup>1</sup> Også kalt «sosialkonstruktivisme». Begrepene brukes om hverandre, selv om de i utgangspunktet har ulik betydning. De forveksles antageligvis fordi de både omhandler noe relatert og skrives svært likt (Jørgensen & Phillips, 1999; Researchgate.net, 2018). I denne oppgaven forholder jeg meg kun til «sosialkonstruksjonisme», slik det benyttes av blant annet Parker (1992), Jørgensen & Phillips (1999) og Wiggins (2017).

Relativisme kan knyttes nært opp til postmoderne og sosialkonstruksjonistisk tenkning, og er en posisjon der man tar utgangspunkt at all sannhet kun er gyldig relativt til noe annet, og ikke i seg selv (Svendsen, 2015; Willig, 2013). I en diskursanalytisk sammenheng betyr det at alt vi erkjenner, selv det materielle, er diskursive størrelser. Ifølge Potter, en kjent representant for dette synet, vil selv noe så konkret som å slå i et bord være diskursivt, ettersom bord kan beskrives på ulike måter, for ulike formål (Edwards, Ashmore, & Potter, 1995).

Potters syn har blitt kritisert av de som betegner seg som kritiske realister (Parker, 1992, s.20-22). Kritisk realisme innebærer i likhet med relativisme at vår erkjennelsesverden er konstruert fra en materiell verden som ikke er direkte tilgjengelig, men motsetter seg relativismens syn på at sannhet flyter fritt (Parker, 1992, s.20-22). Ian Parker, som har laget analysemodellen denne oppgaven følger, kaller seg kritisk realist, og begrunner sin posisjon med at en forsker aldri kan eller bør løsrive seg fra sin egen virkelighetsforståelse, selv om den er subjektiv (Parker, 1992, s.20-22). For Parker har man som forsker en moralsk plikt overfor samfunnet i å ta et standpunkt om hva mener er rett og rettferdig, slik at dette kan brukes for å endre samfunnet til det bedre (Parker, 1992, s. 1-5). Ettersom jeg benytter Parkers analysemodell, kommer jeg i praksis også til å ha en kritisk realistisk posisjon i denne oppgaven. Dette kommer blant annet frem i at jeg gjør en ideologisk oppfordring i oppgavens konklusjon.

Oppsummert er altså diskursanalysens vitenskapsfilosofiske grunnlag blant annet tuftet på sosialkonstruksjonisme. Sosialkonstruksjonismens implikasjoner for diskursanalyse er altså at viten er sosialt og språklig (diskursivt) konstituert, hvilket fordrer en kritisk holdning til vedtatte sannheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s.73-76). Det innebærer også at diskurser må forsåes i sin sosiale, kulturelle og historiske kontekst, og at diskurser har noe å si for hvordan mennesker handler (Jørgensen & Phillips, 1999, s.73-76). Konsekvensen av at

all viten er diskursiv er for noen diskursanalytikere at de inntar en relativistisk posisjon der all viten i praksis er like gyldig (Edwards et al., 1995), mens andre inntar en kritisk realistisk posisjon der man på grunnlag av egen overbevisning fremmer en viss viten som mer sann enn andre (Parker, 1992, s. 1-22).

**Språkteoretisk grunnlag.** Diskursanalysens språkteoretiske grunnlag er basert på strukturalisme og poststrukturalisme (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 143-163). Strukturalisme er en bred betegnelse for tendenser innenfor en rekke humanistiske forskningsområder, som språk, litteratur, arkitektur, og også psykologi; som har sin opprinnelse i språkforskeren Ferdinand de Saussures arbeid på begynnelsen av 1900-tallet (Nes, 2018). Retningen forbindes blant annet med antropologen Claude Lévi-Strauss, litteraturkritikeren Roland Barthes og psykoanalytikeren Jacques Lacan (Mambrol, 2016). Strukturalismens hovedtese er at enkeltinger kun kan forstås om de sees i forhold til andre ting, altså, de har kun mening i strukturer (Jørgensen & Phillips, 1999, s.143-163; Nes, 2018). Saussure mente at forholdet mellom språk og virkelighet er vilkårlig: Etersom virkeligheten ikke forteller oss hvordan den skal forstås, gir vi den selv meningsbærende språklige tegn ut ifra sosiale konvensjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18-19).

Poststrukturalismen kan både kalles en motreaksjon til -så vel som en fortsettelse av strukturalismen (Mambrol, 2016). Den tar utgangspunkt i samme strukturalistiske antagelse, men forstår samspillet mellom språk og struktur som et vekselspill: språkbruken informeres av den eksisterende språkstrukturen. men den konkrete språkbruken forandrer også språkstrukturen (Jørgensen & Phillips, 1999, s.20).

**Subjektet.** Vektleggingen av språket i diskursanalyse gjør at man opererer med en definisjon av subjektet som en mindre autonom og suveren enn i andre vestlige tanketradisjoner, det Foucault omtalte som et desentrert subjekt (Jørgensen & Phillips, 1999, s.24). Steinar Kvale beskriver det slik: «Selvet bruker ikke lengre språket til å uttrykke seg

selv, det er snarere språket som taler gjennom personen. Det individuelle 'selv' blir et medium for kulturen og dens språk» (Kvale, 1992, s.36).

### **Temaer og tilnærminger i diskursanalyse**

Det var med bakgrunn i blant annet sosialkonstruksjonisme, strukturalisme og poststrukturalisme at diskursanalysen gjorde seg gjeldende i academia fra 60-tallet og utover, særlig knyttet til den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault (Grue, 2019; Jørgensen & Phillips, 1999, s.25). Foucault har for øvrig både blitt knyttet til strukturalisme, poststrukturalisme, postmodernisme, marxisme, nyliberalisme og mye annet, men tok selv avstand fra disse kategoriseringene (Hammer, 2018).

Forholdet mellom makt og viten var en sentral dynamikk i Foucaults analyser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 145). For ham var ikke makt et sentralisert fenomen som tilhører bestemte agenter, men en kraft som er spredt over ulike sosiale praksiser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 145). Han anså det også som en produktiv kraft, noe som noe som konstituerer diskurser, viten, kropper og subjektiviteter, selv når det som konstitueres i praksis fungerer undertrykkende (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146). For Foucault er makten alltid knyttet til den viten som underbygger den, eksempelvis ville ikke maktutøvelsen i psykiatriske institusjoner ha vært mulig uten viten fra psykiatri og psykologi (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 146). Samspillet mellom makt og viten skaper sannhetseffekter i diskursene, altså bestemte posisjoner og representasjoner av virkeligheten man inntar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147). Den absolutte sannhet er for oss mennesker utilgjengelig, og vi må sette oss i bestemte posisjoner som innebærer ulike «sannheter» som alle både er like sanne og usanne (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147). Med dette utgangspunktet handler spørsmålet i diskursanalysen for Foucault altså ikke om noe grunnleggende sett er sant eller usant, men heller hvordan ulike sannhetseffekter skapes innenfor diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 148).



Mange av Foucaults idéer, som at diskurser er regelbundne, at sannhet skapes diskursivt, og viktigheten av makt i denne prosessen, er også sentrale i mange av dagens diskursanalytiske tilnærminger (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 148-50). Foucault har imidlertid også blitt kritisert, blant annet for sin tendens til å kun forholde seg til ett hegemoni for sannhet i hver historiske epoke, i dag er det mer utbredt å tenke at det til enhver tid er flere store diskurser som sameksisterer i en kontinuerlig kamp om å definere sannheten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147).

**Diskursanalyse i psykologi.** Forskning på diskurs gjorde sitt inntog i den engelskspråklige psykologien mot slutten av 1970-tallet (Parker, 2005; Willig, 2013). Et viktig verk i denne sammenhengen er 1984-utgivelsen *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity* (Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1998). I boken viste en gruppe britiske forskere hvordan poststrukturalisme kunne anvendes i psykologi, gjennom kritisk undersøkelse av etablerte psykologiske teorier, blant annet for kjønnsforskjeller og barns utvikling, der de trakk frem disse teoriernes rolle i å konstruere de objektene og subjektene de forfekter å forklare (Willig, 2013, s.114-115).

**Ulike diskursanalytiske metoder.** All diskursanalyse har altså et felles grunnlag, men det er mange punkter diskursanalytikere skiller på også, blant annet på spørsmål om hvordan man avgrenser diskurs og hva man setter søkelys på i analysen. Jørgensen og Phillips skiller mellom tre hovedvarianter: diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi (1999, s.1-26), mens Wiggins (2017, s. 1-5) opererer med fem ulike kategorier: samtaleanalyse, diskurspsykologi, kritisk diskurspsykologi, Foucaultiansk diskursanalyse og kritisk diskursanalyse (se tabell 1 på side 17).

Disse kategoriseringene er i stor grad pedagogiske verktøy, og mange diskursanalytiske tilnærminger som faller mellom kategoriene (Wiggins, 2017, s.3). Skaperen av modellen som benyttes i denne oppgaven, Ian Parker, skal både ha omtalt sitt eget arbeid

som diskursiv psykologi og kritisk diskursanalyse, og i tillegg kan man kjenne igjen elementer av Foucaultiansk diskursanalyse (Wiggins, 2017, s.3).

Jeg valgte Parkers analysemodell både fordi den har svært detaljerte analysesteg (se tabell 2), fordi den benyttes i psykologisk forskning og fordi den har en kritisk vinkling. Et viktig aspekt av Parkers kritiske realisme er at forskeren skal forsøke å endre verden til det bedre ved å rette kritikk mot problematiske sider ved samfunnet i forskningen sin (1992, s.1). Gjennom denne kritikken opererer altså forskeren ikke kun akademisk, men også som en samfunnsdebattant med et synlig politisk og moralsk ståsted (1992, s.1).

Type	Hovedmål	Data	Eksempel
Samtaleanalyse («Conversation analysis»)	Identifisere organisasjonsstrukturer eller talemåter som ligger under sosiale handlinger i hverdagslige og institusjonelle settinger.	Muntlig samtale Online kommunikasjon	Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)
Diskurspsykologi	Undersøke hvordan psykologiske begrep benyttes i diskurs og hvilke implikasjoner det har for vår forståelse av sosial interaksjon og psykologi.	Muntlig samtale Online kommunikasjon Intervju Fokusgruppe	Edwards (1991)
Kritisk diskurspsykologi	Identifisere kulturelt tilgjengelige repertoarer som skaper vår forståelse av et bestemt tema og definerer de tilgjengelige subjektposisjonene innenfor temaet.	Intervju Fokusgruppe Mediatekster	Wetherell & Edley (1999)
Foucaultiansk diskursanalyse	Undersøke hvordan diskurser gjør visse sannheter om verden tilgjengelige og hvordan de påvirker folks måte å være i -og oppleve verden på (subjektivitet og praksis).	Intervju Fokusgruppe Skrevne tekster Visuelle bilder	Foucault (1979)
Kritisk diskursanalyse	Avdekke de skjulte ideologiene som marginaliserer og undertrykker individer eller grupper i samfunnet og undergrave disse ideologiene.	Mediatekster og bilder Politiske taler og debatter	Fairclough (1993)

**Tabell 1:** Fem ulike former for diskursanalyse. Oversatt fra Wiggins (2017, s. 3)

## Kritisk psykologi

Grunnet dets sosialkonstruksjonistiske utgangspunkt, vil all diskursanalyse til en viss grad være kritisk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 165-168). Denne hovedoppgaven er imidlertid ikke bare kritisk i kraft av å være en diskursanalyse, den er også kritisk i kraft av å stille spørsmål ved implikasjonene av at psykisk helse læreplanfestes. Som sådan faller det inn i tradisjonen kalt kritisk psykologi (Fox, Prilleltensky, & Austin, 2009; Madsen, 2012b; Ian Parker, 1999).

Kritisk psykologi innebærer fundamentalt sett å innta en kritisk holdning til psykologiens rolle i samfunnet, en posisjon som kan settes i kontrast til konvensjonell eller «mainstream psykologi» (Fox et al., 2009; Madsen, 2012a). Et viktig poeng i kritikken er hvordan psykologi ofte presenteres som en nøytral vitenskap, uten at man tar hensyn til vitenskapen samfunnsmessige kontekst (Fox et al., 2009; Madsen, 2012b).

Hvis man tar utgangspunkt i at all psykologisk forskning har et mål om å fremme menneskelig velferd (Fox et al., 2009), ligger forskjellen mellom konvensjonell og kritisk psykologi i hva som skal til for å gjøre dette. Den konvensjonelle måten å forholde seg til dette på er å skape endring ved å foreslå og veilede reformer i eksisterende institusjoner (Fox et al., 2009). Et nærliggende eksempel er at man i møte med statistikk om økning av psykiske helseplager hos unge, vil støtte en reform av læreplanen som inkluderer psykisk helse som tema i skolen. Logikken er at det vil ha en forebyggende effekt ved å gi elevene bedre kompetanse i å håndtere sin psykiske helse.

Innenfor kritisk psykologi vil man derimot mene at dette representerer et «institusjonalisert og smalt syn på feltets etiske mandat for å fremme menneskelig velferd» (Fox et al., 2009, s. 3). Dette er fordi å inkludere psykisk helse i skolen fortsatt er betinget den eksisterende samfunnsordenens rammer, hvilket medfører at om samfunnssystemet i seg selv er en del av kilden til lidelse, vil det aldri avdekkes, fordi man aldri stiller spørsmål ved

systemet (Fox et al., 2009). I kritisk psykologi vil man, i stedet for å kommentere og foreslå små justeringer og reformer innenfor den eksisterende samfunnsstrukturen, stille spørsmål ved samfunnet i seg selv og hvordan det forhindrer menneskelig velferd og sosial rettferdighet (Fox et al., 2009). Om man tar eksempelet om psykiske helseplager hos skolebarn igjen, vil en kritisk vinkling innebære å stille spørsmål ved systemet barna er i. Hva hvis det er noe i samfunnet eller i skolesystemet som forårsaker denne økningen av psykiske helseplager? Hva hvis helseplagene er et uttrykk for en godt begrunnet motreaksjon på et urimelig system? I så fall blir det å skulle lære barna å håndtere psykisk helse en måte å opprettholde status quo ved å skyve ansvaret bort fra samfunnsstrukturer og over på barna.

## Metode

### Tekstutvalg

Hovedgrunnlaget for analysen er lærerveilederen *Lærerveiledning til LINK* (RVTS Sør, 2017). Analysen suppleres med relevante utdrag fra *Meld. St. 28*, og emnebeskrivelsen av folkehelse og livsmestring fra den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtlige tekster har livsmestring som sentralt objekt. De har også det til felles at de uttrykker skolepolitikk på ulike nivå. *Meld. St. 28* og emnebeskrivelsen er politiske styringsdokument som definerer livsmestring og krever at det inkluderes i skolen. Lærerveilederen er ment å rådgi lærere i hvordan den konkrete opplæringen kan foregå, og er sådan mer praksisnær.

*Lærerveiledning til LINK* (Vedlegg A) ble funnet gjennom et google-søk på «livsmestring i skolen» (treff nr. 5, 19.08.2019). Det er en lærerveileder fra prosjektet Livsmestring i norske klasserom (LINK), utarbeidet av regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging avdeling sør (RVTS Sør, 2017). RVTS sør arbeider med kompetanseheving og formidling på kommunalt nivå, på oppdrag fra

Helsedirektoratet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (RVTS Sør, 2018, s. 35). LINK er et forskningsbasert program som egentlig er rettet spesifikt mot selvmordsforebygging i skolen, men ettersom forebyggingen innebærer å forsøke å bedre skolebarnas mestring og psykisk helse på mange arenaer (RVTS Sør, 2018, s.18), er det rimelig å betrakte det om et generelt tiltak for å øke livsmestring også. Lærerveilederen ble analysert i sin helhet, med unntak av tre sider (Siste avsnitt, s.21 – s.23) da de kun består av informasjon om lærernes meldeplikt, hvilket gjelder i alle sammenhenger, også utenom opplæring i livsmestring.

Mld. St. 28 (Vedlegg B) ble funnet og valgt i forbindelse med innsamling av bakgrunnsinformasjon om livsmestring. Jeg analyserer to utdrag fra dokumentet. Utdrag 1 er fra underdel 3.3.2 «Elevens/lærlingens læring og utvikling» og inkluderer tekstens første fire avsnitt (s.21). Resten av 3.3.2 (s.21-23) utelates fordi livsmestring ikke er objektet i den delen av teksten. Undertitlene på det av 3.3.2 som utelates er «Kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte», «Etisk handling», «Ansvarlighet overfor klima- og miljøutfordringene», «Medansvar og medvirkning», «Sosial kompetanse og ansvarlighet», og «Forutsetninger for læring». Utdrag 2 er fra underdel 4.3.4 «Prioriterte tverrfaglige temaer» (s. 37-39), og er inkludert i sin helhet.

