



Kunnskap om og erfaring med livsmestring i skolen – muligheter og begrensninger

Veronica Isaksen, Eldar Taraldsen og Ole Petter Vestheim

SAMMENDRAG

Før implementeringen av LK20 har det ligget i skolens mandat, gjennom formålsparagrafen i opplæringsloven, å utvikle elevenes evner til å mestre egne liv. Til tross for intensjonene i mandatet rapporterer mange elever at de opplever skolen som stressende og kjedelig, og at de gruer seg til å oppsøke den. I artikkelen utforsker og drøfter vi hvordan det kan ha seg at mange elever opplever skolen på denne måten med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke spenninger ligger i landskapet mellom intensjon og mulig praksis innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen?* Artikkelen er metodologisk basert på ontologisk hermeneutikk. Vi diskuterer livsmestring i lys av pedagogiske teorier innenfor pragmatisme og eksistensfilosofi. I artikkelen hevder vi at skolens mål- og resultatorientering kan være et hinder for livsmestring. Som en konklusjon foreslår vi at skolen bør være en arena der alle elever får mulighet til å mestre, og at mestring kan realiseres gjennom at elevene får kunnskap om og erfaring med livsmestring i skolen.

Nøkkelord: *livsmestring; tverrfaglig tema; danning; målstyring; subjektivering*

Veronica Isaksen,
Nord universitet,
Norge, e-post:
veronica.isaksen@nord.no

Eldar Taraldsen,
Nord universitet,
Norge, e-post:
eldar.taraldsen@nord.no

Ole Petter Vestheim,
Nord universitet,
Norge, e-post:
ole.p.vestheim@nord.no

ABSTRACT

Knowledge and experiences related to life skills in school – possibilities and limitations

Prior to the implementation of LK20, it has been in the school's mandate, through the statutory objectives of the Norwegian Education Act, to develop students life skills. Despite the intentions of the mandate, many students report that school is an arena that they experience as stressful, boring or as an arena they dread seeking out. In this article, we explore and discuss how it can be that many students experience school in this way, starting from the following research question: *In what ways can the school and the teacher meet the curriculum's requirements to promote life skills?* The article is methodologically

based on ontological hermeneutics. We discuss life skills in the light of educational theories within pragmatism and philosophy of existence. In the article, we suggest that the school's goal management and results orientation can be an obstacle for schools to promote life skills. In conclusion, we suggest that the school should be an arena where all students are given the opportunity to acquire necessary life skills, and that such skills acquisition may be realized by providing students with knowledge and experience of life skills in a school setting.

Keywords: *life skills; interdisciplinary subjects; bildung; management by objectives; subjectification*

Prolog

En lærer i grunnskolen arbeidet en gang intenst med å motivere en av klassens elever til å skrive i skolens norskfag. Eleven, som gikk på 7. trinn, viste liten interesse for den pålagte oppgaven, og læreren oppfordret noe oppgitt heller eleven til å skrive åpent om hvordan han betraktet livet i skolen. Eleven fattet dermed en viss interesse og formulerte følgende tekst:

«En trang boks»

Du blir lei av å systematisk bli plassert av regler. Reglene gjør deg nødt til å velge den kjipe veien hele tiden, aldri en ny mulighet, aldri fri til å gå, det samme gamle herket. Ingen ny mulighet, bare gå i systemet å late som ingenting, bare være å la det være med det.

Du klarer ikke å holde deg fra å bryte dem, og med det mener jeg at det er fristende å prøve nye ting (mot reglene). Dessuten er det så mange av dem at du bryter dem uansett.

Aldri prøve noe nytt, være stuck i den samme kjipheten hele livet. Drømmen om å gå fritt, å gjøre som man vil. Med en gang man prøver noe nytt blir man straffet med feil oppmerksomhet og anmerkninger. Aldri fri, for alltid dømt til en evighet i det samme systemet. Ingen mulighet til forandringer. Merk det ordet, forandringer, sjansen til noe nytt, muligheten til å prøve noe nytt, lage en ny start. Men nei, det samme gamle, ingen nye ideer, ingen nye forandringer. For alltid fanget i systemet. (Elev 7. trinn)

Elevteksten illustrerer hvordan skolen kan oppleves. Elevens uttrykk i teksten kan stå som et eksempel for hvordan et økende antall elever opplever skolen. Uttrykket er i overensstemmelse med funn i flere Ungdata-undersøkelser som retter søkelyset på hvordan det er å være elev. I denne artikkelen ønsker vi å ta inn tall fra Ungdata som et viktig elevperspektiv når vi undersøker skolens muligheter og begrensninger til å ivareta det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*.