Emnebeskrivelsen (Vedlegg C) er beskrivelsen av folkehelse og livsmestring -faget i «Overordnet del av læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den ble analysert i sin helhet. Det ble også funnet og valgt i forbindelse med innsamling av bakgrunnsinformasjon.

### **Studiens utforming: Parkers analysemodell (1992)**

Parkers modell baserer seg på 7 hovedkriterier for hva en diskurs er, med 14 tilhørende analysesteg (se tabell 2 på side 21). Den har også 3 tilleggskriterier (steg 15-20) som omhandler diskursens forhold til institusjoner, hvordan de reproducerer maktforhold og hvilke ideologiske effekter de har. Min analyse begrenses til kriterium 1-6 (steg 1-12). Resultatene presenteres i rekkefølge etter Parkers modell.

<b>Hovedkriterier</b>	<b>Analysesteg</b>
1. En diskurs skapes i tekst	1. Behandle studieobjektene som tekster som beskrives og ordlegges. 2. Utforske assosiasjonene teksten vekker, helst i samarbeid med andre.
2. En diskurs omhandler objekter	3. Definere hvilke objekter diskursen omhandler og beskrive disse objektene. 4. Definere talemåtene i teksten som diskurser.
3. En diskurs har subjekter	5. Definere hvilke persontyper diskursen omtaler (subjektene), også om de allerede har blitt definert som objekter. 6. Danne antagelser om hva subjektene kan ytre i diskursene.
4. En diskurs er et sammenhengende meningssystem	7. Sette sammen et bilde av hver verden de ulike diskursene presenterer. 8. Danne antagelser om hvordan de ulike diskursene ville håndtert motstand.
5. En diskurs henviser til andre diskurser	9. Sette kontrasterende diskurser opp mot hverandre. 10. Identifisere overlapp der de konstituerer det samme objektet på ulike måter.
6. En diskurs er selvreflekterende	11. Utbrodere diskursene ved å henvise til andre tekster og andre mulige publikum. 12. Reflektere rundt begrepet en bruker for å beskrive diskursen, noe som innebærer politiske og moralske standpunkt.
7. En diskurs er historisk plassert	13. Undersøke hvor og hvordan diskursene trådte frem. 14. Beskrive hvordan diskursene har endret seg.
<b>Tilleggskriterier</b>	<b>Analysesteg</b>
8. Diskurser støtter institusjoner	15. Identifisere institusjoner som styrkes når de ulike diskursene benyttes. 16. Identifisere institusjoner som angripes eller undergraves når de ulike diskursene benyttes.
9. Diskurser reproducerer maktforhold	17. Undersøke hvem som tjener og taper på de ulike diskursene. 18. Undersøke hvem som ville støttet og hvem som ville kjempet imot de ulike diskursene.
10. Diskurser har ideologiske effekter	19. Vise hvordan en diskurs knyttes til andre diskurser som støtter undertrykkelse 20. Vise hvordan diskursen gir forrang til dominante gruppers narrativ

**Tabell 2:** Parkers 20 steg i en diskursanalyse (1992, s.3-22)

**Forforståelse og personlig refleksivitet**

Jeg hadde ingen formell faglig kjennskap til livsmestringsbegrepet før hovedoppgavearbeidet begynte. Min kjennskap til skolen er først og fremst basert på egne erfaringer som elev i grunnskolen og videregående, og inntrykk og refleksjoner rundt den offentlige debatten om skolepolitikk. Fra min psykologifaglige bakgrunn antar jeg at kunnskap om utviklingspsykologi spiller inn og former min forståelse i analysen.

Willig (2013) skiller mellom to typer refleksivitet: erkjennelsesteoretisk og personlig. Den erkjennelsesteoretiske refleksiviteten vil jeg gjøre rede for under «begrensninger i metode og metodologi» i diskusjonsdelen. Den personlige refleksiviteten handler om hvordan ens personlige «verdier, erfaringer, interesser, tro, politiske orientering, mål i livet og sosiale identiteter» former forskningen (Willig, 2013, s.10). I første rekke jeg påpeke at jeg gjør denne analysen som en hvit mann i 20-årene som har vokst opp i et østnorsk bygdesamfunn. Jeg er halvt fransk, men identifiserer meg først og fremst som nordmann. Jeg har for det meste gode erfaringer fra min egen skolegang, og er privilegert med å studere på et prestisjetungt profesjonsstudium som gir meg gode fremtidsutsikter.

Analysen formes også av mine personlige og politiske verdier, som har en tilhørighet på den politiske venstresiden. Utgangspunktet for at jeg ville skrive denne oppgaven var at jeg reagerte på livsmestringsbegrepet i seg selv og hvordan det ble omtalt i det offentlige ordskiftet. Begrepet hadde for meg nyliberalistiske konnotasjoner, og så for meg ut til å falle inn i et narrativ om en om en samfunnsutvikling der de kommende generasjoner formes i en kultur som i økende grad dreier seg om individets styrke og ansvar. Jeg har selv en sterk tro på at man bør dyrke fellesskapet fremfor individer, og mener dermed at det er viktig å utfordre denne opplevde samfunnsutviklingen. Jeg er ikke prinsipielt imot det å tematisere psykisk helse i skolen, jeg tror mange kan dra nytte av psykologisk kunnskap og at livsmestring i skolen har et stort forebyggende potensial. Jeg mener imidlertid at man skyller

både psykologien, skolen og samfunnet ellers, å stille kritiske spørsmål, ikke minst fra et psykologisk perspektiv.

### **Etiske vurderinger**

Ettersom jeg analyserte offentlig tilgjengelige dokumenter og aldri nevner noen forfattere ved navn, vurderte jeg oppgaven som etisk uproblematisk.

### **Resultater**

Gjennom resultatdelen kommer jeg til dels til å avvike fra standard APA-stil. Dette er både av pedagogiske hensyn og fordi analysemetodikken krever det. For enkelhets skyld kommer jeg til å referere til tekst 1, *Lærerveiledning til LINK* (Vedlegg B) som «lærerveilederen». Tekst 2, utdraget fra *Meld. St. 28* (Vedlegg B) omtales som «stortingsmeldingen». Tekst 3, emnebeskrivelsen av *Folkehelse og livsmestring* fra *overordnet del av læreplanverket* (Vedlegg C), omtales som «emnebeskrivelsen». For ikke å skape forvirring, bruker jeg også disse navnene ved referanser i parentes, for eksempel «(Lærerveilederen, s. 14)» i stedet for «(RVTS Sør, 2017, s.14)».

Analysesjangeren krever også en annen tegnsetting. 'Enkle anførselstegn' markerer subjekter fra empirien, unntatt ved oppramsinger der det er tydelig at det kun er snakk om subjekter. Sitater og begrep fra analysetekstene vil stå i «doble anførselstegn». Grunnet utstrakt bruk av sitater kommer jeg, for å spare plass, til å ha passasjer over 40 ord i tekstbokser med linjeavstand 1, og ikke i APA-stil med innrykk og linjeavstand 2. *Kursiv* benyttes for sitater som ikke stammer fra analyse materialet, i enkelte underoverskrifter, og for å fremheve ord av spesiell betydning.



**Kriterium 1: En diskurs skapes i tekst**

Det første analysesteget innebærer å behandle studieobjektene som tekster som beskrives og ordlegges. Parker definerer *tekst* som et hvilket som helst medium som bærer mening, skriftlig eller ikke (Parker, 1992), hvilket igjen betyr at man kan analysere alt fra skrevne tekster, til intervjuer, sanger, filmer, eller emballasjen til en tannkremtube (I Parker, 1999). Analyseformen er imidlertid skriftlig, så om analyseteksten ikke er skriftlig i sin originalform, må man i steg 1 gjøre den om til ord (Parker, 1992).

Mesteparten av analysematerialet består av skreven tekst, der lærerveilederen utgjør den største teksten, med cirka 9000 ord, fulgt av utdraget fra stortingsmeldingen (cirka 1400 ord) og emnebeskrivelsen (cirka 300 ord). Lærerveilederen inneholder imidlertid også flere fotografier og illustrasjoner. Disse må behandles som tekster for å kunne analyseres. Noen av fotografiene og illustrasjonene beskrives i løpet av analysen, mens andre, som jeg vurderer å ha en særlig tolkbarhet og viktighet, er inkludert med tekstlige beskrivelser i vedlegg A. Stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen er kun tekst, og ble derfor vedlagt som de er.

Assosiasjonsutforskningen (analysesteg 2) ble til dels gjort i form av to 20 minutters samtaler med to akademisk ansatte ved Det psykologiske fakultet som har ytret seg i det offentlige om «folkehelse og livsmestring». Den også gjort fra egen gjennomlesning av tekstene og diskusjon med en medstudent, samt innspill fra veileder.

Livsmestring knyttes i tekstene til positive, sunne ferdigheter eleven skal erverve for å håndtere livets utfordringer både nå og i fremtiden, noe som presenteres som både for barnets og samfunnets beste. Det gir assosiasjoner til god praksis og «sunn fornuft» i livsvalg, en slags systematisert livsvisdom. Det gir også assosiasjoner til folkeopplysning om psykisk helse og psykoedukasjon. Disse momentene og flere av de som nevnes i de neste avsnittene kan inngå i diskurser om helse og psykologi og knyttes til pastoralmakt (formaninger fra en autoritet som gir uttrykk for å ønske «flokkens beste»).

I stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen er det mange henvisninger til at eleven skal oppnå balanse og kontroll, hen skal håndtere seg selv, egne impulser og emosjoner. Dette gir assosiasjoner til psykologi-begreper som selvregulering, metakognisjon. Det gir også assosiasjoner til individualisme, at det er opp til hver enkelt å ha denne kontrollen. Samtidig som det er mye i lærerveilederen som var individualistisk orientert, hadde den gjennomgående mer trykk på samarbeid og støtte mellom elever og mellom lærer og elev.

I stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen beskrives eleven som noen som skal ha kompetanse i noe, lik en bedriftsansatt. Sammen med det individualistiske fokuset gir dette assosiasjoner til nyliberalisme.

Stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen har et offisielt og autoritetstungt preg, og innføringen av «livsmestring» begrunnes både i opplæringsloven og faglig ekspertise. Det ligger et tydelig ønske om hvordan man skal opptre i samfunnet, eleven skal ikke bare være et velfungerende individ, men også en idealborger med visse ferdigheter og verdier. Dette kan knyttes til en «governmentality-diskurs» som uttrykker statens ønske om å regulere individer. Lærerveilederen hadde gjennomgående en varmere og mer inkluderende tone enn stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen og ga mange assosiasjoner til fellesskap og omsorg.

## **Kriterium 2: En diskurs omhandler objekter**

Det er flere objekter i tekstene, som «skolen», «grunnopplæringen», «verdigrunlaget», «samfunnet» og mye annet. Disse er interessante, og kunne vært gjenstand for videre analyser, men i denne hovedoppgaven fokuseres analysen utelukkende på de ulike konstruksjonene av «livsmestring» og «mestring av livet». Her følger de identifiserte konstruksjonene av livsmestring (analysesteg 3) og hvilke diskurser de kan knyttes til (analysesteg 4). Underveis identifiserte jeg 10 forskjellige diskurser, blant annet økonomiske, juridiske og medisinske. Av disse valgte jeg ut de 5 mest fremtredende:

1. *Diskursen om borgerformede opplæring* konstruerer livsmestring som et som noe 'eleven' bør læres opp i for å bli en god borger.
2. *Diskursen om psykisk folkehelse* konstruerer livsmestring som et tiltak for å bedre befolkningens psykiske helse.
3. *Diskursen om psykologisk teori* konstruerer livsmestring som en tilstand av god psykisk helse hos individet, som forutsetter teoretisk kunnskap om mennesket.
4. *Omsorgsdiskursen* konstruerer livsmestring som noe som oppnås gjennom at mennesker gir hverandre støtte og hjelp.
5. *Den liberalistiske diskursen* konstruerer livsmestring som en kompetanse i selvkontroll som muliggjør en tilstand av rasjonalitet og valgfrihet.

Diskursene er organisert i rekkefølge etter hvordan de forholder seg til hverandre (se kriterium 6). Diskursen om borgerformende opplæring og diskursen om psykisk folkehelse er beslektet ved at de handler mye om hvordan staten vil at befolkningen skal oppføre seg. Diskursen om psykisk folkehelse og diskursen om psykologisk teori er beslektet ved sin nære tilknytning til psykologi. Omsorgsdiskursen og den liberalistiske diskursen har det til felles at de i stor grad opererer på et annet nivå enn de andre diskursene og handler om en grunnleggende livsfilosofi. Den liberalistiske diskursen er nederst fordi den står i kontrast til alle de andre diskursene, særlig omsorgsdiskursen.

Her følger en mer inngående redegjørelse og empirisk begrunnelse for de ulike diskursene.

**1. Diskurs om borgerformende opplæring.** «Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Stortingsmeldingen, s. 38).

Denne diskursen er særlig fremtredende i stortingsmeldingen, men ettersom stortingsmeldingen definerer rammene for både emnebeskrivelsen og lærerveilederen, kan man si at den ligger i begge disse tekstene også, om enn mer implisitt.

Som et tema på skolen konstrueres livsmestring både som et objekt for opplæring, men også som et uttrykk for en ønskelig væremåte for borgere. I stortingsmeldingen skrives det videre at «verdigrunlaget skolen bygger på skal realiseres i opplæringen», og at overgangen mellom verdier og opplæring er glidende:

Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål. (Stortingsmeldingen, s. 21)

Livsmestring handler i denne diskursen om en ervervelse av visse kompetanser og verdier, som staten har definert at man trenger for å være en deltagende samfunnsborger. Borgerne har ikke noe valg, dette skal alle lære, og det er en tydelig disiplinerende diskurs. Dette kan man blant annet se i at stortingsmeldingen formulerer seg nærmest utelukkende som at det er noe eleven «skal». Det er en ordre med hjemmel i norsk lov: eleven «skal» ha dette settet med kompetanser og verdier, det er «nedfelt i formålsparagrafen».

I lærerveiledning uttrykkes denne diskursen på en langt mykere måte, og dreier seg mer om den praktiske gjennomføringen av opplæring i livsmestring. Opplæringen er fortsatt disiplinerende, og eleven har ikke noe valg i å bli med i timen eller ikke, heller enn å formidle at livsmestring er noe barnet «skal» lære om, vektlegger lærerveilederen ulike metoder for å gi barnet lyst til å søke det selv. Det beste eksempelet på dette er handlingene og ritualene

som foreslås kan bruke under opplæringen:

Ritualene skal fungere som lim i samlingene, og de har stor betydning ut over det konkrete. Et tent lys, fin musikk, et selvlagd ”klassebånd” og liknende er små ting som kan bidra til opplevelse av inkludering og motvirke følelsen av utenforskap. Et avslutningsritual med å dele ut en seigmann eller noe annet til hver elev kan synes banalt, men alle pedagoger vet at en seigmann på skolen er mer verd enn en halv kilo godteri hjemme. (Lærerveilederen, s. 8)

Ritualene iscenesetter også livsmestring som noe spesielt som skal behandles med andakt. Det lærerveilederen har flere scener med et nærmest seremonielt preg, som i denne beskrivelsen av et ritual for å avslutte timen: «Alle elevene stiller seg i ring og holder i klassebåndet. Mens klassen synger en sang, eller spiller en avslutningsmelodi, sender man båndet rundt i ringen.»

**2. Diskurs om psykisk folkehelse.** «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (Emnebeskrivelsen).

Selv om folkehelse ble ekskludert fra «folkehelse og livsmestring» som analyseobjekt, er det fortsatt nært knyttet til, for ikke å si ensbetydende med livsmestring-. I emnebeskrivelsen står det at folkehelse og livsmestring «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse», mens det i stortingsmeldingen står at «gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning». Selv om den fysiske helsen nevnes i begge disse definisjonene, nevnes det lite om det ellers i tekstene. Dette er grunnen til at jeg har spesifisert det til diskurs om psykisk folkehelse.

I emnebeskrivelsen er «utvikling av et positivt selv bilde og en trygg identitet særlig avgjørende» i barne- og ungdomsårene, men diskursen har et perspektiv som favner hele barnets liv og utvikling. Lærerveilederen omtaler livsmestring som en holdning ut livet:

Vi ønsker at unge mennesker skal gå inn i fremtiden med tro på (...) at det meste lar seg løse, og at når man ikke finner ut av ting på egen hånd, har samfunnet vårt gode hjelpeordninger som kan støtte og hjelpe. (Lærerveilederen s. 14)

Livsmestring innebærer altså at man skal gå ut av skolen med en rekke verdier om at god psykisk helse er noe ønskelig og oppnåelig som setter en i stand til å «håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». Tekstboksen i forrige avsnitt viser også en annen viktig side av diskursen om psykisk folkehelse: tro på at staten og samfunnet er der for deg. Det er staten som utøver folkehelseiltakene, som «folkehelse og livsmestring» er et eksempel på. Dette impliserer også at man skylder staten en takk.

Et annet kjerneelement av denne diskursen er at den aktivt rettferdiggjør seg selv ved å begrunne sin nødvendighet med vitenskapelige kilder. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom referanser til «forskning» i lærerveilederen. Disse står gjerne som enkeltpåstander om fakta i verden, som at «selvmord er den nest vanligste dødsårsaken blant ungdom (FHI)», eller som denne: «Forskning viser at ungdom som sliter med for eksempel selvskading, ikke forteller det til noen, eller de forteller det til en venn. Få forteller det til de voksne (Case, 2001)».

**3. Diskurs om psykologisk teori.** «Hvordan vi forstår, regulerer og integrerer våre følelser vil prege hvordan vi reagerer og handler» (Lærerveilederen, s.17).

Livsmestring er et konstrukt med nær tilknytning til felt som psykisk helse og psykologi. Eksempelvis står det i emnebeskrivelsen det skal fremme «psykisk helse», bygge «positivt selvbylde», og at det omhandler «mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner». I motsetning til diskursen om psykisk folkehelse, fokuserer denne diskursen på enkeltindividet.

I lærerveilederen knyttes livsmestring også opp mot en rekke begrep, teorier og analogier fra psykologien. Teorier og analogier om «regulering» av følelser og aktivering, som «toleranseviduet» er særlig fremtredende. Disse modellene presenteres i et tilgjengelig,

ikke-akademisk språk, som for eksempel her om «den tredelte hjernen»:

«Den tredelte hjernen forklarer hvordan tre ulike nivåer i hjernen samhandler. Noen ganger fungerer dette samspillet utmerket, og andre ganger fungerer det ikke. Når vi blir skikkelig redde, kobler fornuften ut, følelsene "tar av" og blir ikke korrigeret av rasjonelle vurderinger. Dette er faktisk bra i situasjoner hvor vi er i reell fare. For eksempel hvis vi holder på å kjøre på noen i trafikken. Da vil de fleste instinktivt trække på bremsen og dermed unngå å skade noen. Det er helt nødvendig at tenkehjernen ikke kobles på, den er nemlig altfor treg. Vi ville ha kjørt på personen lenge før den fornuftige delen av hjernen hadde bestemt seg for hva den skulle gjøre.» (Lærerveilederen, s.18)

Lærerveilederen inneholder også psykologiske modeller for barns utvikling, som i denne passasjen, som blant annet tematiserer tidlige livserfaringer og personlighetsutvikling:

«Hvordan vi forstår, regulerer og integrerer våre følelser vil prege hvordan vi reagerer og handler. Det vil påvirke hvem vi blir. Vi utvikler forestillinger og mønstre som påvirker hvordan vi forstår ting og hvordan vi takler livshendelser. Mange av disse mønstrene dannes i tidlig barndom, men hjernen er plastisk og mønstre som dannes i barndommen kan endres gjennom hele livet.» (Lærerveilederen, s.17)

I likhet med modellene om «toleranseviduet» og «den tredelte hjernen», forstås også utvikling først og fremst med et biologisk utgangspunkt. Endring i hjernen, nevroplasticitet, er den sentrale forklaringen på hvordan ulik praksis overfor 'barn og unge' påvirker og endrer deres evne til livsmestring. Man skal altså behandle 'barn og unge' på en viss måte, fordi det endrer hjernene deres, som igjen endrer atferden deres: «Gjentakende gode handlinger og gode ord danner avtrykk i barn og unges hjerne».

En viktig konsekvens av en slik biologisk henvisning er at den gir diskursen en naturvitenskapelig troverdighet. Selv om psykologiske teorier ofte kan ha stor vitenskapelig troverdighet, fremstår sannheten de presenterer ofte enda sannere når de knyttes til et nevralt substrat. Å danne «avtrykk i barn og unges hjerne» virker som en sterkere påvirkning enn å bare gi dem gode erfaringer.

Et annet moment som også kan knyttes til den biologiske orienteringen er at modellene har et reduksjonistisk utgangspunkt. De forklarer menneskelig atferd ut ifra dets bestanddeler, og deler den opp i hjernedeler eller trinnvise kognitive prosesser. Mennesket

beskrives ofte med mekanistiske analogier for kognitive, emosjonelle og biologiske prosesser, som at «følelsene er kroppens motor, de holder maskineriet i gang», eller her hvor beslutningstagningsprosesser forklares som en rakettutskytning:

«Menneskelige handlinger kan sammenliknes med en tretrinnsrakett. Det nederste leddet er utskytningsrampen og drivstoffet som trengs for å sette det hele i gang. I sansene og følelsene våre ligger denne energien, kraften og motivasjonen. Ingenting kan skje om det ikke er energi nok her. Neste trinn er fornuften eller teknologiseret. Her skal all informasjon kobles sammen, valgalternativer evalueres, prioriteringer gjøres og beslutninger tas. Når energien og teknologien er sammenkoblet og fungerer sammen skytes raketten ut. Det vil si at vi handler. Utskytningen er tredje leddet.»  
(Lærerveilederen, s.17)

Den mekanistiske siden av diskursen forsterkes med at både «den tredelte hjerne» og «tretrinnsraketten» illustreres med bilder av henholdsvis en hjerne som inneholder tre arbeidende menn i de ulike delene av hjernen (s. 18), og en rakett som tar av (s.17).

I denne diskursen forstår man altså 'mennesket' som komplekse, men likevel fenomen som kan reduseres, forstås og påvirkes gjennom diskursens vitenskapelige autoritet. Man trenger denne teoretiske forståelsen fordi mennesket i seg selv har en manglende innsikt i sine egne prosesser: «Selv om vi liker å tro at vi er rasjonelle vesener som handler på bakgrunn av kognitive vurderinger, er nok sannheten at våre handlinger er motivert av våre følelser og korrigeret av vår fornuft.» (Lærerveilederen, s.17)

Det tegnes også opp en viktig dikotomi mellom følelser og fornuft. Mennesker er irrasjonelle og følelsesstyrt, om de skal nå livsmestring, må det gjøres gjennom kognitiv kontroll der følelsene underlegges fornuften. Samtidig skal ikke følelsene ignoreres:

Følelsessenteret ligger i hjernen vår, alle har de samme følelsene og handlingene våre er i stor grad motivert av våre følelser. Ingen handler bare ut fra fornuft. Det ligger en eller flere følelser bak som motiverer for handling. Derfor trenger vi å bli kjent med disse følelsene, vite hvordan de kjennes, når de oppstår og hvordan vi kan lyttet til det de prøver å fortelle oss. Følelsene gir oss nemlig viktige beskjeder, og når følelsene samarbeider med fornuften fungerer vi godt (...) Undersøkelser viser at hvis mennesker ikke har kontakt med sine følelser, klarer de ikke å ta beslutninger.  
(Lærerveilederen, s.16-17)



Dette bidrar til å legitimere diskursen ytterligere. Ettersom mennesket har manglende selvinnsett, trenger det de psykologiske teoriene som veiledning for å nå balansen mellom kontroll over følelsene og kontakt med dem.

**4. Omsorgsdiskurs.** «Alle må tilpasse seg hverandres tempo, alle hjelper alle»  
(Lærerveilederen, s.10).

Mens den er svært lite til stede i stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen, er denne diskursen fremtredende i lærerveilederen. Et eksempel er her, i en beskrivelse av den voksnes rolle overfor ungdom i samlinger om livsmestring:

Ungdom trenger voksne som kan ta del i også det som oppleves som vanskelig. Vi som voksne får i disse samlingene en ekstra mulighet til å vise at vi bryr oss, at vi tør og kan hjelpe hvis det er behov for det. Og hvis vi ikke kan hjelpe selv, kan vi bidra til å sette ungdom i kontakt med noen som kan hjelpe. Dette er erfaringer ungdom trenger. Vi ønsker at unge mennesker skal gå inn i fremtiden med tro på at mennesker er til for hverandre, at det meste lar seg løse, og at når man ikke finner ut av ting på egen hånd, har samfunnet vårt gode hjelpeordninger som kan støtte og hjelpe. (Lærerveilederen, s.14)

I tekstboksen i forrige avsnitt fremstilles den 'voksne' både som omsorgsgiver, rollemodell, og en som kan sette ungdommen i kontakt med noen andre som kan hjelpe. 'Unge' skal også selv få verdier som gjør at de prøver å hjelpe hverandre, og også stole på at samfunnet kan hjelpe dem. Det å gi hjelp og omsorg virker altså ikke bare å handle om å gi trygghet, men også om å lære bort det å hjelpe.

Lærerveilederen beskriver en forbilledlig figur kalt «den gode hjelper» som har alle de egenskapene som skal til for å gi omsorg:

Store øyne for å se det enkelte barn (...) store ører, være flink til å lytte (...) Munnen derimot kan være bitteliten. Den gode hjelper trenger nemlig ikke å si så mye selv (...) et stort hjerte som vil den andre vel (...) antenner på hodet for å fange opp signaler, men antennene kan også beskytte. En skal kanskje ikke ta imot alt som faller ned i hodet på en. (Lærerveilederen, s.6)

Som en metaforisk kroppsliggjøring av omsorgsdiskursen, forteller 'Den gode hjelper' mye om hva omsorg innebærer. Én side som kommer frem er at omsorg ikke bare er noe

subjekter retter mot andre, men også mot seg selv: «en skal kanskje ikke ta i mot alt som faller i hodet på en». Omsorgen skal altså ikke gis til andre om det går på bekostning av en selv.

Noe annet som kommer frem i tekstutdraget er at omsorg, fremfor å være en samling spesifikke teknikker, først og fremst handler om å ha og vise at man har, et ønske å forstå og hjelpe. Det er en praksis med et forholdsvis intuitivt, hverdagslig fundament:

«Man skal ikke undervurdere betydningen av gode hjelpere, av voksne som bryr seg. I et spesialisert samfunn kan hverdagsomsorg fort bli undervurdert. Det er synd, for god omsorg har betydning både her og nå og på lang sikt.» (Lærerveilederen, s.20)

Samtidig som «hverdagsomsorg» er viktig, er 'læreren', den mest fremtredende hjelperen i lærerveilederen, en yrkesutøver. 'Læreren' er en profesjonell helper med medfølgende profesjonelt ansvar, posisjonering og holdningsformidling overfor 'eleven'. 'Læreren' hjelperrolle innebærer eksempelvis det å formidle viktigheten av «å snakke om det» og «åpenhet» om følelser til 'elevene'. 'Læreren' skal også være en veileder som har tilgang på kunnskapen om livsmestring uten å prakke den på 'eleven'. Rollen innebærer også juridiske obligasjoner som «opplysningsplikt» og «meldeplikt».

'Barn' fremstilles som de primære mottagerne av hjelp, men de fremstår heller ikke som helt hjelpeløse. De har potensial, og gjennom opplæringen i livsmestring skal de gjøres i stand til å både hjelpe seg selv og hverandre: «Barn og unge trenger å trene på å hjelpe seg selv og hverandre til å utvide sin tåleevne, å utvide sine toleransevinduer.» (Lærerveilederen, s.18)

Innenfor omsorgsdiskursen konstrueres livsmestring som noe som skal legge til rette for samarbeid og kollektiv støtte ved å skape et omsorgsfullt klima der «alle hjelper alle». Det skal forebygges «mobbing» ved å støtte opp om «relasjoner» og «samarbeid» elever imellom og mellom lærer og elev, lære om verdien av å «respektere andre», og gi «tilhørighet». Det representerer en generell prososial holdning på skolen, noe som også uttrykkes i stortingsmeldingen: «Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i

sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing.» (Stortingsmeldingen s. 39).

**5. Liberalistisk diskurs.** «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Emnebeskrivelsen).

Livsmestring er knyttet til et ideal om individuell valgfrihet. I emnebeskrivelsen står det at folkehelse og livsmestring skal gjøre 'eleven' i best mulig stand til å ta ansvarlige «livsvalg», «helsevalg» og «verdivalg». Jeg identifiserer to forutsetninger for at man skal nå denne tilstanden av valgfrihet: tro på individet og tro på kontroll. I denne passasjen illustreres det første, at individet skal ha et «positivt selvbilde» og være overbevist om sitt egenverd:

«For at barn og unge skal mestre livet, trenger de å utvikle et positivt selvbilde som åpner for muligheter og valg. Alle elever skal bli tatt på alvor, de skal oppleve at de er viktige for andre, og de skal gis opplevelse av mestring.» (Stortingsmeldingen, s. 21)
--

Dette individfokuset går igjen mange steder, særlig i stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen, selv i sammenhenger der livsmestring omtales som et sosialt og samfunnsmessig prosjekt: «Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.» (Stortingsmeldingen, s.39). Her formidles det at sosialt fellesskap og støtte er viktig, men det først og fremst er viktig fordi det hjelper individet. Altså, selv om budskapet er orientert mot det sosiale og kollektive, er premisset og målet fortsatt enkeltindividets velbefinnende.

Denne diskursen inneholder altså et mål om valgfrihet og et fokus på individet, men ansvar og kontroll er også en sentral verdi. Det ligger også i navnet «livsmestring»: individet skal være mester over eget liv. Valgene skal være «ansvarlige», og gjennom ervervelse av

kunnskap og kompetanse skal subjektet settes i stand til å påvirke, mestre og håndtere:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (...) å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.» (Emnebeskrivelsen)

Mestringen innebærer altså både en påvirkning og håndtering av omgivelsene, men også av seg selv. Valgfriheten er noe man når gjennom håndtering av egne «tanker, følelser og relasjoner».

I lærerveilederen er denne liberalistiske diskursen langt mindre tydelig, og troen på subjektet som en rasjonell agent er langt svakere. Man kan imidlertid spore noen passasjer knyttet til valgfrihet, og det ligger også implisitt i hele lærerveilederen at individet har noe frihet og ansvar når det for eksempel kommer til å velge mellom gode og dårlige «mestringsstrategier».

### **Kriterium 3: En diskurs har subjekter**

Her følger en oversikt over hvilke subjekter tekstene omtaler (analysesteg 5) og antakelser om hvilke egenskaper de har og hva de kan gjøre og si innenfor det gjeldende diskurs-systemet (analysesteg 6). Jeg identifiserte i alt 8 forskjellige subjekter i tekstene, men 'Eleven' og 'Læreren' er de som omtales mest og som bærer mest betydning de ulike diskursene. Jeg kommer derfor til kun å gå i dybden på disse to subjektene, mens de øvrige 6 ('Mennesket', 'RVTS Sør', 'Den gode hjelper', 'Andre hjelpere', 'Foreldre', og 'Afrikanske kvinner') kun vil få korte beskrivelser. Subjektene blir presentert i rekkefølge etter hvor ofte de nevnes i tekstene.

**'Eleven'**. Dette subjektet er omtalt i samtlige tekster og betegnes også som elevene, barn og unge, unge mennesker, barn, de minste barna, barna/ungdommene, ungdom, en ungdomsgenerasjon, den enkelte, det enkelte barn, man og hen. Det hadde vært mulig å dele

beskrive dette som flere forskjellige subjekter, for eksempel 'barn' og 'ungdom', men ettersom samtlige også er 'elever', forholder jeg meg kun til dette.

*'Eleven' er en fremtidig 'voksen'.* I stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen skal undervisningen gjøre at 'elevene' kan «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Dette, og at de en dag skal «velge ulike utdanninger og yrker», viser at de er i en utvikling som samfunnsborgere.

*'Elever' er mangfoldige.* I stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen er 'elever' individer med «ulike interesser», som «kommer til å velge ulike utdanninger og yrker». I lærerveilederen lærer 'barn' «på mange slags vis», noen er «trygge» og noen har «vanskeligheter med å lære».

*'Eleven' er mye på skolen, der hen blant annet lærer og leker.* I lærerveilederen står det at 'barn' lever «størstedelen av hverdagen» sin på skolen, der de møter hverandre i «elevsamlinger» og «elevgruppa» for «felles refleksjon, erfaringsutveksling» og muligheter for å «lære av hverandre». De driver også med «lek». I stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen står det at de også «jobber», «lærer», «arbeider med problemstillinger, temaer og kompetanser», for å «øke sin forståelse av temaet [livsmestring] og få bedre forståelse av de involverte fagene».

*'Eleven' er underordnet 'læreren', men må respekteres.* Det er 'læreren' som leder undervisningen på skolen, men i lærerveilederen kommer det imidlertid frem at 'elevene' også samarbeider med 'læreren' ved å «medvirke» og gjøre «evaluevalueringer» og ved å være «på jakt etter nye spørsmål, mulige svar og undring» og «utforme en plan» for hvordan de arbeider med livsmestring sammen med 'læreren'.