Innledning

Stadig flere unge mennesker rapporterer at de strever med psykiske helseproblemer (Madsen, 2020). Undersøkelser viser at skolen kan oppleves som utfordrende for mange (Bakken, 2020; Enstad & Bakken, 2022). Tall fra Ungdata junior 2022 viser at så mange som 25 prosent av guttene og 26 prosent av jentene på 5. til 7. trinn i grunnskolen oppgir at de svært ofte gruer seg til skolen. I tillegg rapporterer henholdsvis 71 og 67 prosent at de ofte kjeder seg i skoletimene (Enstad & Bakken, 2022, s. 19). Av elever som går på ungdomsskolen eller videregående skole, uttrykker et stort flertall at de kjeder seg på skolen. Over halvparten rapporterer at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet. 15 prosent er misfornøyde med skolen de går på. Siden midten av 2010-tallet har andelen som trives på skolen blitt redusert med seks prosentpoeng. Andelen som kjeder seg på skolen har økt med over ti prosentpoeng. Også skulking har vært et tiltakende fenomen de siste årene, og da særlig blant jenter på ungdomsskolen, hvor andelen har økt fra 20 til 30 prosent. Over tid er det stadig flere elever som synes at læreren ikke bryr seg om dem (Bakken, 2022, s. 18–21). I sum beskriver dette mange negative utviklingstrekk i skolen sett fra elevers perspektiv. Dette til tross for at elevene, ifølge opplæringsloven og Kunnskapsløftet 2020 (LK20), skal gå i en skole som er forpliktet til å ivareta deres menneskeverd slik det er uttrykt i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolen har lenge hatt livsmestring som et av sine fremste oppdrag gjennom mandatet om å gjøre elevene til «gagns menneske» (Myskja & Fikse, 2021). Nytt i LK20 er at *folkehelse og livsmestring* er innført som eget tverrfaglig tema. Livsmestring har kommet inn i skolen på bakgrunn av flere ulike samfunnsdiskurser, som kan oppsummeres i en felles ide om at elevene trenger mer enn teoretiske kunnskaper for en helhetlig og personlig utvikling (DeJaeghere & Murphy-Graham, 2022, s. 2). Målet med folkehelse og livsmestring kan derfor sies å henge tett sammen med danningstradisjonen i norsk skole (Samnøy et al., 2021, s. 295). I likhet med skolens dannelsingsoppdrag, kan livsmestring handle om å forstå ulike forhold som påvirker oss, og evne til å yte motstand og medvirke i eget liv.

Innføringen av livsmestring i skolen har bidratt til offentlig debatt. Når vi velger å feste blikket på begrepet «livsmestring» i denne artikkelen, har vi sett på hva nyere forskning har beskjeftiget seg med innenfor dette området de siste årene. Samtidig har vårt forskningsprosjekt hatt en ambisjon om å avdekke spenninger i debatten, og tilby teoretiske perspektiver som kan gi bidrag til skolens arbeid med livsmestring som samsvarer med skolens verdigrunnlag. Vi utforsker og drøfter dette blant annet gjennom Deweys pragmatisme og Levinas' eksistensfilosofi, gjennom følgende problemstilling: *Hvilke spenninger ligger i landskapet mellom intensjon og mulig praksis innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen?*

Livsmestring og skolens mandat

Livsmestring har blitt løftet opp som et viktig tema i utdanningsfeltet både nasjonalt og internasjonalt. Verdens helseorganisasjon hevder at skolen er den viktigste arenaen for å forebygge psykiske helseplager. Organisasjonen bruker begrepet *life skills*, som handler om at individet innehar ferdigheter for å håndtere hverdagens krav og utfordringer (WHO, 2003, s. 3). I både norsk og internasjonal litteratur beskrives livsmestring som det å håndtere livet på en god måte for seg selv, og samtidig være en demokratisk medborger (Bjørndahl & Bergan, 2020; DeJaeghere & Murphy-Graham, 2022; Kirchhoff & Keller, 2021). I flere land har folkehelse og livsmestring kommet inn som eget fag i grunnskolen. Faget har ulike navn, men fellesnevneren er en bred tilnærming der fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale sider ved menneskelig fungering og mestring vektlegges (Bjørndal & Bergan, 2020).

Det er flere ulike samfunnsdiskurser som har bidratt til fokuset på livsmestring i skolen. Diskursene dreier seg om forebygging og tidlig innsats, pedagogiske, psykologiske og økonomiske forhold (Murphy-Graham & Cohen, 2022, s. 14). De siste tiårene har skolen fått et stadig større formelt ansvar for elevenes liv. Dette har medført krav til at skolen skal være en omsorgsgiver som tar vare på enkelteleven på en mer omfattende måte enn tidligere (Viig et al., 2021, s. 27). Temaet livsmestring ble aktualisert for den norske skolen etter at Ludvigsen-utvalget i 2015 la frem ideer til hvordan fag og kompetansemål kunne fornyes for å kunne gi tilsvar på utviklingstrekk i samfunnet og samsvare med skolens opplæringslov (NOU 2015: 8). Formålsparagrafen i opplæringsloven er klar på at skolen har som oppdrag å «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I læreplanens overordnede del står det at temaet folkehelse og livsmestring «skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». Den norske skole er forpliktet til å inkludere *alle* barn og unge. Alle skal oppleve tilhørighet, bli behandlet likeverdig og oppleve at ulikhet anerkjennes og verdsettes. I overordnet del understrekes også at utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene, og viktig for at elevene skal oppleve livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

To retninger i debatten og forskningen

DeJaeghere og Murphy-Graham (2022) viser til to hovedretninger i debatten og forskningen på livsmestring i skolen. Den ene er individualistisk orientert, der innsatsen rettes mot enkeltmennesket slik at det kan endre seg for å oppnå økt livsmestring. Den andre retningen er mer orientert mot sosiokulturelle forhold i samfunnet, og vil med endring av slike strukturer utjevne sosiale og økonomiske forskjeller, og slik bidra til livsmestring. Den individualistiske retningen forfekter at man kan gi elevene kunnskap om psykologiske metoder og teknikker for at de skal lære om og

oppnå livsmestring. I bunnen ligger en tro på at mer kunnskap om temaet vil påvirke barn og unges levevaner i fremtiden (Madsen, 2020; Samnøy et al., 2021, s. 290). Et eksempel på en studie innenfor en slik retning er Klomsten og Uthus (2020), som viser at elever som lærer om psykisk helse i skolen opplever å ha fått ny eller utvidet forståelse for seg selv og sine omgivelser.

Den andre retningen vektlegger at livsmestring i hovedsak læres gjennom egen erfaring, og er kritisk til metode- og teknikktenkningen (Madsen, 2020). I den kritiske psykologien og pedagogikken innlemmes samfunnets livsbetingelser som målstyring, kunnskapskrav, konkurranse og kontroll som årsaker til økningen i barn og unges psykiske helseplager (Biesta, 2014; Madsen, 2020; Schaanning, 2021). Retningen er kritisk til å ansvarliggjøre enkeltindividet gjennom å tilby terapeutiske programmer og metoder uten å rette et kritisk blikk på skolen som system. Det hevdes at en terapeutisk kultur har gjort sitt inntog i utdanningsfeltet (Madsen, 2020; Smeyers et al., 2007). En konsekvens av dette kan være at livsmestring risikerer å utgjøre enda et område som skal mestres på linje med kompetansemålene i læreplanens fagdel (Madsen, 2020; Uthus, 2017). Enkelte forskere tar til orde for en mer omsorgsorientert pedagogikk som kan være et tilsvarende til en terapeutisk tilnærming der livsmestring ikke utelukkende handler om prestasjoner i fremtiden, men også om å skape øyeblikk av livsmestring her og nå i klasserommet (Hovdenak & Stray, 2015). Positive erfaringer i oppveksten vil være betydningsfullt for det livet elevene skal leve i fremtiden (Schaanning, 2021). I motsetning til målstyring, kunnskapskrav, konkurranse og kontroll vil denne retningen kunne foreslå å utvikle skolens praksis med utgangspunkt i elevenes interesser, elevmedvirkning, samarbeid og frihet. En slik grunnlagsfilosofi vil også kunne hevdes å være mer i tråd med intensjonene i skolens styringsverk.

I likhet med debatten rundt livsmestring finnes det også to hovedretninger i debatten om danning. Diskursene rundt livsmestring og danning representerer den kompleksiteten som preger det pedagogiske feltet. Den ene retningen innenfor danning er mer prosessorientert og opptatt av individets personlige utvikling, mens den andre retningen er mer målorientert og opptatt av danning for demokratisk medborgerskap. En tredje måte å definere begrepet på er å ta inn begge disse aspektene, og lande på at begrepet kan ha en dobbel mening som rommer begge deler (Gustavsson, 2009). I en utvidet forståelse handler både danning og livsmestring om subjektivering gjennom kunnskap om og erfaring med. Disse retningene i forskningen viser behovet for en nyansering, og nye perspektiver, når det gjelder hva slags forhold som kan bidra til livsmestring.

Metodologi

Når vi undersøker studiens problemstilling har vi valgt å forholde oss til en metodologisk tradisjon, ontologisk hermeneutikk, utviklet hovedsakelig av Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2012; Heidegger, 2007). Hermeneutikken er