*'Eleven' kan slite og trenge hjelp til å mestre livet.* I lærerveilederen står det også at de ofte «sliter med grunnleggende behov og følelser» og «har det vanskelig». Noen 'elever' kan si at de «vil dø» og ha «en plan for hvordan det skal skje». Mange 'ungdommer' «sliter»:

«Dagens utfordringsbilde viser en ungdomsgenerasjon som er svært velfungerende. Mange klarer seg bra på skolen, de jobber på fritiden, spiser sunt, trener, ruser seg mindre enn tidligere og voldsbruken blant unge en nedadgående. Samtidig sliter 30% med depressive symptomer, 25% sier de har skadet seg selv med vilje og 10% sier de har prøvd å ta sitt eget liv.» (Lærerveilederen, s.5)

Ifølge lærerveilederen kan 'elever' være i «situasjoner de ikke vet hvordan de skal løse», og «når den psykiske smerten blir for stor er det ikke alltid at barn og unge klarer å hjelpe seg selv på en fornuftig måte». Da trenger de «veiledning» og «hverdagsomsorg» og «ansvarsfulle voksne». Det er imidlertid ikke alltid lett for 'læreren' å se når 'elever' «sliter», for de kan ha «ulike smertetrykk» som ofte er «mindre synlige». De «prøver som regel å si ifra, men budskapet kan være kamouflert og vanskelig å oppfatte». Noen ønsker å holde det «hemmelig». Dette støttes opp av en illustrasjon («Mange barn i lek med lærer som ser på», vedlegg A) med en 'elev' på en benk som ser ut som at han trekker seg unna de andre.

*'Eleven' kan trenes til å hjelpe seg selv og andre.* Gjennom livsmestringsopplæringen får eleven kunnskap og ferdigheter. Ifølge stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen vil opplæring i livsmestring gi 'eleven' viktig(e) «utvikling», «kunnskap», «ferdigheter», «holdninger», «kompetanse», «forståelse», «følelsesregulering», «livsmot», «livskraft», «selvivaretagelse», «evne til ansvar» og «evne til å møte, håndtere og mestre livet». Ifølge lærerveilederen innebærer livsmestring også at 'eleven' får «forstå og akseptere seg selv», «trene på å hjelpe seg selv og hverandre til å utvide sin tåleevne, å utvide sine toleransevinduer». Mye av treningen kan de også få ved å forstå hvordan de selv fungerer: «Barn og unge har nytte av å forstå at det er sammenheng mellom erfaringer og fungering, og at mulighetene for påvirkning er til stede. Hjernen kan trenes som en muskel. Ved å bruke den aktivt blir den sterkere og sterkere» (Lærerveilederen, s.17-18)

Når 'elever' kan «forstå og akseptere seg selv», kan de «forstå og akseptere andre». Ifølge lærerveilederen skal 'elever' kunne hjelpe hverandre ved å «snakke med [hverandre] om det som angår dem». De kan altså både hjelpe seg selv og andre, men de kan også fort ta

på seg for mye ansvar, og 'elever' «som blir fortalt hemmeligheter av venner risikerer å ta på seg et ansvar de vanskelig kan bære». Det er 'lærerens' ansvar å forhindre dette.

**'Læreren'**. Dette subjektet omtales kun i lærerveilederen, der det også blir beskrevet som lærere, lærer, kontaktlærer, vanlige lærere, gruppeleder, en voksen, den voksne, man, vi og oss, du. Dette kunne også blitt omtalt som flere subjekter, for eksempel 'læreren' og 'den voksne', men ettersom samtlige 'lærere' er 'voksne' og alle de andre 'voksne' også knyttes til spesifikke roller ('foreldre', 'andre hjelpere' også videre), betrakter jeg ikke 'voksne' som en egen subjektposisjon.

*'Læreren' er 'voksen' og bør i kraft av det være en «ansvarlig voksen» overfor 'eleven', fordi det er et 'barn'.*

*'Læreren' arbeider på skolen der de veileder 'elevens' opplæringen i livsmestring.*

'Lærere' er en «yrkesgruppe» på «skolen». 'Lærere' kan ha «spesialutdannelse», men kan også være «vanlige». Dette innebærer også et ekstra ansvar utover det å bare være 'en voksen'. 'Læreren' «leder» undervisningsopplegget ved å bestemme «ritualer» og «oppgaver» i timene og gjøre «arbeidet mer inspirerende». 'Læreren' skal også sørge for å tilpasse opplæringen til at 'elever' «lærer på mange slags vis». 'Læreren' skal samarbeide med 'eleven' og være en «tilrettelegger for gode prosesser» som skal «motivere» 'elevene' til «arbeid med temaet». 'Læreren' skal også være på «jakt etter nye spørsmål, mulige svar og undring» sammen med 'eleven' og «utvider deres mestringsrepertoar». Om 'elevene' har vansker med å løse en «situasjon» kan 'læreren' «introdusere mulige veier å gå», men helst ved «åpne spørsmål» og ikke ved «ferdige svar eller pålegg».

I tillegg til å være en veileder kan 'læreren' hjelpe 'eleven' til å mestre livet ved å være «trygge», «tilstede», «omsorgsfulle» og formidle at «det fins hjelp å få dersom det trengs». De kan gi 'elevene' «hjelp til å håndtere det de selv kan håndtere, og avlastning for det de ikke skal håndtere på egen hånd». 'Læreren' kan også forklare til 'elevene' at «det kan være veldig

viktig å fortelle om vanskelige ting til noen» og 'læreren' må tørre å spørre om «det som er vanskelig» på en «omsorgsfull og direkte» måte.

Illustrasjonen på forsiden av lærerveilederen («Elev og lærer», vedlegg A) understøtter både læreren som veileder og omsorgsperson. 'Læreren' tilpasser seg ved å bøye seg ned til barnets nivå, 'læreren' har øyekontakt med 'barnet', som smiler. 'Læreren' holder den ene hånden på barnets skulder, og peker hjelpende i boken med den andre hånden, noe som signaliserer både faglig og emosjonell støtte. De har begge roser i kinnene, det er en god situasjon. I den andre illustrasjonen av en 'lærer' («Mange barn i lek med lærer som ser på», vedlegg A), fremstår også 'læreren' som et trygt nærvær som passer på 'elvene'. I begge illustrasjonene kan man også merke seg at 'læreren' har noe gult på seg, som ikke bare er i kontrast til de blålige omgivelsene, men også, gjennom denne kontrasten gir assosiasjoner til varme.

*'Læreren' har meldeplikt.* 'Læreren' er også i «beredskap» og har «et ansvar for å melde bekymringer videre og bidra til å iverksette relevant hjelp». 'Læreren' må aldri «gå fra en elev som sier hen vil dø», men gi «livreddende førstehjelp» og «involvere» 'lege'.

«Å jobbe med folkehelse og livsmestring er ikke bare en jobb for spesialistene. WHO sier at skolen kanskje er den aller viktigste arenaen for å forebygge psykiske helseplager. Hvis man ser bort fra hjemmene, er det på skolen størstedelen av hverdagen leves for dagens barn og unge. Det som skjer der har derfor stor betydning for den enkelte og for samfunnet som helhet. Mange lærere ønsker å gjøre en god jobb på dette området, men føler at de mangler nødvendig kompetanse» (Lærerveilederen, s.4)

I passasjen i forrige avsnitt kommer det frem at *'læreren' kan være usikker på sin egen kompetanse i å lære 'eleven' livsmestring.*

**Andre subjekter.** *'Mennesket'*: Dette subjektet omtales kun i lærerveilederen, der det også bestegnes som 'hele mennesket'. Det er en universell størrelse som egentlig innefatter samtlige av de andre subjektene ut ifra noen biologiske grunnvilkår de alle deler. 'Mennesket' er en kompleks biologisk entitet, men kan likefremt forstås gjennom



psykologiske teorier. Disse modellene kan igjen formidles med enkle analogier, og menneskets fungering kan sammenlignes med for eksempel en rakett. 'Mennesker' tror de er rasjonelle vesener, men har ofte manglende innsikt i egne hva som styrer dem.

*'RVTS Sør'*: Dette subjektet er kun omtalt i lærerveilederen, der det også beskrives som 'lærere i samarbeid med helsesøstre og ansatte ved RVTS Sør', 'RVTS Sør'. Dette er de som har utviklet og skrevet lærerveilederen. 'RVTS Sør' har faglig kompetanse, særlig på «utviklingstraumer/komplekse traumer og traumebevisst praksis for barn og unge». De bryr seg, særlig om barn, og vil gjøre verden til et bedre sted. De skal øke andres kompetanse innenfor «flyktningehelse og tvungen migrasjon, vold, psykologiske traumer, psykososial beredskap og selvmordsforebygging», og de har anbefalinger og forslag til 'læreren', men også tillit til 'lærerens' skjønn.

*'Den gode hjelper'*: Subjektet er kun omtalt i lærerveilederen, der det også beskrives som en god hjelper, gode hjelpere, den gode lærer, gode menneskemøtere, en, man og hun. 'Den gode hjelper' ønsker å forstå og hjelpe. Det er et idealvesen i balanse mellom å ta vare på andre og å ta vare på seg selv. 'Læreren' skal etterstrebe å være 'en god hjelper'

*'Andre hjelpere'*: Subjektet omtales kun i lærerveilederen, der det også beskrives som 'samarbeidspartnere' og er en samlebetegnelse på de andre fagpersonene enn «vanlige» 'lærere', som også kan hjelpe 'elevene'. Disse inkluderer forskjellige «ansatte» ved skolen, som 'helsesøstre', 'miljøarbeidere', 'sosiallærer', 'rektor', 'og lignende'. Det inkluderer også 'lege'. 'Andre hjelpere' har en viktig støttefunksjon i 'lærerens' arbeid med livsmestring i skolen. Noen ganger krever loven at de inkluderes. De er ofte ikke tilgjengelig for 'eleven' med hvem de har «avtaler bare ei sjelden gang».

*'Foreldre'*: Subjektet nevnes kun lærerveilederen, og der svært lite. De omtales også som foreldrene eller oppdragere. De hjelper 'barn' med å «regulere følelser». Det er et «suksesskriterium» for livsmestring at 'foreldrene' informeres de informeres av 'læreren'. En

illustrasjon i lærerveilederen viser at 'foreldre' krangle med andre 'foreldre' (se «dagdrømmende barn», vedlegg A).

*'Afrikanske kvinner'*: Subjektet er kun omtalt i én setning i lærerveilederen, som skaperne av 'Den gode hjelper'. Det er ingen direkte informasjon om dem, men man vet at de er fra «Afrika» og at de antakeligvis har mye kunnskap om å hjelpe folk, ettersom deres beskrivelse av «en god hjelper» gjengis i lærerveilederen.

#### **Kriterium 4: En diskurs er et sammenhengende meningssystem**

Dette er en kartlegging av verdenen hver diskurs presenterer å (analysesteg 7), med tilhørende antagelser om hvordan diskursen ville svart på motstand (analysesteg 8). Dette gjør jeg ved å først gi en kort verdensbeskrivelse fra perspektivet til én diskurs, fulgt av mulig motstand fra et eller flere perspektiv utenfor diskursen, deretter inntar jeg den gjeldende diskursens perspektiv igjen og besvarer motstanden. Når dette er gjort, gjør jeg samme øvelse med neste diskurs. Hvert nye avsnitt innebærer en endring av perspektiv. Mange av påstandene de ulike perspektivene formuleres som direkte, og ofte ganske skarpe, påstander. Dette må forstås som en del av analysemetoden; påstandene representerer ikke mine meninger, men hva jeg antar er mulig å si fra det gjeldende perspektivet.

**Verden ifølge diskursen om borgerformende opplæring:** 'Elevene' er på skolen for å bli opplyste og disiplinerte borgere. For å bli dette, må de være lydige, hardtarbeidende, og ta imot den kunnskapen 'læreren' gir dem. Det er imperativt at 'elever' opplæres til å bli gode samfunnsborgere, ellers blir de en byrde for samfunnet.

Fra et perspektiv om individuell frihet diskursen gis motstand for å være for disiplinerte og å marginalisere dissidens: Samfunnet kan ikke bestemme hva subjekter skal vite eller hvordan de skal oppføre seg. Diskursen fremmer hjernevasking og krever en blind troskap fra subjektene som undergraver all mulighet for individualitet eller systemkritikk.

Fra innsiden av diskursen kan denne motstanden besvares som følger: Motstanden forfekter anarkistiske og paranoide forestillinger. Å kritisere disiplinen er farlig, for uten disiplin og regler ville samfunnet kollapse. Det er ulogisk å betvile samfunnets intensjoner overfor sine borgere, for ettersom samfunnet består av borgere, vil samfunnet borgerens beste.

**Verden ifølge diskursen om psykisk folkehelse:** Staten må sørge for at dens folk er psykisk friskt og velfungerende, for et velfungerende folk gjør en velfungerende stat. Staten sikrer folkets helse ved å diagnostisere det med data fra undersøkelser, og behandler det ved å implementere folkehelseiltak. Enkeltindividers uvaner og destruktive atferd er en av de største truslene mot den psykiske folkehelsen, og må bekjempes.

Fra et perspektiv om individuell frihet kan også denne diskursen gis motstand for å være for disiplinerende: Staten har ingen rett til å fortelle folk hvordan de skal leve, det bryter med individets prinsipielle rett til å ta selvstendige livsvalg.

Fra innsiden av diskursen om psykisk folkehelse kan denne motstanden besvares med at individer hverken har rasjonaliteten eller kunnskapen for å ta gode valg for sin egen psykiske helse. Det ville vært selvdestruktivt for staten å ikke veilede dem.

Fra et eksistensielt perspektiv kan diskursen gis motstand ved å stille spørsmål ved prinsippet om at mennesker bør være velfungerende: Hva betyr det å være velfungerende? Å være lykkelig og fri for plager? Eksistensen innebærer alltid ubehag. Dette er noe man må akseptere, og det kan også være en kilde til innsikt og livsvisdom.

Fra innsiden av diskursen om psykisk folkehelse kan denne motstanden besvares med at all lidelse er negativ og at den derfor bør minskes.

**Verden ifølge diskursen om psykologisk teori.** Denne verdenen dreier det seg om å forstå mennesket som fenomen: Mennesket er komplekst, men kan fortsatt redusere til dets bestanddeler og forstås gjennom analogier. Mennesket har dårlig selvinnsikt og selvkontroll

og har ofte selvdestruktiv atferd. Det trenger derfor den psykologiske teorien for å veiledes til en tilstand av god psykisk helse.

Fra et anti-reduksjonistisk perspektiv kan diskursen gis motstand for å mangle en helhetlig forståelse av mennesket: Når menneskets kompleksitet reduseres og presses inn i analogier om raketter og maskineri, forsvinner den helhetlige forståelsen av hva et menneske er. Ved å søke etter en objektiv sannhet om mennesket, fremmedgjør diskursen seg selv fra den menneskelige erfaring, som vist i setninger som «gjentakende gode handlinger og gode ord danner avtrykk i barn og unges hjerne» (Lærerveilederen).

Fra innsiden av diskursen om psykologisk teori kan denne motstanden besvares med at mennesket grunnet sin kompleksitet må reduseres til dets bestanddeler for å forstås.

Fra et fra et perspektiv om humanisme og individuell frihet kan diskursen om gis motstand for å ha en nedlatende holdning til mennesker: Mennesket fremstilles som et irrasjonelt vesen som ikke vet sitt eget beste og derfor må kontrolleres og disiplineres for å opprettholde sin psykiske helse.

Fra innsiden av diskursen kan denne motstanden besvares med at det ikke er nedlatende, men omsorgsfullt. Det er for menneskets beste å bli opplyst.

**Verden ifølge omsorgsdiskursen.** Denne verdenen dreier seg om forhold mellom mennesker: Alle trenger trygghet og omsorg, noe man får ved å gi hverandre forståelse og hjelp. Alle kan hjelpe og bør strebe etter å bli så gode hjelpere som mulig. God omsorgskultur innebærer både å ta vare på seg selv og andre, og lære opp kommende generasjoner i verdien av omsorg og fellesskap.

Fra et fra et perspektiv om individuell frihet og selvrealisering kan omsorgsdiskursen gis motstand for å undergrave individets styrke: For mye hjelp og omsorg gjør folk svake og oversensitive. Dessuten, å bruke krefter på å ta seg av andre er et hinder for å nå ens eget potensial. Om folk ikke når sitt potensial, blir det ingen innovasjon og framgang i samfunnet.

Fra innsiden av diskursen kan denne motstanden besvares med at realiteten er motsatt: å hjelpe andre er styrke, det er å ikke hjelpe som er svakhet. Mennesker er alltid i en kontekst, og alle samfunnsgodene individet nyter er takket være andre menneskers kollektive innsats, før og nå. Egoistisk og hensynsløs selvrealisering revner det sosiale nettverket og danner et samfunn av ensomme, narsissistiske mennesker med prestasjonsangst. Samarbeid er samfunnets grunnmur.