en fortolkningskunst som Wilhelm Dilthey først gjorde til en humanvitenskapelig metode (Gadamer, 2012). Her vil vi gjennom ulike inntrykk forsøke å gi innspill omkring skolens evne til å gi elever mulighet til å mestre sine liv. Disse partikulære inntrykk kan ikke lede oss til noen allmenne regler eller forståelser der vi søker å finne oppskrifter eller lovmessigheter for hvordan skolen bør arbeide med livsmestring. Gadamer hermeneutikk er et tilsvar til den induktive logikk som han avviser som forskningstilnærming innenfor humaniora og samfunnsvitenskap. Vi ønsker, slik Gadamer påminner oss, heller å tre inn i noen meningsfulle møter gjennom elevuttrykk sammen med eksistensfilosofisk teori, der vi kanskje kommer til steder der mening kan oppleves. Dette meningsrommet søker vi å finne ved å la våre forforståelser (fordommer) gjennom den innsikt, erfaring, opplevelser og oppfatninger vi besitter kan komme frem til nye forståelser ved å møte elevuttrykk og ulike tekster i vårt arbeid. Våre nye erfaringer og innsikter vil i det videre kunne få en betydning for oss selv, og kanskje noen andre, i en sannhetsøking innenfor området livsmestring. Heidegger og Gadamer videreutviklet Diltheys tenkning ved å trekke skrifthermeneutikken inn sammen med ontologien («slik livet er»), slik at metoden favnet både empiri og teori. I våre undersøkelser, der vi kobler sammen elevundersøkelser med teorier innenfor pragmatisme og kontinental eksistensfilosofi, vil summen utgjøre en hermeneutisk sirkelbevegelse der vår forståelse underveis i forskningen justeres gjennom de inntrykkene vi tar inn, som igjen uavlatelig vil endre vår helhetsforståelse. Inntrykkene vi tilegner oss i prosessen vil utvikle vår forståelse av livsmestring som tema i skolen. Det er ikke våre analytiske evner vi spiller på innenfor en slik tradisjon, men heller vår pedagogiske taktfølelse slik Gadamer beskriver det i sitt hovedverk *Sannhet og metode*: «Med takt forstår vi en bestemt følsomhet og evne til å føle seg inn i situasjonen, en situasjonsbetinget atferd som vi ikke kan ha kunnskap om ut fra allmenne prinsipper» (Gadamer, 2012, s. 42). Når omdreiningspunktet er livsmestring, der både tall fra Ungdata og ulike pedagogiske teorier blir dratt inn i diskursen, fremstår en tilnærming innenfor føringene til den ontologiske hermeneutikken som adekvat. Vi har valgt en variasjonsdekkende epistemologisk ramme der vi ser livsmestring i gjensidig avhengighet med begrensninger i samfunnsstrukturene som omgjør fenomenet i skolen og samfunnet (Agdenæs, 2000, s. 300). Poenget vårt er at tenkningen og praksisen rundt livsmestring kan endres gjennom en mer dynamisk verdensanskuelse i møte med ulike teorier og perspektiver. En slik metodologisk inngang kan oppfattes som utfordrende. Den er filosofisk basert, styrt av dialogen som oppstår i møte mellom forskernes forforståelser, litteratur, forskning og inntrykk som tas inn i løpet av prosessen. Metoden og resultatene kan dermed ikke verifiseres etter et klassisk naturvitenskapelig forskningsideal.

Som en konsekvens av den metodologiske inngangen har vi funnet det hensiktsmessig å flette sammen teori og drøfting i vår utforskning av studiens problemstilling. Under vil vi presentere forforståelser som vi legger til grunn for videre diskusjon.

Våre forforståelser

Den forskningen som vi har sett på, kan plasseres i to retninger: (I) livsmestring gjennom kunnskap og (II) livsmestring gjennom erfaring. Den første retningen (I) har en grunnlagsforståelse som baseres på at elevers manglende livsmestring henger sammen med elevenes egne forutsetninger eller forhold i elevenes liv utenfor skolen. Den har som utgangspunkt at dersom elevene lærer seg ulike mestringsstrategier og -metoder, så vil de kunne mestre livet bedre. Dette samsvarer med den målorienterte retningen i debatten rundt danning (Gustavson, 2009).

Vi har som utgangspunkt at skolens mål- og resultatorientering står i et spenningsforhold til verdiene skolen skal bygge sin praksis på. En slik dissonans kommer til uttrykk i LK20, som på den ene siden pålegger målstyring gjennom fagplanene og skolens kvalitetsvurderingssystem, samtidig som medvirkning, respekt, tillit – og livsmestring – skal ivaretas (Biesta, 2014, 2021; Krejsler, 2018; Moos, 2018; Schaanning, 2018; Taraldsen, 2020). Espen Schaanning hevder blant annet at skolens resultatorientering skaper tapere:

Den såkalte «kunnskapsskolen» er sikkert nokså uproblematisk for dem som gjør det bra eller middels bra i de ulike fag. Men det er jo tragisk for dem som gjør det dårlig. I ti år – for de fleste tretten år – får de flere dager i uken bekreftet at de ikke strekker til, at de ikke når de normalmålene som er satt for dem. Dette gjelder alle fag der man setter opp mål som alle elever skal nå på bestemte tidspunkter. På alle slike områder er man dømt til å skape en differensiert elevmasse. Noen vinnere, mange middels, noen få taper. (Schaanning, 2018, s. 71–72)