Fra et fra et perspektiv om individuelt ansvar for egne handlinger kan diskursen gis motstand for å være naiv og tillatende: All atferd kan ikke møtes med forståelse og omsorg, noen ganger er straff nødvendig. Det vil alltid være de som utnytter andres godhet.

Fra innsiden av omsorgsdiskursen kan denne motstanden besvares med at onde mennesker ikke finnes, bare mennesker som selv har det vondt og ikke vet å utrykke det konstruktivt. Straff er både unødvendig, antisosialt og kontraproduktivt om man ønsker å lære folk å hjelpe hverandre.

**Verden ifølge den liberalistiske diskursen.** Denne verdenen tar utgangspunkt i enkeltindividet: Samfunnet må innordnes på en måte som ikke forhindrer individets frihet til å ta egne valg om eget liv. Frihet innebærer også ansvar for egne handlinger, og sann frihet når individet kun gjennom viljestyrke og selvdisiplin. Følgelig er livet en kamp for selvkontroll. Alt er mulig, men kun på egen meritt, og om man ikke får noe til, må man jobbe hardere.

Fra et fra et perspektiv om samarbeid og felleskap kan den liberalistiske diskursen gis motstand for å være usolidarisk: Den har en ensidig vektning av enkeltindividet, og legger hverken opp til at man skal gi eller få hjelp, en holdning som undergraver samfunnets sosiale lim. Det å dyrke individets storhet er også skadelig for individet selv, da det skaper en uendelig kilde til press om selvrealisering og en sosialdarwinistisk arbeidsmoral der alle konkurrerer mot alle.

Fra innsiden av den liberalistiske diskursen kan denne motstanden besvares med at det er de sterkeste og mest arbeidsomme individene som driver samfunnet fremover, og om disse hindres i å nå sitt potensial, hadde samfunnet stagnert.

Fra et fra et anti-rasjonalistisk perspektiv kan diskursen gis motstand for å bygge på en urealistisk forestilling om at mennesker kan og bør dyrke rasjonell tenkning: Det er ikke mulig å tenke en tanke uten at følelser er involvert, derfor er det begrensende å bare forholde seg til rasjonelle valg som et ideal. Ren rasjonalitet er et uopnåelig ideal som skaper subjekter som forakter sin egen menneskelighet forneker den viktige informasjonen følelsene gir dem.

Fra innsiden av den liberalistiske diskursen kan denne motstanden besvares med et retorisk spørsmål: hvordan skaper man innovasjon og nytenkning med en følelse? Det er tanken og viljen som driver verden frem. Om et mål er oppnåelig eller ikke, spiller heller ingen rolle, for det er søken etter målet som skaper fremdrift.

Fra et fra et anti-kapitalistisk perspektiv kan den liberalistiske diskursen gis motstand for å overgeneralisere markedstenkning: Idealene om valgfrihet, konkurranse og individualistisk selvoppnåelse samsvarer sterkt med en kapitalistisk doktrine. Diskursen formidler menneskedyrking, men tjener markedet; det er ingen grunn til å tro at mennesker blir lykkeligere jo flere valg de får, men flere muligheter gir flere produkter og tjenester å selge.

Fra innsiden av den liberalistiske diskursen kan denne motstanden besvares med at det er en ulogisk kritikk: det logiske prinsippet om utvikling gjennom mangfoldig konkurranse er solid, det er det samme prinsippet som driver både samfunnets fremgang og menneskets utvikling som art og individ; at logikken sammenfaller med hvordan markedet fungerer betyr ikke at diskursen bygger på en hemmelig agenda.

**Kriterium 5: En diskurs henviser til andre diskurser**

Her vil jeg gjøre rede for hvordan de 5 diskursene står i motsetning til hverandre (analysesteg 9) og hvordan de støtter hverandre (analysesteg 10). Hovedfunnene her er at diskursen om borgerformende opplæring, diskursen om psykisk folkehelse, diskursen om psykologisk teori og omsorgsdiskursen i stor grad samsvarer med hverandre. Den liberalistiske diskursen har en ambivalent relasjon til diskursen om psykologisk teori, og er i klar motsetning til samtlige av de andre diskursene.

**Diskursen om borgerformende opplæring i forhold til de andre diskursene.**

Diskursens hovedmotstander er den liberalistiske diskursen, som vil mene at den innskrenker individets frihet. Det kan imidlertid være noe ambivalens, for om opplæringen gjør 'elevene' i bedre stand til å være rasjonelle og ta gode valg, kan det være at den rettferdiggjøres, selv innenfor en liberalistisk diskurs.

Omsorgsdiskursen vil også ha et ambivalent forhold til denne diskursen. På den ene siden vil den motsette seg at man tvinger 'elevene' til å lære selv når de ikke vil. På den andre siden kan man kalle opplæringen en slags omsorg i form av at den setter 'eleven' i bedre stand til å leve i samfunnet, og det er viktigere å gi omsorg enn at den som mottar den ønsker det.

Fra de øvrige diskursene er støtten mer ensidig. Diskursen om psykisk folkehelse er enig med denne diskursen om at staten bør instruere folk i hvordan man skal være fordi de ofte ikke vet sitt eget beste. I diskursen om psykologisk teori trenger folk også veiledning fordi de er irrasjonelle.

**Diskursen om psykisk folkehelse i forhold til de andre diskursene.** Den

liberalistiske diskursen er også denne diskursens hovedmotstander fordi den motsetter seg at staten forteller individet hva det skal gjøre. Igjen kan det hende at diskursen kan rettferdiggjøres om den gode folkehelsen gjør individene i befolkningen i bedre stand til å ta

gode valg, men det er tvilsomt, for i den liberalistiske diskursen skal folk også være fri til å ta valg som går imot statens anbefalinger.

De øvrige diskursene er støttende. Diskursen om borgerformende opplæring er enig i at staten skal instruere borgere i å handle på en viss måte. Diskursen om psykologisk teori er også enig i at folk må instrueres og i tillegg vektlegger den viktigheten av god psykisk helse. I omsorgsdiskursen vil det å fremme den psykiske folkehelsen være en form for statlig omsorg.

**Diskursen om psykologisk teori i forhold til de andre diskursene.** Den liberalistiske diskursen har et ambivalent forhold til denne diskursen. De sammenfaller til en viss grad i den forstand at begge har et ideal om at mennesker gjennom selvkontroll skal utvikle seg for å nå sitt indre potensial, men den liberalistiske diskursen vil motsette seg denne diskursens syn på at mennesket er irrasjonelt og ikke kun styres av fornuft.

De øvrige diskursene er støttende. Diskursen om borgerformende opplæring er enig i at folk må opplyses, og diskursen om psykisk folkehelse er både enig i at folk må opplyses og at god psykisk helse er viktig. Omsorgsdiskursen vil definere opplysningen som omsorg og i tillegg støtte idealet om prososial atferd.

**Omsorgsdiskursen i forhold til de andre diskursene.** Denne og den liberalistiske diskursen er nært sagt diametrale motsetninger da sistnevnte vektlegger individuell frihet og at folke skal være selvhjulpne. Å hjelpe hverandre gjør individ svake og ømfintlige.

De øvrige diskursene er støttende. Diskursen om borgerformende opplæring støtter at staten bør hjelpe og veilede borgerne, diskursen om psykisk folkehelse vil at staten gir folket omsorg, mens diskursen om psykologisk teori støtter prososial atferd og at man også skal gi seg selv omsorg.

**Den liberalistiske diskursen i forhold til de andre diskursene.** Det har allerede kommet tydelig frem at denne diskursen har et motsetningsforhold til alle de andre, og forholdet går begge veier. Diskursen om borgerformende opplæring er uenig i at individer bør



få full frihet, og mener heller at staten skal lære dem opp i en bestemt væremåte, noe diskursen om psykisk folkehelse også støtter. Diskursen om psykologisk teori motsetter seg som nevnt denne diskursens premiss om at mennesker er rasjonelle vesener. Og den sterkeste motstanderen, omsorgsdiskursen, mener man skal vektlegge fellesskap og omsorg for hverandre fremfor individuell frihet.

Selv om omsorgsdiskursen er i total motsetning til denne diskursen, har de andre diskursene, som nevnt, noen punkt der de kan sammenfalle med den. Selv om diskursen om borgerformende opplæring, diskursen om psykisk folkehelse og diskursen om psykologisk teori motsetter seg den liberalistiske diskursen i det at de alle søker å instruere individet fremfor å gi det full frihet, motsetter de seg ikke at individet skal kunne velge fritt når det er ferdig instruert. Disse tre diskursene kan altså gjennom disiplinering paradoksalt nok sette individet i bedre stand til å ta rasjonelle, frie valg ved for eksempel å gi det mer kunnskap og selvkontroll.

### **Kriterium 6: En diskurs er selvreflekterende**

Jeg vil nå identifisere hvilke publikum diskursene kan være rettet mot og hvilke andre tekster man kan finne de i (analysesteg 11). Jeg gir også en kort diskusjon om de politiske og moralske standpunktene som ligger bak navnene jeg har valgt å betegne de ulike diskursene med (analysesteg 12).

#### **Diskursen om borgerformende opplæring: andre mulige tekster og publikum.**

Diskursen er svært ofte tilknyttet utdanning og henvender seg til et publikum av subjekter som skal læres opp eller lære bort. Den er ofte i en profesjonell og teknisk form, rettet mot de ulike fagfolkene i utdanningssektoren som 'lærere', 'rektorer', 'helsesøstre' og spesialpedagoger, samt politikere og funksjonærer tilknyttet kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet. Diskursen er særlig fremtredende i læreplaner og stortingsmeldinger om opplæring, og antageligvis også fremtredende i interne dokumenter i

kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet, og i offisielle uttalelser, som for eksempel kunnskapsministerens presentasjon av læreplanen, som ble beskrevet i hovedoppgavens innledning. Innenfor høyere utdanning kan diskursen være særlig fremtredende i for eksempel dannelsesemner. Diskursen blir også rettet mot, og benyttet av, de som forholder seg til utdanningsinstitusjonene ikke-profesjonelt, som 'elever' og deres familier. Da i en mindre teknisk form. Særlig at 'elever' bruker diskursen selv, gjenspeiler et av diskursens viktigste formål, at opplæringens viktighet og validitet av subjektene i en så stor grad at de disiplinierer seg selv:

Jeg liker å gå på skolen fordi det er morsomt og viktig. På skolen lærer vi mange nye og viktige ting. Mange liker ikke skolen, men den er viktig for deg. Der får du venner og lærer ting som du må kunne når du blir stor - Jente 12 år (Læringsmiljøsenderet, 2016).

**Diskursen om borgerformende opplæring: navnevalg.** At jeg kaller diskursen borgerformende gir en henspeiling til et konsept som ble introdusert av Foucault, og som i den engelske tradisjonen kalles *governmentality*. Begrepet omhandler i korte trekk hvordan subjektets selv styrer sin atferd på en viss måte uten at det er nødvendig å styre det med ytre disiplin som lover og straff (Foucault, 2009, s. 144; Huff, 2013). Det er altså snakk om en form for styre (governing) som ikke skjer gjennom en sentralisert statsvilje, men gjennom subjektens egen tenkemåte (mentality) (Huff, 2013; Rose, 1999, s. xxi-xxiii), borgere formes. Det må sies at jeg nok impliserer en mer tydelig statlig styring enn hva *governmentality*-begrepet vanligvis innebærer, noe som er fordi analysen med stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen forholder seg til styringsdokumenter som er ganske eksplisitte på statens ønsker. Jeg setter altså ikke likhetstegn mellom det jeg kaller *borgerformende* og *governmentality*, men det finnes et slektskap.

At jeg kaller det *opplæring* er ment å spesifisere at denne formingen skjer i skolen, hvilket igjen er ment å påpeke at skolen ikke kun er en arena for å lære kunnskap, men også et sted der barn instrueres i oppførsel (Rose, 1999, s.123-124). Om man knytter dette sammen med analysens fokus på livsmestring, går det klare linjer til tesen om at *psy* (psykiatri, psykologi og psykoanalyse) har en nøkkelrolle i å danne subjekter som kan styres, hvilket er kjernepunktet i *Governing the Soul* av Nikolas Rose:

Ved å produsere positiv kunnskap, plausible hevdelser om sannheten, og tilsynelatende nøytral ekspertise, gjør psy det mulig å styre borgere innenfor disse praksiser og apparat [skoler, fengsel, sykehus, fabrikker...] på måter som virker å være basert, ikke på arbitrær autoritet, men på sannheten om mennesker som psykologiske subjekter (Rose, 1999, s. viii).

Betegnelsen av diskursen som borgerformende opplæring retter altså et kritisk lys mot både skolen, og indirekte mot psykologien som en disiplin som livsmestring uttrykkes gjennom (via for eksempel diskursen om psykisk folkehelse og psykologisk teori). På en politisk høyre-venstre -akse er betegnelsen relativt nøytral, men den tar et standpunkt om psykologiens potensial som instrument for utøvelse av politisk makt.

**Diskursen om psykisk folkehelse: andre mulige tekster og publikum.** Diskursen har per definisjon hele det norske folk som publikum. Den kan for eksempel forekomme som råd om forebygging og gode vaner, basert på anbefalinger fra helsedirektoratet og undersøkelser fra folkehelseinstituttet, som på hjemmesiden til Rådet for psykisk helse. Man kan også finne diskursen igjen i kilder som ikke nødvendigvis har noen statlig tilhørighet eller finansiering, som ulike former for livsstiltips i aviser, ukeblader eller bøker.

Som jeg har skrevet tidligere, har denne diskursen en del til felles med diskursen om borgerformende opplæring i det at den søker å effektivt oppdra og opplyse befolkningen. En konsekvens av dette er at mange av uttrykkene for diskursen er laget for å være lette å forstå

og lære av. Diskursen rettes for eksempel mot 'barn og unge', i mange pedagogiske og lettfattelige format. Disse kan både være i skolen, med opplegg som *Psykologisk førstehjelp*, *Zippy's venner* eller *De utrolige årene*, og utenfor skolen, som i NRKs nye serie av psykisk helse-relaterte animerte serie, *Kort fortalt – livsmestring*.

**Diskursen om psykisk folkehelse: navnevalg.** Valget av diskursens navn er i første rekke svært deskriptivt: det henviser til den delen av folkehelse-feltet som fokuserer på psykisk helse. Denne veldig tekniske betegnelsen formidler en viss avstand fra det menneskelige subjektet. *Psykisk folkehelse* gir assosiasjoner til noe som omhandler et personlig tema, men i en form knyttet til staten og statistiske estimat om dens populasjon, helt løsrevet fra det kroppslige og menneskelige. Unike subjekter gjøres til ett av mange objekter og føres inn som tall. Jeg impliserer altså en viss kynisme i dette forholdet til psykisk helse, hvilket igjen kan danne et fundament for argumenter om at staten har et instrumentelt forhold til sin befolkning, og at det å bedre folkehelsen egentlig er motivert av å gjøre folket til en så liten økonomisk belastning som mulig.

**Diskursen om psykologisk teori: andre mulige tekster og publikum.** Diskursen har alle mennesker som publikum. Den formidles sammen med diskursen om psykisk folkehelse i *kort fortalt*, som tar for seg både teorier om kognisjon og emosjon, samt om hjernens utvikling, og *psykologisk førstehjelp* er basert på teorien for kognitiv atferdsterapi. Man finner også diskursen i underholdningsprogrammer, for eksempel NRKs *Folkeopplysningen* der man forklarer hvordan folk lar seg lure med teorier for ulike *kognitive bias* som tilgjengelighetsheuristikken. Diskursen finnes også igjen i helt hverdagslig ordbruk, for eksempel i setninger som *han er på en egotripp* eller *jeg har så dårlig korttidshukommelse*.

Diskursen henvender seg også til et akademisk publikum, og kan finnes igjen i forskningsartikler, lærebøker og foredrag tilknyttet psykologi. Den inngår også i

psykoterapeutiske settinger, der terapeuten benytter seg av psykologisk teori både psykoedukativt og som et middel for å endre pasientens psykiske helse.

**Diskursen om psykologisk teori: navnevalg.** Jeg har ved flere anledninger påpekt overlapp mellom denne diskursen og den om psykisk folkehelse, og dette gjelder også i navnevalget. *Diskursen om psykologisk teori* er en veldig konkret og deskriptiv betegnelse, avskåret fra det menneskelige subjektet. Navnet impliserer mennesket som et studieobjekt, hvilket også gjør at man kan sette spørsmålstegn ved hvorfor mennesket skal forstås. Dette impliserer også et hierarkisk forhold der psykologisk teori er posisjonert over mennesket, som en allvitende betrakter som krever respekt og ærefrykt. Navnet muliggjør altså kritikk av både psykologiens posisjon og motivasjon.