Dersom Schaanning berører noe vi kan slutte oss til, gir det en indikasjon på at skolekulturens egne praksiser motarbeider lovpålagte oppgaver, som det å fremme elevenes livsmestring. Vår drøfting er med utgangspunkt i den andre grunnlagsforståelsen (II). Dermed plasserer vi oss innenfor den retningen som går inn for en mer omsorgsorientert pedagogisk praksis, og vi har tro på at livsmestring hovedsakelig læres gjennom erfaring i et trygt og anerkjennende miljø. Dette mener vi er en dypere og mer helhetlig grunnlagsforståelse der også skolekulturens innvirkning på elevenes liv tas med i diskursen. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med den prosessorienterte retningen i debatten rundt danning (Gustavson, 2009). Her inntar vi en utdanningsteoretisk grunnlagsforståelse vi tror er en nødvendig betingelse når vi skal undersøke hvordan skolen bør forholde seg til temaet livsmestring. På samme vis som våre vitenskapsteoretiske perspektiver innenfor Gadammers ontologiske hermeneutikk, der vi som forskere søker et meningsfelleskap i møtet med de uttrykk vi tar inn i våre undersøkelser, har vi oppdaget at John Dewey på mange måter har utviklet sine teorier med bakgrunn i de samme forståelser. Hans utgangsposisjon var viktigheten av at alle mennesker selv måtte oppleve mening og at det samme er avgjørende også i skolelivet.

Deweys teoretiske grunnlagsforståelse og konsekvenser for livsmestring

Dewey kobler sammen kunnskap og erfaring på måter vi anser som grunnleggende viktig i en skolediskurs. Vi har funnet at livsmestring i skolen, på samme måte som demokratibyggning i skolen, kan diskuteres innenfor de samme rammer og føringer han har lagt for oss. Før vi kommer nærmere inn på hva Dewey kan gi oss i en diskurs omkring livsmestring i skolen, vil vi trekke frem hvilke erfaringer som ledet Dewey til de steder han beskriver gjennom sine teorier.

Den danske filosofen Hans Fink hevder i forordet i boken *Erfaring og oppdragelse* at Dewey i oppveksten deltok aktivt og med stor glede i arbeidet hjemme og i farens butikk i Vermont, USA (Fink, 2008). Arbeidet var praktisk og målrettet og gav unge Dewey mening og tilfredshet i hverdagen. Da han startet på skolen, der læringsmålene ikke hadde en tilknytning til den daglige og nære virkelighet, opplevde Dewey dette som kjedsommelig, og han erfarte at både han og medelevene skled inn i en likegyldighet overfor det som foregikk på skolen. Fink hevder at disse erfaringene øvde en sterk innflytelse på Deweys pedagogiske tanker videre i livet. Deweys erfaringer med kjedsomhet og likegyldighet fra egen skolegang kan knyttes til det som kommer frem i den nyeste Ungdata-undersøkelsen, der rundt 70 prosent av elevene på mellomtrinnet sier at de kjeder seg i skoletimene (Enstad & Bakken, 2022). Ut fra egne beregninger, på grunnlag av elevtall fra Statistisk sentralbyrå (2022), tilsvarer dette ca. 133 000 elever. Dette gjorde oss oppmerksomme på at Deweys utdanningsteorier kan se ut til å være aktuelle også i dag. Dewey hevder at følgende er det aller viktigste å ta hensyn til når vi driver skole: «Alt afhænger af *kvaliteten* af den erfaring, man gør» (Dewey, 2008, s. 41). Dewey kobler ikke begrepet *erfaringskvalitet* til målbare kategorier, men han påpeker at det er elevene selv som er de beste, og eneste, til å bedømme en slik kvalitet. Parameterne dette beskrives innenfor, er elevenes «lyst og ulyst» (Dewey, 2008, s. 40). Begge begreper anser vi å ha slektskap med begrepet livsmestring. Den sentrale utfordring for læreren er da å være seg bevisst det faktum, som Dewey påpeker i foredraget «Behovet for en teori om erfaring»: «Ligsom intet menneske lever og dør for sig selv, således er der ingen erfaring, der lever og dør for sig selv. Uanset om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer» (Dewey, 2008, s. 41). Dewey benevner summen av alle erfaringer i vår livsreise som «erfaringskontinuitet» (s. 41). Det er i denne omdreining vi vil hevde at dersom skolen gir elevene negative opplevelser vil dette kunne forringe elevenes mulighet til å erfare livsmestring. Som en følge av en slik tanke, ser vi hvor sammenflettet elevenes opplevde mening er med læring av kunnskap. For ytterligere å styrke et slikt standpunkt berører Dewey i foredraget «Frihedens væsen» hvor viktig den individuelle friheten er for å vekke elevenes lyst. Dette anser vi å være i harmoni med føringerne i LK20s overordnede del.