Både betegnelsen *psykologisk teori* og *psykisk folkehelse* henviser til en form for faglig ekspertise som skal opplyse mennesket til sunnhet. Dette er noe som kan knyttes til et annet av Foucaults begreper, med slektskap til governmentality, kalt *pastoralmakt*. Navnet henviser til hyrden som gjeter flokken sin mot det gode og trygge, en metafor som har blitt brukt om både konger og Guds forhold til folket (Foucault, 2009, s.169-171). I en psykologisk kontekst innebærer dette at dagens samfunnsborgere ikke lengre styres inn i statens ønskede væremåte gjennom tvang og straff utenifra, men at de heller gjetes mot denne væremåten gjennom dyrkingen av psykologisk velvære og oppnåelsen av individets mål og drømmer (Madsen, 2012b). Hyrden er i denne sammenheng eksperten, den som har tilgang på teorien og helserådene som kan lede folket på rett vei, hvilket ikke trenger å være et problem ettersom det tilsynelatende er for et godt formål denne pastoralmakten utøves. Det betyr imidlertid at jeg, ved å trekke frem og navngi diskursene om *psykisk folkehelse* og *psykologisk teori* som jeg har gjort, gjør psykologifagets makt til et tema.

**Omsorgsdiskursen: andre mulige tekster og publikum.** Diskursen formidler et ideal om medmenneskelighet og toleranse til et universelt publikum, og den har en vidt gripende

kulturell utbredelse. Den kan finnes igjen i religiøse tekster, eksempelvis i budskapet om nestekjærlighet i Det nye testamentet. Det er også en del av oppdragelsen som formidles i skoler og hjem, og er hovedbudskapet i mange tekster for 'barn', som for eksempel *kardemommebyloven*.

Diskursen uttrykkes både i nære relasjoner og som et samfunnsideal for øvrig, i et budskap om menneskelig fellesskap som her, i kong Haralds nyttårstale fra 2018:

Vi kan bevare hjertet vårt ved å være vennlige mot hverandre. Ved å føre en respektfull samtale på tross av uenighet. Ved å løfte andre frem. Vi bevarer det også når vi gjenkjenner et medmenneske i en fremmed. For da innser vi det mest sentrale: Å være et menneske på jorden (Darrud, 2018).

I likhet med diskursen om psykologisk teori, er også omsorgsdiskursen svært tilstedeværende i en psykoterapeutisk setting, og en definerende del av psykologrollen.

**Omsorgsdiskursen: navnevalg.** Jeg valgte ordet *omsorg* fordi det gir assosiasjoner til trygge mellommenneskelige relasjoner, kanskje særlig det mellom forelder og barn.

Diskursen virker for meg å ha en veldig vennlig og nær tone, så det var viktig at dette ble avspeilet i navnet.

**Den liberalistiske diskursen: andre mulige tekster og publikum.** Denne diskursen har også et svært bredt publikum. Man kan finne den igjen når det er snakk om ytringsfrihet, religionsfrihet, frihet til å leve ut sin legning, eller idealet om frie, demokratiske valg. Diskursen er tilstede på begge sider av det politiske spekteret, men knyttes særlig til den politiske høyresiden, som i dette sitatet fra den konservative tankesmien Civita:

Valgfrihet er grunnleggende i et liberalt demokrati, og valg av livsstil og levesett er blant de aller viktigste valgene vi tar. Det liberale demokratiet er den styreform som best ivaretar borgernes muligheter for valgfrihet og mangfold (Fasting, 2013).

Det er også en diskurs som ofte er tilstede i forbindelse med markedstenkning, henvendt mot kunder som fritt skal velge mellom ulike produkt, for eksempel i reklamer. Den er også tilstede når det er snakk om fritt brukervalg i helse- og omsorg eller ulike kommunale ytelser.

**Den liberalistiske diskursen: navnevalg.** Å kalle diskursen liberalistisk er den mest eksplisitt politiske betegnelsen i analysen, ettersom den navnet henviser til en etablert politisk ideologi (Simonsen, Sterri, & Berg, 2019). At jeg selv er kritisk til mange sider av liberalismen er noe som kommer til uttrykk flere ganger i analysen, for eksempel der jeg drar linjer fra idealet om personlig ansvar til prestasjonspress.

### Diskusjon

Gjennom nærlesning og analyse av tre tekster om livsmestring i skolen, har jeg undersøkt problemstillingen om hva de dominerende diskursene i tekstene er, og hvordan disse diskursene konstruerer livsmestring som emne i skolen. Jeg identifiserte 5 diskurser i tekstene: en diskurs om borgerformede opplæring, en diskurs om psykisk folkehelse, diskurs om psykologisk teori, omsorgsdiskurs og liberalistisk diskurs (se kriterium 2, 4 og 6), som konstruerer livsmestring på ulike, motstridende vis (kriterium 2 og 5).

Jeg begynner diskusjonen ved å gå nærmere inn på hvordan resultatene besvarer problemstillingen og underspørsmålene. Deretter gjør jeg noen kommentarer på prosjektets gjennomføring ved å trekke frem styrker og svakheter i metode og metodologi (knyttet til forskningsspørsmålet, valg av empiri, konstruksjon av funn, begrensninger ved diskursanalyse, og andre metodiske tilnærminger som kunne ha vært benyttet), drøfte analysens kvalitet, og prosjektets omfang. Deretter vil jeg gjøre rede for annen forskning man kunne gjort på livsmestring, både innenfor og utenfor en sosialkonstruksjonistisk forskningstradisjon.

**Hva er de dominerende diskursene i tekstene? Hvordan konstruerer de livsmestring som emne i skolen?**

Av analysen fremgår det altså 5 dominerende diskurser som konstruerer livsmestring på ulike måter (se kriterium 2, 4, 5 og 6): I diskursen om borgerformede opplæring konstrueres livsmestring som noe elever skal læres opp i for å bli gode borgere og tjene samfunnet; i diskursen om psykisk folkehelse konstrueres livsmestring som et folkehelsefremmende tiltak som staten implementerer for å få en frisk befolkning; i diskursen om psykologisk teori konstrueres livsmestring som noe elevene får ved å erverve kunnskap og kompetanse om begrep og teorier fra psykologisk vitenskap; i omsorgsdiskursen konstrueres livsmestring som bestående av holdninger om fellesskap og omsorg for hverandre; den liberalistiske diskursen konstruerer livsmestring som en tilstand av individuell valgfrihet, tuftet på selvdisiplin, rasjonalitet, personlig ansvar, og en driv mot selvrealisering.

Samtlige diskurser konstruerer opplæringen i livsmestring som en prosess der eleven blir opplyst: i den borgerformende diskursen opplyses eleven om sitt samfunnsansvar, i diskursene om psykisk folkehelse og psykologisk teori opplyses eleven om vitenskapelig anbefalte måter å forstå og leve et sunt liv på, i omsorgsdiskursen opplyses eleven om verdien av å hjelpe hverandre, og i den liberalistiske diskursen opplyses eleven om verdien av å søke å nå sitt eget potensial gjennom å kontrollere sine følelser.

I kraft av motsetningene mellom diskursene, konstrueres også livsmestring som et paradoksalt begrep. Dette drøfter jeg i forbindelse med tilleggsspørsmålet om forholdet mellom diskursene.

**Tilleggsspørsmål: Hvordan forholder diskursene seg til hverandre?** Det finnes altså både samstemthet og motsetninger mellom diskursene (se kriterium 2 og 5), men i hovedsak kan man si at diskursene om borgerformende opplæring, psykisk folkehelse, psykologisk teori og omsorgsdiskursen støtter hverandre. Den liberalistiske diskursen



samstemmer til en viss grad med diskursen om psykologisk teori i at de deler en vekting av individuell utvikling gjennom selvkontroll. Eller er den liberalistiske diskursen i et klart motsetningsforhold til de øvrige diskursene, hovedsakelig fordi de på ulike måter innskrenker individets frihet eller ikke forholder seg til individet som rasjonelt. Den største motsetningen er mellom den liberalistiske diskursen og omsorgsdiskursen, som kan sies å representere diametralt motsatte verdier om henholdsvis individualisme og fellesskap (Se kriterium 5 for en mer utfyllende drøfting).

På bakgrunn av forskjellene mellom diskursene, kan man også si at livsmestring konstrueres i en draging mellom individualistiske verdier om frihet, selvaktualisering og selvkontroll, (liberalistisk diskurs, diskurs om psykologisk teori), og fellesskapsverdier om omsorg, og lydighet til opplæringsinstitusjoner og statens anbefalinger (omsorgsdiskurs, diskurs om borgerformende opplæring, diskurs om psykisk folkehelse). Mens de individualistiske verdiene særlig vektet i emnebeskrivelsen og utdragene fra stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019), vektet fellesskapsverdiene mer i lærerveilederen (RVTS Sør, 2017)

**Tilleggsspørsmål: Hva sier diskursene om elevens ansvar for å mestre livet?**

Eleven har ansvar for å være lydig til opplæringen og gjøre egeninnsats for å bli en frisk og kompetent samfunnsborger (diskurs om borgerformende opplæring, diskurs om psykisk folkehelse, diskurs om psykologisk teori). Eleven har et ansvar for å leve opp til sitt eget potensial (liberalistisk diskurs, diskurs om psykologisk teori), men også et ansvar for å ta seg av sine medelever (omsorgsdiskurs). Subjektet 'eleven' konstrueres som noen som ofte trenger hjelp og ikke vet sitt eget beste, men som kan læres opp til å hjelpe seg selv og andre (se kriterium 3).

Selv om læreren alltid skal være tilgjengelig og «en god hjelper», og gi bekymringsmelding om nødvendig, virker lærerens ansvar først og fremst å være en

tilrettelegger for at eleven skal lære å ta ansvar for seg selv og andre (se kriterium 3). Det kommer også frem i diskursene at lærere ofte kan synes det er vanskelig å hjelpe elevene, både fordi de er usikre på egen kompetanse og fordi elever ofte kan unngå å søke hjelp når de trenger det, eller ha lidelsesuttrykk som er vanskelige å tolke. Det ligger imidlertid ingen informasjon i diskursene om hvordan det å hjelpe andre kan være vanskelig for eleven.

Hva foreldrenes ansvar for barnets livsmestring er, er uvisst, da de kun nevnes i et par setninger. Dette legger enda mer ansvar på elevene i diskursene.

Oppsummert kan det se ut til at elevene gjennom disse diskursene om livsmestring ikke bare ansvarliggjøres for mestring av eget liv, men også hverandres, og at de voksne (lærere og foreldre) i stor grad holder seg i bakgrunnen. Dette gir støtte til kritikken om at livsmestring kan legge mye ansvar på elevene (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Madsen, 2018, s. 201-204; Narvesen, 2019; Reite, 2019). I diskursene fremgår det også at elever er forskjellige, og at noen er tryggere enn andre. I lys av dette kan man stille spørsmål om ikke livsmestring særlig vil legge ansvar på de mest ressurssterke elevene.

### **Kommentarer til prosjektets gjennomføring**

**Begrensninger i metode og metodologi.** Dette angår hvordan de metodologiske og metodiske tilnærmingene har formet forskningsresultatet, det Willig kaller erkjennelsesteoretisk refleksivitet (2013, s.10).

Problemstillingen ekskluderer «folkehelse». Dette er blant annet problematisk ettersom stortingsmeldingen og emnebeskrivelsen omtaler «folkehelse og livsmestring». Spørsmålene definerer også bort alt som befinner seg utenfor de tre utvalgte tekstene, og alt i tekstene som ikke er diskurs. Underspørsmålet om elevenes ansvar er kritisk, hvilket medfører en kritisk vinkling i måten det besvares på også.

Valget av empiri kunne også vært annerledes. Et problem med å analysere *Lærerveiledning til LINK* er at den ble utgitt to år før den nye læreplanen ble vedtatt (RVTS

Sør, 2017), hvilket stiller spørsmål ved hvor rimelig det er å sette livsmestringsbegrepet i dette dokumentet opp det som omtales i læreplanen og stortingsmeldingen. Det kan også legges til at etter at jeg begynte analysearbeidet, har RVTS utgitt en ny veileder som ser ut til å rette seg mer inn mot den nye læreplanen (RVTS Sør, 2019). En annen begrensning er at empirien jeg tar for meg er dokumenter skrevet av politikere, funksjonærer og profesjonelle innen helse- og skolefaget, hvilket utelukker lærere og elevers perspektiv. En intervjuundersøkelse kunne gitt innsikt i dette, i tillegg til å muliggjøre det å stille direkte spørsmål om hvor informantene plasserer ansvaret for livsmestring. Det hadde også vært interessant å analysere ikke-skriftlig empiri, som for eksempel animasjonsserien *Kort fortalt – livsmestring*.

Funnene er konstruert gjennom min diskursanalytiske tolkning og Parkers analysemodell (Parker, 1992). Inndelingen og navngivingen av de ulike diskursene kunne også vært annerledes, og er påvirket av min personlige refleksivitet (se forforståelse og personlig refleksivitet i metoddelen, og analysesteg 12 under kriterium 6).

Det er en rekke begrensninger ved den diskursanalytiske metoden. Den kan gi viktig innsikt i hvordan ulike verdensforståelser kan konkurrere med hverandre om å konstituere subjektets virkelighet, men det er mange sider av subjektet diskursanalyse ikke kan forklare, for eksempel hvordan noen har en særlig emosjonell tilknytning til visse subjektposisjoner (Willig, 2013, s.137-138). Dette er noe som bedre kan forklares med psykologiske fenomener, for eksempel fantasi, identifisering og separasjon (Henriques et al., 1998, s. 264-322). Det kan også forstås som forsvarsmekanismer, eksempelvis i Hollway og Jeffersons «defended subject», der et subjekts posisjonering i en diskurs kommer av forsøk på å forsvare seg mot angst (Hollway & Jefferson, 2001). Det finnes også metoder der man for å takle dette problemet kombinerer diskursanalyse med psykoanalytiske elementer (Frosh, Phoenix, & Pattman, 2003). Et annet spørsmål er i hvilken grad man kan si at subjektposisjoner er stabile

(Willig, 2013, s.137-138). I «Positioning theory» er det eneste stabile hvordan personer uttrykker noe i førsteperson entall, mens selvet egentlig har mange ulike subjektposisjoner som manifesteres i ulike sammenhenger (Harré & Van Langenhove, 1999, s.1-13).

Det hadde vært mulig å utforske problemstillingen med andre metoder enn diskursanalyse. En intervju-undersøkelse med elever eller lærere kunne eksempelvis blitt bearbeidet med en tematisk eller hermeneutisk analyse. En slik undersøkelse ville gitt tilgang på en mer praksis- og opplevelsesnære funn. Jeg kunne også gjort en litteraturgjennomgang av forskning på mestring og ansvars plassering, hvilket kunne gitt en bedre teoretisk oversikt over begrepet. Noen aspekter av problemstillingen kunne også blitt besvart gjennom en kvantitativ metode, jeg kunne for eksempel gjort en spørreundersøkelse og sett om det var noen korrelasjoner mellom en operasjonalisering av ulike former for ansvars plassering hos respondentene og hvordan de svarer på spørsmål angående livsmestring.

**Analysens kvalitet.** Noen av denne oppgavens styrker er at den gir en detaljert analyse og en nærlesning av viktige dokumenter som angår den norske skolen. De av Parkers (1992) analysesteg som har blitt gjennomgått har også blitt fulgt ganske stringent. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om min lesning og fortolkning er adekvat, i lys av min begrensede kjennskap pedagogikk og til hvordan læreplaner uttrykkes i praksis i skolen.

**Prosjektets omfang.** Oppgaven begrenses av manglende tid og ressurser, og jeg har eksempelvis kun fulgt 12 av totalt 20 steg i analysemodellen (Parker, 1992). Med et større forskningsprosjekt ville det ha vært interessant å gjøre en grundigere analyse og inkludere andre dokumenter. Det er også flere viktige momenter oppgaven ikke har tematisert. Verdier om åpenhet om psykisk helse formidles gjennomgående i lærerveilederen, og kan for så vidt falle inn under omsorgsdiskursen, men dette har ikke blitt diskutert. Et større prosjekt kunne også utforsket temaet i skandinavisk og engelskspråklig litteratur og ordninger.

En annen begrensning ved prosjektet er at folkehelse og livsmestring ennå ikke er implementert. Det er rimelig å anta at forståelsen og praksisen rundt begrepet kommer til å kunne endre seg mye i løpet av de neste årene.

### **Videre forskning**

Jeg tar først for meg områder for videre sosialkonstruksjonistisk forskning. Ettersom det nevnes lite i de analyserte tekstene, hadde det vært nyttig å utforske hvordan familier inngår i rådende diskurser om livsmestring. Et annet moment er om livsmestring forstås ulikt for elever som klarer seg bra på skolen og elever som sliter. En analyse fant at videregående-elever har en forståelse av livsmestring som preges av målstyringsdiskurs (Føyn, 2018), finnes denne i elevers forståelse av livsmestring også? Hvordan kunne denne målstyringsdiskursen sees i forhold til diskursene min analyse fant, for eksempel den liberalistiske diskursen?