Dewey deler «friheten» inn i en ytre frihet og en indre frihet (Dewey, 2008, s. 70). Den ytre frihet betegner han som et middel for å oppnå målet om indre

frihet. Indre frihet er en intellektuell frihet som innebærer at hver enkelt elev har frihet til selv å observere og bedømme det de opplever som viktig og verdifullt, ikke hva andre har besluttet er viktig og verdifullt. Det er friheten til å tenke, ønske og selv sette seg mål. For å oppnå dette hevder Dewey at den ytre friheten er viktig. Det tradisjonelle klasserommet, med faste rekker av pulter og regler for når elevene kan snakke, og når, hvor og hvordan de kan bevege seg, innskrenker den indre friheten. Samtidig er det ikke nok å bare øke den ytre friheten, ifølge Dewey. Alt avhenger av hva man gjør med en slik ytre frihet. Det viktigste er at den baner vei for at alle elever kan være seg selv, og det er avgjørende sett i lys av «læreprocessens natur» (Dewey, 2008, s. 72). Skolens disiplinering, der føyelighet og stillhet fremelskes som en viktig dyd, favoriserer noen elever og er usosial i sitt vesen, mener Dewey. Gjennom å løse opp i dette og åpne opp for bevegelsesfrihet og frihet til selv å velge tema og metode, vil den nødvendige ytre frihet være med på å fremme muligheten for at elevenes indre frihet får spillerom (Dewey, 2008, s. 72). Det er her Deweys frihetsbegrep finner sin naturlige kobling til hans erfaringsbegrep. For at lysten skal bli den dominerende erfaring, må også den ytre og den indre frihet hos elevene i skolen ivaretas. Samtidig er det viktig å påpeke at en slik frigjøringsprosess, der elevene i mye sterkere grad blir bestemmende også innenfor kunnskapslæringen, samtidig betinger strenge krav om at elevene arbeider disiplinert, og at de sammen med læreren setter seg klare, individuelle mål. Disiplin hos både lærer og elev er en viktig følgesvenn til den friheten Dewey beskriver, og en grunnleggende betingelse for at skolen skal kunne være en livsarena der kunnskapslæring skjer i en atmosfære av lyst og glede.

Det er innenfor disse teoriene i Deweys tenkning vi søker svar på hvordan skolen kan bli en arena for livsmestring. Dewey påpeker implisitt hvor viktig det er med livsmestring gjennom erfaring, samtidig påpeker han hvor sammenvevd kunnskap og elevenes personlige erfaringer er. Vi opplever at Deweys tanker åpner opp spillerommet for både lærere og elever i skolen, spillerommet som gjør temaet livsmestring meningsfullt for alle elever og lærere. Erfaringen for alle kan da bli at de mestrer sine liv i skolen, samtidig som de tilegner seg viktig kunnskap om livsmestring. Dette bør være ulike erfaringer og kunnskaper, og ikke en prediksjon gjennom felles læringsmål slik de er uttrykkes i læreplanens fagdel. De felles læringsmålene kan begrense mulighetene for at elever skal erfare livsmestring i skolen. Dette understrekes også i sterk grad av det 7.-klassingen uttrykker i vår prolog: «Men nei, det samme gamle, ingen nye ideer, ingen nye forandringer. For alltid fanget i systemet». Den kjedsomhet og likegyldighet som 7.-klassingen uttrykker gjenspeiles også i statistikk fra Ungdata-undersøkelsene. Når det i overordnet del står at «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det nettopp de sammenhenger Dewey har framvist i sin teori. For ytterligere å synliggjøre kritikken vi fremmer vil i fortsettelsen diskutere problemstilling med utgangspunkt i nyere teoretiske perspektiver.

En teknokratisk og instrumentell tildragelse i den norske skolen

Lejf Moos kaller styringsverket i vårt naboland Danmark for bipolar (Moos, 2016, s. 26). Dette begrunner han med at mål- og resultatstyringen motarbeider mange av de andre formålene som er pedagogisk begrunnet, for eksempel: anerkjennelse, tillit, respekt, medvirkning, demokratibyggning og frihet til å skape. Denne bipolariteten finnes på samme måte i det norske læreplanverket og i den norske skolekulturen. Biesta går så langt at han hevder at den kontrollen av elever og lærere som mål- og resultatstyringen representerer, gjør at systemet vil kunne medføre at skolen vil «råtne opp innenfra» (Biesta, 2014, s. 26). Når elever møter en skolehverdag der nesten hele dagen fylles med predikerte læringsmål helt fra 1. klasse, skal det ikke stor fantasi til for å skjønne at et slikt system gir svært liten makt og medvirkning for både elever og lærere, noe frustrasjonen som uttrykkes fra 7.-klassingen i prologen understreker.

Biesta hevder at utdanning har tre hovedfunksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s. 26). Mål- og resultatstyringen som kom inn i den europeiske skolekulturen på midten av 1990-tallet, er innrettet for å øke elevenes læringsutbytte (kvalifisering). Problemet, ifølge Biesta, er at det å kontrollere læring gjennom testing av predikerte læringsmål samtidig hindrer elevenes subjektivering, og dermed også skolens dannelsesoppdrag. Et dannelsesoppdrag som betinger at elevene får tillit og ansvar (demokrati) gjennom at de selv er med å påvirke hva de ønsker å lære. Når elevene i mindre grad blir medbestemmende står skolen i fare for å hindre subjektivering, og elevene blir objekter for andres bestemmelser. Dette ødelegger for skolens oppdrag om å gjøre elevene til selvstendige og demokratiske samfunnsborgere (Biesta, 2014). Subjektivering innenfor Biestas forståelser betinger at hver enkelt elev må få ansvar og bli selvstendig i sin egen tilværelse for å finne mening, hver elev må oppleve å ha innflytelse i eget liv slik livsmestring beskrives i LK20. Derfor er det avgjørende at skolepolitikere og vi som arbeider i skolen, har kunnskap om og forståelse av hva det er som gir og tar verdien fra et menneske. Dette er etiske spørsmål der vi tror vi må vende oss til forskning og tenkning innenfor eksistensfilosofi for å få viktige og grunnleggende innsikter og kunnskaper som en motvekt mot det vi hevder er en teknokratisk og instrumentell målstyring.

Emmanuel Levinas og elevens humanisme

Emmanuel Levinas kommer oss til unnsetning ved ytterligere å utdype det problematiske ved en objektivering og kontroll av andre mennesker. Han forfekter at et slikt system kan betegnes som «det sammens imperialisme» (Levinas, 1996, s. 29). Levinas hevder underforstått i sitt hovedverk *Totalitet og uendelighet* at systemer som bestemmer hva unge mennesker skal lære, tenke og handle, fratrukker menneskene deres humanitet og menneskeverd (Levinas, 1996). Levinas sitt svar til samfunnets hang til å styre og kontrollere mennesker benevnes som den etiske vending innenfor

nærhetsetikken (Levinas, 2013). Levinas hevder at i møtet med andre mennesker er den *annetheten* vi møter et ansvar som kastes på oss. Det krever at skolen må legge bort egne intensjoner og planer og heller ta utgangspunkt i den enkelte elevs sine verdier og interesser. Hans filosofi, den annens humanisme, er en tjenerfilosofi som løfter opp dem vi møter, og gjennom det gir dem verdi. Møtet med den andres annethet kan hjelpe læreren til å erkjenne elevens sårbarhet og menneskelighet. I den etiske vending legges fokus på den andres sårbarhet, virkelighet og rettigheter. I det konkrete møtet mellom lærer og elev vil elevens behov stå i sentrum. Elevens ansikt vil kreve en respons fra læreren, og elevens unike og særegne karakter blir vesentlig for hvordan denne omsorgen utøves. Gjennom møter ansikt til ansikt kan livsmestring fremmes ved at eleven opplever seg sett, hørt og forstått. Det er her Levinas' perspektiver viser at målstyring, kunnskapskrav, konkurranse og kontroll kan begrense mulighetene for livsmestring. Hans perspektiver underbygger at livsmestring best fremmes i en kultur der tillit, medvirkning og frihet er dominerende.

Målstyringen som har preget den norske skolekulturen i økende grad siden vi fikk LK06 (Schaanning, 2018), og som i moderert form er videreført i LK20, representerer en motsatt filosofi av det Levinas tilbyr oss. Dermed kan vi driste oss til å hevde at denne styringen kan kalles en teknokratisk og instrumentell tildragelse som reduserer verdien til norske elever og lærere. Samtidig med en sterk vekst i målstyringen og kontrollen av læring har Ungdata-undersøkelsene vist en økning i elever som rapporterer at skolen oppleves problematisk (Bakken, 2020; Enstad & Bakken, 2022). Selv om vi vet at mange andre forhold er medvirkende i dette bildet, indikerer våre undersøkelser at målstyringen og resultatorienteringen kan se ut til å motarbeide målet om å fremme livsmestring. Målstyringen og det norske kvalitetsvurderings-systemet står i veien for at skolens brede mandat skal kunne oppfylles. Kanskje bør vi heller tilslutte oss Levinas' ideer, og bevege oss mot en elevens humanisme, i tråd med læreplanens overordnede del?