Hva har livsmestring å si for utsatte grupper? I boken *Generasjon prestasjon*, stiller Ole Jacob Madsen seg kritisk til om folkehelse og livsmestring først og fremst vil være til hjelp for de som allerede klarer seg bra på skolen, og dermed skape større skille mellom dem og de med større utfordringer, som også har høyere fravær (Madsen, 2018, s. 200). Hvordan kan livsmestring hjelpe vanskeligstilte elever? Emnebeskrivelsen nevner også kjønn og seksualitet som en del av livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019), og videre forskning kunne undersøkt hva livsmestring har å si for LHBT-ungdom. Flyktninger og enslige mindreårige asylsøkere er en annen utsatt gruppe, de nevnes i forbindelse med livsmestring i regjeringens strategiplan for god psykisk helse (Departementene, 2017, s.41), og det finnes et opplegg for å fremme livsmestring i flyktningleirer (*Voksne for barn, 2019b*). Hva har livsmestring å si for denne gruppen? Hvordan kan man forstå livsmestring i et traume-perspektiv? Hvordan kan livsmestring knyttes til integrering?

Hva har livsmestring å si for lærerrollen? Fagfornyelsen har blitt kritisert for ikke å gi gode nok føringer for hvordan de tverrfaglige emnene skal innføres (Melby, 2019), og livsmestring stiller store krav til læreres kompetanse (Ludvigsen, 2019; Narvesen, 2019; RVTS Sør, 2017). Er disse kravene for høye? Og hva har folkehelse og livsmestring å si for lærerprofesjonen? Blir flere av psykologens oppgaver flyttet over på lærere?

**Andre områder for forskning.** Livsmestring er ikke bare flertydig i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, det finnes også et mangfold av forslag til hvordan det skal implementeres. Noen opplegg, som *Livsmestring i norske klasserom* (RVTS Sør, 2017) og *Zippy's venner* (Voksne for barn), fremstår seriøse og evidensbaserte. Andre, som Kronprins Haakons kurs om «positivt selvsnakk», eller satsning på «powerposing», har vekket skepsis i psykologimiljøet (Hesselberg & Halvorsen, 2019; Våpenstad, 2019). Det er et behov for videre forskning på seg hvordan livsmestring kan implementeres på en faglig forsvarlig måte.

En analyse indikerer at livsmestring kan ha en tilknytning til selvaksept (Hartwedt, 2019). Videre forskning kunne også belyst sammenhengen mellom livsmestring og annen eksisterende litteratur og begreper om hvordan man individer håndterer vanskelige opplevelser og problemer. Mestring, som handler om å håndtere «oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet» (Svartdal, 2018), er allerede et kjent begrep i skolesammenheng, og å bygge en bro mellom dette og livsmestring kunne gjort livsmestringsordet mindre fremmed for lærere (Narvesen, 2019; Røros, 2019). Det er en rekke kjente psykologiske mekanismer for hva som gjør at man mestrer eller ikke. For eksempel mestringsrespons («coping»), hvilket omhandler hvordan ulike responser et individ kan ha til en vanskelig situasjon påvirker hvordan hen mestrer situasjonen (Folkman & Moskowitz, 2004; Svartdal, 2018); lært mestringstro, som handler om hvordan tro på egen evne til å takle utfordringer påvirker hvor godt man takler dem (Bandura, 1977; Prebensen & Hegstad, 2017, s.9; Svartdal, 2018); eller dets motsetning, hvordan gjentatte erfaringer med manglende mestring gjør noen lært hjelpeløs

(Nolen, 2017). Hvordan kan man bruke kunnskapen om mestringsrespons, lært mestringstro og lært hjelpeløshet til å fremme mestring av livet? Det kunne også vært fruktbart å sette livsmestring opp mot resiliens, individuelle egenskaper som beskytter en person mot potensielt negative effekter av stressorer (Fletcher & Sarkar, 2012); eller selvregulering, det «å utøve kontroll over handling, tenkning og emosjoner i tråd med langsiktige mål» (Svartdal, 2016).

I min analyse vektlegger jeg livsmestring som knyttet til individuelt ansvar. Det har imidlertid også potensial til å være noe annet. Mens de eksisterende livsmestringsprogrammene ser ut til å bygge på en individorientert forståelse av livsmestring, kunne videre undersøkt hvordan det kan fremmes på andre måter, for eksempel knyttet til nærsamfunns-orienterte programmer som «positive youth development» (Office of Adolescent Health, 2019).

### **Konklusjon**

Om livsmestring setter elever i bedre stand til å håndtere livet i et individualisert samfunn, eller om det skyver ansvaret fra samfunnet over på eleven og som sådan er en del av individualiseringen i seg selv, er ikke noe denne analysens funn kan gi et entydig svar på. Det fremstår imidlertid tydelig at livsmestring kan romme mye. Hvordan kan så psykologien forholde seg til dette? Av analysen fremkom det at diskursen om psykologisk teori på den ene siden kunne motsette seg den liberalistiske diskursens rasjonalistiske menneskeideal, men den kunne også støtte den liberalistiske diskursens fokus på individets potensial. Psykologiske begrep som selvrealisering, mestringsforventning og selvregulering har i likhet med livsmestring blitt anklaget for å legge alt ansvar på individet og fremme egoisme og selvfokus (Madsen, 2018, s.201; Martin & McLellan, 2013), men det er ingen grunn til at psykologien ikke også kan spre et budskap om mellommenneskelighet og felles sosialt ansvar. Livsmestring i læreplanen gir psykologien en tydeligere stemme i den norske skolen. Jeg vil at vi som fagdisiplin skal bruke denne stemmen for å skape et samfunn der ansvaret ikke kun ligger på enkeltpersonen, men spres ut til fellesskapet.

**Referanser**

- Apotekerforeningen. (2017). Unges bruk av antidepressiva fortsetter å øke. *Statistikk: Antidepressiva*. Hentet 6. desember 2019 fra <https://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statistikk/2017/statistikk-antidepressivav>
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/16) Hentet fra [http://www.hioa.no/content/download/128006/3392430/file/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web\\_korrigert\\_9.8..pdf](http://www.hioa.no/content/download/128006/3392430/file/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf)
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10/17) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017.-Nasjonale-resultater>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak* (Stavanger: Læringsmiljøsentret) Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-bli-utsatt-for-mobbing---en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak.pdf>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Bøe, T. (2013, 16. desember). Sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og mental helse hos barn. Hentet 6. desember 2019 fra <http://uni.no/nb/uni-helse/rkbu-vest/sammenhengen-mellom-sosiokonomisk-status-og-mental-helse-hos-barn/>
- Darrud, A. (2018, 31. desember). Roser kongens nyttårstale: – Glimrende, men trist at det er nødvendig. *NRK*. Hentet 1. desember 2019 fra [https://www.nrk.no/norge/roser-kongens-nyttarstale\\_-\\_glimrende\\_-\\_men-trist-at-det-er-nodvendig-1.14357960](https://www.nrk.no/norge/roser-kongens-nyttarstale_-_glimrende_-_men-trist-at-det-er-nodvendig-1.14357960)



- 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](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Duenger Bøhn, E. (2018). Ontologi. I E. Duenger Bøhn (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 5. september 2019 fra <https://snl.no/ontologi>
- Edwards, D., Ashmore, M., & Potter, J. (1995). Death and furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the human sciences*, 8, 25-49. <https://doi.org/10.1177/095269519500800202>
- Eidsvåg, I. S. (2018). *Psykisk helse og læringsmiljø-en tematisk analyse av hvordan elever i ungdomsskolen forstår disse begrepene* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/62700>
- Fasting, M. (2013, 13. mars). Vår frihet til å velge. Hentet 2. desember fra <https://www.civita.no/2013/03/13/var-frihet-til-a-velge>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of sport*, 13, 669-678. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population, Lectures at the Collège de France 1977-78*. Hentet fra <http://www.azioni.nl/platform/wp-content/uploads/2013/04/Foucault-Security-Territory-Population.pdf>doi:

Fox, D., Prilleltensky, I., & Austin, S. (2009). *Critical psychology : an introduction* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.

Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2003). Taking a stand: Using psychoanalysis to explore the positioning of subjects in discourse. *British journal of social psychology*, 42, 39-53. <https://doi.org/10.1348/014466603763276117>

Føyn, C. L. (2018). *Elevers forståelse av temaet psykisk helse: Tekstanalyse av fagtekster i psykologi* (Mastergrad, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64327>

Grini, N. (2019, 7. mars). Livsmestring i skolen – noen definisjoner. Hentet 1. oktober 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/livsmestring-i-skolen/livsmestring-i-skolen-noen-definisjoner-article131993-25521.html>

Grue, J. (2019). Diskursanalyse. I K. Hagemann (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 16. september 2019 fra <https://snl.no/diskursanalyse>

Halvorsen, P. (2018a, 24. september). Psykisk helse i skolen fra 2020. Hentet 20. november 2019 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020>

Halvorsen, P. (2018b, 11. april). Vil ha psykisk helse i skolen. Hentet 23. oktober 2019 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/vil-ha-psykisk-helse-i-skolen>

Hammer, S. (2018). Michel Foucault. I D. E. Thorsen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 16. september, 2019 fra [https://snl.no/Michel\\_Foucault](https://snl.no/Michel_Foucault)

Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory : moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.

Hartwedt, B. (2019). *Livsmestring-et kontinuum-En kvantitativ studie av støtte og belastninger knyttet til ungdommers livsmestring* (Mastergrad, Norges teknisk-

- naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614455>
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1998). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Heradstveit, O. (2018, 30. mai). Dette programmet skal styrke elevens psykiske helse. Hentet 27. oktober 2019 fra <https://www.hjelptilhjelp.no/Psykiske-problemer/link-et-program-for-livsmestring-i-skolen>
- Hesselberg, J.-O., & Halvorsen, J. (2019, 27. april). Gir pseudovitenskap på timeplanen bedre livsmestring? *Aftenposten*. Hentet 6. desember 2019 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbgvJ4/gir-pseudovitenskap-paa-timeplanen-bedre-livsmestring-halvorsen-og-hesselberg>
- Hollway, W., & Jefferson, T. (2001). Free association, narrative analysis and the defended subject: The case of Ivy. *Narrative Inquiry*, 11(1), 103-122.  
<https://doi.org/10.1075/ni.11.1.05hol>
- Huff, R. (2013). Governmentality. I R. Huff (Red.), *Encyclopædia Britannica*. Hentet 2. desember, 2019 fra <https://www.britannica.com/topic/governmentality>
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og skole. Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet*, 70, 63-71. <https://doi.org/10.5617/pri.6858>
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kavlø Wanderås, E. (2017). "Man må ha litt temperatur når man snakker sånn med elever. Man må få fram den lille gnisten"-En kvalitativ intervjustudie av fem sosiallæreres opplevelse av hvordan de gjennom dialogen får bidra til å skape livsmestring hos unge som sliter med egen psykisk helse (Mastergrad, Norges teknisk-

- naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2456155>
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i PSykisk helse (UPS!)* (Rapport, Trondheimsprosjektet 2017/2018) Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- 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/sec1>
- Kvale, S. (1992). *Psychology and postmodernism*. London: Sage Publications.
- Lien, L., Dybdahl, R., Siem, H., Julardzija, I., Bakke, H. H., Ørum, A., & Rådet for psykisk helse. (2019). *Asylsøkere og flyktninger : psykisk helse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loftås, K. (2019). *Enten går det bra, eller så går det over! Arbeid med elevers psykiske helse, resiliens og livsmestring i skolen* (Mastergrad, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/15627>
- Ludvigsen, G. (2019, 17. november). Nå skal mattelæreren undervise i selvhjelpspsykologi og spansklæreren i klima. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/wPkoeG/naa-skal-mattelaereren-undervise-i-selvhjelpspsykologi-og-spansklaereren-i-klima-gro-a-ludvigsen>
- Læringsmiljøsentret. (2016). Elevens stemme: derfor liker jeg å gå på skolen. Hentet 29. november fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/elevens-stemme-derfor-liket-jeg-a-ga-pa-skolen-article115910-21051.html>
- Madsen, O. J. (2012a). Hvorfor trenger vi en kritisk psykologi? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49, 740-745

Madsen, O. J. (2012b). Om kritisk psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49, 738-739

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon Prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.

Mambrol, N. (2016, 20. mars). Structuralism. Hentet 14. oktober 2019 fra <https://litariness.org/2016/03/20/structuralism/>

Martin, J., & McLellan, A.-M. (2013). *The education of selves: How psychology transformed students*. New York: Oxford university press.

Melby, G. (2019, 18. november). Får vi mer tverrfaglighet med ny læreplan? *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2019/11/far-vi-mer-tverrfaglighet-med-ny-laereplan>

Melvold, L. (2018). *Livsmestring i barnehagen : å bære sin egen bagasje*. Oslo: Kommuneforlaget.

Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole-En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* (Mastergrad, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73250>

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>

Nes, A. (2018). Strukturalisme. I A. Nes (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 11. september 2019 fra <https://snl.no/strukturalisme>

Nolen, J. L. (2017). Learned helplessness. I J. L. Nolen (Red.). Encyclopædia Britannica:

Encyclopædia Britannica, inc. Hentet 5. desember 2019 fra

<https://www.britannica.com/science/learned-helplessness>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Office of Adolescent Health. (2019, 14. mai). Positive Youth Development. Hentet fra

<https://www.hhs.gov/ash/oah/adolescent-development/positive-youth-development/index.html>

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics*. London: Routledge.

Parker, I. (1999). Critical psychology: Critical links. *Annual review of critical psychology*, 1, 3-18

Parker, I. (1999). Tracing therapeutic discourse in material culture. *British Journal of Medical Psychology*, 72, 577-587

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing radical research*. New York: McGraw-Hill Education.

Paulsen, V., Valenta, M., & Dirdal, K. (2011). *Livsmestring hos enslige mindreårige*

*asylsøkere: Utprøving av HIPP-metoden i returmotiverende arbeid i mottak* (NTNU

Samfunnsforskning) Hentet fra [https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-](https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366695/Livsmestring%2bhos%2benslige%2bmindre%25C3%25A5rige%2basyls%25C3%25B8kere%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2366695/Livsmestring%2bhos%2benslige%2bmindre%25C3%25A5rige%2basyls%25C3%25B8kere%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366695/Livsmestring%2bhos%2benslige%2bmindre%25C3%25A5rige%2basyls%25C3%25B8kere%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

y

- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *LiS Livsmestring i Skolen - For flere små og store seiere i hverdagen* (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner) Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Regjeringen. (2019). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning* [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Reite, G. N. (2019, 13. november). NRKs «Livsmestring» har bismak. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/nrks-livsmestring-har-bismak/71804799?fbclid=IwAR1k3Mo7XyDpg4nOV0RBiVKCvsDnpiQUU8kscUP6NLLrkgI0QuWiyKU5xE4>
- Researchgate.net. (2018). Why are “social constructivism” and “social constructionism” used interchangeably? Hentet 5. september fra [https://www.researchgate.net/post/Why\\_are\\_social\\_constructivism\\_and\\_social\\_constructionism\\_used\\_interchangeably](https://www.researchgate.net/post/Why_are_social_constructivism_and_social_constructionism_used_interchangeably)
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L., Darling, C., & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul second edition*. London: Free Association Books.
- RVTS Sør. (2017). *Lærerveiledning til LINK*. Hentet fra [https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning\\_LINK.pdf](https://www.linktillivet.no/filer/Laererveiledning_LINK.pdf) doi:
- RVTS Sør. (2018). *Årsmelding 2018* Hentet fra [http://rvtssor.no/filer/dokumentarkiv/21032019\\_a%CC%8Arsrapport\\_2018.pdf](http://rvtssor.no/filer/dokumentarkiv/21032019_a%CC%8Arsrapport_2018.pdf)
- RVTS Sør. (2019, 30. september). NY BOK: Folkehelse og Livsmestring i skolen. Hentet 10. november 2019 fra <https://rvtssor.no/aktuelt/267/ny-bok-livsmestring-og-folkehelse-i-skolen/>

- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen-sett i et lærerperspektiv* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>
- Sagberg, S. (2010). Livsmestring, livstolkning og spiritualitet : hva betyr valg av begrep for forståelsen av barns tro? *Prismet*, 61, 219-230
- 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](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Silverman, D. (2007). *Interpreting Qualitative Data* (3 utg.). London: SAGE Publications.
- Simonsen, K. B., Sterri, A. B., & Berg, O. T. (2019). Liberalisme. I D. E. Thorsen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 2. desember 2019 fra <https://snl.no/liberalisme>
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA notat nr 4/16) Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Stigen, A., & Tranøy, K. E. (2019). Erkjennelsesteori. I H. Holmen (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 5. september, 2019 fra <https://snl.no/erkjennelsesteori>
- Svartdal, F. (2016). Selvregulering. I F. Svartdal (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 5. desember 2019 fra <https://snl.no/selvregulering>
- Svartdal, F. (2018). Mestring. I L. E. O. Kennair (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 11. november 2019 fra <https://snl.no/mestring>



Svendsen, L. F. H. (2015). Relativisme. I M. Sagdahl (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 1.

Oktober 2019 fra <https://snl.no/relativisme>

Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt*

*perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjomsland, H. E., & Norman, E. (2018, 30. august). Det er tøffere å være ung i dag. *Bergens*

*Tidende*. Hentet fra [https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/a2E6bL/det-er-toeffere-aa-](https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/a2E6bL/det-er-toeffere-aa-vaere-ung-i-dag)

[vaere-ung-i-dag](https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/a2E6bL/det-er-toeffere-aa-vaere-ung-i-dag)

Tjora, A. (2019). Sosialkonstruktivisme. I A. Tjora (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 2.

september 2019 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet 20 august 2019 fra

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/)

[skolen/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/)

Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/)

[laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/)

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra

[https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true)

[danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true)

[livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true)

Voksne for barn. (2019a). Om Zippys venner. Hentet 6. Desember 2019 fra

<https://www.vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/zippy/om-zippys-venner/>

Voksne for barn. (2019b). Passport: Livsmestring. Hentet 1. desember 2019 fra

<https://www.vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/passport/>

Våpenstad, E. V. (2019, 14. oktober). Kronprins i flytsonen. *NRK*. Hentet fra

<https://www.nrk.no/ytring/kronprins-i-flytsonen->

1.14726607?fbclid=IwAR29UcAMtfQIUS40CtIXjUcpLnzQDWKXYJgPs0LLeOEO  
g2IgRbwW7Q\_tqCM

Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*.(pp. 31-58)

<http://dx.doi.org/10.4135/9781473983335.n2>

Wiker, G. (2015). Krever psykologi i skolen. Hentet 19. november fra

[https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-](https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen)

[kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen](https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen)

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative resarhch in psychology*. New York: McGraw-Hill  
Education.

## Vedlegg: Empiri

### Vedlegg A: Lærerveiledning til LINK

**Beskrivelse:** Vedlegget er et gjennomdesignet dokument med bruk av grafiske illustrasjoner som en integrert del av meningsinnholdet. Det har derfor blitt vedlagt i originale form i en egen pdf.-fil kalt «Vedlegg A.pdf».

Dokumentet inneholder en rekke bilder rundt temaet «barn» og «skole». De ser ut som disse er såkalte «generiske» bilder (allment tilgjengelige, ofte lisensfri bilder som kan passe inn i mange grafiske og tematiske sammenhenger, finnes i nettressurser som for eksempel shutterstock eller getty images). Jeg opplever at disse bildenes hovedfunksjon først og fremst er for dekor og tekstinndeling i dokumentet, og kommer derfor ikke til å gi disse bildene noen nærmere beskrivelse her. Det er også tre grafiske fremstillinger av ulike psykologiske og pedagogiske modeller i dokumentet. Disse er «hendene» (s.8), «raketten» (s.17), «den tredelte hjernen» (s.18). Etersom disse er pedagogiske virkemidler, og beskrives direkte i teksten rundt, vil jeg heller ikke gjøre noen nærmere beskrivelse av disse her.

Her følger en beskrivelse av et utvalg på seks illustrasjoner fra *Lærerveiledning til LINK*. Under hvert bilde er en beskrivelse jeg har skrevet. Beskrivelsene er ment å først og fremst være deskriptive, som en begrunnelse for tolkningene i resultatdelen. De innebærer imidlertid noen elementer av meningsgivende tolkning fra min side, som f.eks. at en figur sannsynligvis er en elev eller lærer, og at scenen foregår på skolen, eller hva relasjonen mellom de ulike figurene er. Jeg har også gitt illustrasjonene titler for å gjøre dem enklere å finne når jeg refererer til dem i resultatdelen.

## «Elev og lærer» (s. 1)



**Beskrivelse:** Dette er forsideillustrasjonen. Den tar opp mesteparten av plassen på siden. Man ser et barn (antakelig en elev) sittende i et klasserom, ved en pult med en åpen bok foran seg. Barnet ser bort på en voksen person (antakeligvis en lærer), som bøyer seg ned foran pulten. Læreren holder den ene hånden på barnets skulder, og peker i boken med den andre hånden. De ser hverandre i øynene, barnet smiler. Begge har roser i kinnene. Det kan også merkes at læreren skiller seg ut i den primært blålige komposisjonen med å ha genser og hår i varme oransje -og gul-farger.

## «Dagdrømmende barn» (s. 2)



**Beskrivelse:** Det er en illustrasjon av et litt eldre barn eller ungdom som sitter ved et skrivebord og hviler haken på den ene hånden sin og ser foran seg. Det ligger to bøker på skrivebordet, en katt ligger på den ene boka. Dette tolker jeg som at barnet sitter hjemme (det vil ikke være katt på skolen) og gjør lekser (bøkene). Over barnet er det en gul form med en rekke motiver inni seg, som jeg tolker som tankene barnet har. 'Barnet' sitter altså og dagdrømmer ved leksepulten hjemme. 'Barnet' tenker på en laptop, en matematisk formel, en fotball, musikk (noen noter), en forelskelse (en jente med alpelue, omgitt av hjerter, som lukker øynene som i et kyss), og 'foreldre' som krangler (to 'voksne' som ser morskt på hverandre, den ene med armene i kors, den andre med fingeren opp og talestreker ut av

munnen som om hun skjeller på den andre). De tre menneskelige figurene tar opp over mesteparten av tankeboblen.

«Gutt på benk og jente med eple» (s. 12)



**Beskrivelse:** I forgrunn til høyre er det et barn (sannsynligvis en jente). Utsnittet viser jenten fra knærne og opp. Hun har overkroppen vendt mot seeren, men ansiktet vendt i profil mot sin høyre side. Hun holder et oransje eple mot brystet med sin venstre hånd mens høyre arm er hevet som om hun vinker eller griper mot noe. Det virker som at hun vinker mot barnet i bakgrunnen. Hun har et forsiktig smil. I mellomgrunnen til venstre sitter et barn (sannsynligvis en gutt) på en benk foran et tre. Han ser litt ned i luften foran seg og har et forsiktig smil, likt det som jenta har. I bakgrunnen er det et tre og tre fugler som flyr i luften. Barna ser ut til å vandre fritt rundt ute. Fra konteksten av «Mange barn i lek med lærer som ser på», antar jeg at de er på skolen og har friminutt. En tolkning er at gutten er lei seg og jenten viser ham omsorg ved å forsøke å ta kontakt.

**«Jente og gutt med ball» (s. 13)**

**Beskrivelse:** Til venstre ser man et barn i profil (sannsynligvis en jente). Man ser ikke ansiktet hennes, hun fremstår nøytral. Til høyre ser man et barn (sannsynligvis en gutt) som smiler og skal til å sparke en ball, sannsynligvis til jenta. Gutten har lys hud mens jenta har mørk hud. Basert på at disse barna også er tilstede i «Mange barn i lek med lærer som ser på», tror jeg de kan ha friminutt.

## «Tre barn med sklie (s.19)»



**Beskrivelse:** Tre barn i for -og -mellomgrunnen. En på vei ned sklien, en på toppen av den, en på siden som vinker. De er omgitt av gress og trær. Den ene er jenta som vinker og holder eplet i «Gutt på benk og jente med eple». Hun og barnet på toppen av sklien har samme «forsiktige smil» som barna i. To av barna har helt hvit hud, mens et av dem har mørk hud. Det er noe som kan se ut som forhjulet på en sykkel fremme til venstre. Det virker som at barna er i trygge og idylliske omgivelser, kanskje på en lekeplass, kanskje på skolen.



## «Mange barn i lek med lærer som ser på» (s. 26-27)»



**Beskrivelse:** Bildet fyller to A4-sider. I forgrunnen til høyre står en voksen med langt, blondt hår (sannsynligvis en kvinnelig lærer), hun har ryggen fra oss og ansiktet i halvprofil. Hun holder en kopp med rykende te eller kaffe, foran henne til venstre står en kanne og en potteplante, foran til høyre er en gardin. Det ser ut som at hun står inne og ser ut av et vindu og ut på en gruppe barn, fra samme perspektiv som den som betrakter bildet. Også i forgrunnen, helt til venstre, ser vi et barn som også står med ryggen til oss og ser på mobilen sin. Barnet har på seg skjerf og lue, så jeg tolker det slik at barnet også er utenfor vinduet. I mellomgrunnen er det en rekke barn som gjør forskjellige aktiviteter. Jeg vil tro det er en skolegård. Ett barn løper med en drage. Et barn sparker en ball mens to andre ser på, et av dem sitter i rullestol. Et barn sitter på et huskestativ mens et annet ser på. I bakgrunnen, ved noen fugler og trær, sitter et barn alene på en benk. Dette er det samme barnet som i «Gutt på benk og jente med eple».

## Vedlegg B: Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))

**Beskrivelse:** Vedlegget ble kopiert fra en .pdf-fil, omformatert til Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1 og satt inn i en tekstboks. Omformateringen ble gjort for å forenkle analysearbeidet, og det endrer ikke meningsinnholdet i teksten i noen betydelig grad (se figur 2). Fotnotene har blitt flyttet fra bunnen av hver av de gjeldende sidene i originalformatet, og lagt på bunnen av tekstboksen i den omformaterte versjonen.



**Figur 2:** Skjermdump av teksten i sin originalformatering

**Utdrag 1: Underdel «3.3.2 Elevens/lærlingens læring og utvikling».** Første avsnitt og de tre avsnittene under «Kunnskaper, ferdigheter og holdninger» er gjengitt (s. 21)

### **3.3.2 Elevens/lærlingens læring og utvikling**

Grunnopplæringen bygger på et bredt kunnskaps og læringssyn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i fagene. Samtidig har skolen ansvar for å legge til rette for elevenes læring og utvikling på mange områder. Verdigrunnlaget skolen bygger på skal realiseres i opplæringen i fag. Opplæringen i fag har elevenes faglige kompetanse som mål, men opplæringen som helhet skal ivareta det brede formålet. Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål.

#### *Kunnskaper, ferdigheter og holdninger*

Formålet slår fast at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsniv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger.

Opplæringen skal gjøre elevene i stand til å møte livet både sosialt, praktisk og personlig. For at barn og unge skal mestre livet, trenger de å utvikle et positivt selvbilde som åpner for muligheter og valg. Alle elever skal bli tatt på alvor, de skal oppleve at de er viktige for andre, og de skal gis opplevelse av mestring.

Generell del skal reflektere at den teknologiske utviklingen endrer kravene til arbeidsliv og verdiskaping, sosiale omgangsformer og betingelser for læring.

**Utdrag 2: Underkapittelet «4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer».** Hele underkapittelet er gjengitt (s.37-39).

#### **4.3.4 Prioriterte tverrfaglige temaer**

*Flerfaglighet eller tverrfaglighet* betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag.<sup>31</sup> Ofte er målet med tverrfaglig arbeid at elevene både skal øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene.

Formålsparagrafen beskriver en ønsket retning for elevenes læring og utvikling. Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, og de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. I Kunnskapsløftet arbeider elevene med disse temaene og kompetansene i flere ulike fag. For eksempel belyses etisk og miljøbevisst handling fra ulike perspektiver i samfunnsfag, naturfag, KRLE og mat og helse.

I NOU 2015: 8 foreslås det at en tydeliggjøring av flerfaglighet kan være en måte å ivareta elevenes dybdelæring på. Det anbefales tre flerfaglige tema som utvalget mener vil være særlig viktige i fremtidens skole, og som derfor bør omtales tydelig i læreplanverket og ha mål i flere fag:

- klima, miljø og bærekraftig utvikling
- det flerkulturelle samfunnet
- folkehelse og livsmestring

I høringen støttes forslaget om at de flerfaglige temaene skal tydeliggjøres i læreplanverket. Dels uttaler høringsinstansene at temaene som utvalget peker på, generelt er viktige, og dels at det er en styrke når opplæringen kobler innhold i ulike fag til overordnede problemstillinger og temaer. Høringsinstansene har gjennomgående fremhevet de temaene de er mest opptatt av. Noen foreslår også andre mulige flerfaglige temaer, for eksempel digital kompetanse, mediekompetanse, entreprenørskap og karrieretenkning.

I internasjonalt forsknings- og utredningsarbeid og i flere lands læreplaner legges det vekt på at elevene trenger øvelse i å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng.<sup>32</sup>

#### *Departementets vurdering*

Det finnes flere eksempler fra dagens læreplaner på temaer som blir berørt i flere fag, fra ulike faglige perspektiver. Departementet mener imidlertid at det bør løftes frem noen få prioriterte temaer i læreplanverket som det er spesielt viktig at det arbeides med i flere fag. Dette kan sikre at viktige temaer og sentrale utfordringer som er aktuelle over tid, ivaretas i opplæringen, og at elevene får en grundig forståelse av disse på de ulike fagenes premisser. Å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse.

Det er imidlertid en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold. En

beskrivelse og konkretisering av disse temaene i læreplanverket vil legge til rette for lærersamarbeid i de aktuelle fagene.

Temaer som defineres i læreplanverket, må være knyttet til utfordringer som er aktuelle over tid. Temaene i NOU 2015: 8 ble foreslått fordi de er aktuelle i dag og i lang tid fremover. Departementet vil videreutvikle forslagene til temaer som fremmes i NOU 2015: 8, og vil prioritere følgende temaer i fagfornyelsen:

- demokrati og medborgerskap
- bærekraftig utvikling
- folkehelse og livsmestring

Temaet *demokrati og medborgerskap* omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn som er foreslått i NOU 2015: 8. Temaet er forankret i formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene har rett til medbestemmelse. Demokrati og medborgerskap som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap. Demokratiet er en statsform som gir rettigheter og pålegger plikter, for eksempel menneskerettighetene og retten til å stemme ved valg. Demokratisk *medborgerskap* dreier seg om hvordan borgerne lever sammen i et politisk stabilt fellesskap og deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer. Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper og å stimulere til samfunnsdeltakelse.<sup>33</sup> En forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne. Utvikling av grunnleggende ferdigheter er imidlertid ikke tilstrekkelig for å utøve rollen som demokratisk medborger. Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse.<sup>34</sup>

*Bærekraftig utvikling* skal også bli et prioritert tema i læreplanverket. Opplæringen i dette tverrfaglige temaet skal i tråd med formålsparagrafen bidra til at elevene lærer å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine. Skal det lykkes, må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. Ifølge FN vil det å forbedre sosiale forhold, miljøproblemer og økonomisk ulikhet i verden være viktige bidrag til en bærekraftig utvikling. De tre dimensjonene sosiale, miljømessige og økonomiske forhold henger sammen og gir gode muligheter til å behandle temaet tverrfaglig i skolen. Ulike fag vil bidra til at elevene utvikler kunnskap om de tre dimensjonene og får grunnlag for å forstå sammenhengen mellom dem. Ny teknologi og teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er *folkehelse og livsmestring*. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i

sammenheng med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet.

Det kan være en utfordring at det fra ulike hold fremmes ønsker om emner som skal ivaretas, som del av de nasjonalt definerte temaene. Temaene er uttrykk for en prioritering, og de må derfor være tydelig definert. I forkant av fagfornyelsen må det gjøres en avgrensning av innholdet i temaene i samarbeid med relevante fagmiljøer.

I fagfornyelsen skal det legges til grunn at de tverrfaglige temaene skal komme tydelig frem i kompetansemål og hovedområder i de fagene hvor det er relevant. Temaene gjenfinnes i dagens læreplaner i Kunnskapsløftet, men fagfornyelsen skal bidra til bedre progresjon og systematikk i kompetansemålene og tydeligere fordeling av innholdet mellom fag. De tverrfaglige temaene skal også omtales i den nye generelle delen.

*Departementet vil*

- prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring

---

31. NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*

32 OECD (2016), Pellegrino og Hilton (2012) 34 Stray (2014)

33 Kymlicka og Norman (2010)

**Vedlegg C: Overordnet del av læreplanverket 2.5.1 Folkehelse og Livsmestring**

**Beskrivelse:** Vedlegget ble kopiert fra en nettside, omformatert til Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1 og satt inn i en tekstboks. Omformateringen ble gjort for å forenkle analysearbeidet, og det endrer ikke meningsinnholdet i teksten i noen betydelig grad (se figur 3). Fotnotene har blitt flyttet fra bunnen av hver av de gjeldende sidene i originalformatet, og lagt på bunnen av tekstboksen i den omformaterte versjonen.



**Figur 3:** Skjermdump av teksten i sin originalformatering

### **2.5.1 Folkehelse og livsmestring**

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.