Avsluttende refleksjoner

Intensjonen med denne studien har vært å sette søkelyset på spenninger som ligger i landskapet mellom intensjoner i skolens styringsverk og muligheter og begrensninger for ivaretagelse av livsmestring i skolen. Vi spurte om skolen evner å operasjonalisere sitt mandat slik det er uttrykt i LK20, med utgangspunkt i undersøkelser om elevenes erfaringer med og opplevelser av skolen. Gjennom å vurdere tidligere forskningsbidrag til feltet livsmestring, og med støtte i pedagogisk teoretiske perspektiver, slutter vi oss til at livsmestring kan ivaretas ved at skolen formidler kunnskap om livsmestring. På en annen side har våre undersøkelser gjort oss oppmerksomme på andre forhold som fremstår som viktige inn mot kravet til skolen om å fremme livsmestring. Det handler om at skolens praksis med mål- og resultatstyring er en instrumentell og objektiverende praksis. Moos, Biesta, Dewey og Levinas minner oss på at den predikerende og kontrollerende skolekultur som da vokser frem, ikke

fremmer, men heller hemmer elevers livsmestring. Betydningen av å erfare livsmestring i skolen bygger på det faktum at barn og unge tilbringer store deler av tiden sin i skolen, og at den dermed utgjør en vesentlig del av deres levde liv. Skolen avkreves å fremme livsmestring, derfor bør elevene oppleve mestring i skolen. Verdigrunnlaget i overordnet del kan oppsummeres i et bredt dannelsesideal. Et bredt dannelsesideal rommer både kunnskap i tradisjonell forstand og helhetlig utvikling (Gustavsson, 2009). Sentrale verdier som presenteres i overordnet del for å bidra til danning, er at elevene skal utvikle sin identitet, få god dømmekraft, bli åpen og nysgjerrig, ha mulighet til medvirkning og respekt for andre. Om disse verdiene realiseres gjennom utdanningen, og blir førende for skolens praksis, ligger det an til at livsmestring kan realiseres. Skolens mål- og resultatorientering motarbeider de verdiene læreplanverkets overordnede del sier skal være skolens verdigrunnlag slik som menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold og skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av våre undersøkelser vil vi hevde at dersom norsk skole skal lykkes med å ivareta elevers livsmestring, bør mål- og resultatstyringen erstattes av en mer omsorgsorientert og anerkjennende pedagogisk praksis. Skolen må være en arena der *alle* får mulighet til å mestre. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan være tjent med at både *kunnskap om* og *erfaring med* utgjør skolens tilnærming. Vi lander på en bred og helhetlig forståelse av livsmestring som samsvarer med et utvidet dannelsesbegrep slik det fremkommer i overordnet del av læreplanen.

Skolen og læreren kan fremme livsmestring gjennom å tilrettelegge for et læringsmiljø som ivaretar mangfoldet og som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, stimulerer til samhandling, positive relasjoner og glede over mestringsopplevelser. Gjennom en slik tilnærming kan barn og unge få erfaring med å høre til, og bidra i et felleskap. Skolen og læreren kan gjennom å gi *kunnskap om* ulike forhold som påvirker oss, og *erfaring med* å yte motstand og medvirke, bidra til subjektivering og livsmestring.

Forfatteromtaler

Veronica Isaksen er universitetslektor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag ved Nord universitet. Hun er opptatt av forholdet mellom evidens og danning i pedagogisk praksis.

Eldar Taraldsen er førstelektor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag ved Nord universitet. Han har sine faglige fokus innenfor nærhetsetikk, filosofisk estetikk og eksistensfilosofi.

Ole Petter Vestheim er førsteamanuensis i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag ved Nord universitet. Hans faglige interesser er knyttet til utdanningspolitisk styring og læreres yrkesliv.

Referanser

- Agdenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind, (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287–320). Gyldendal.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA-rapport 16/20). OsloMet. <https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- DeJaeghere, J. & Murphy-Graham, E. (2022). *Life skills education for youth. Critical perspective*. Springer.
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 6/22). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fink, H. (2008). Innledningskapitlet. I J. Dewey, *Erfaring og oppdragelse* (s. 7–32). Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Forlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Kirchhoff, E. & Keller, R. (2022). Age-specific life skills education in school: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.660878>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Levinas, E. (1996). *Den annens humanisme* (A. Aarnes, Overs.). Aschehoug Forlag.
- Levinas, E. (2013). *Underveis mot den annen* (A. Aarnes, Overs.). Vidarforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2018). Når skolen bliver en forretning. I E. Taraldsen & E. Kanestrøm (Red.), *Marionetteskolen* (s. 57–82). Cappelen Damm Akademisk.

- Murphy-Graham, E. & Cohen, A. K. (2022). Life skills education for youth in developing countries: What are they and why do they matter? I J. DeJaeghere & E. Murphy-Graham (Red.), *Life skills education for youth. Critical perspective* (s. 13–43). Springer.
- Myskja, A. & Fikse, C. (2021). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Samnøy, S., Norman, E. & Eikland, H. (2021). Folkehelse og livsmestring. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1–7. Mangfold og mestring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon Forlag.
- Schaanning, E. (2021). Livsmestringspress. *Arr – idéhistorisk tidsskrift*, 2, 146–151. <https://arrvev.no/artikler/livsmestringspress>
- Smeyers, P., Smit, R. & Standish, P. (2007). *The therapy of education*. Palgrave Macmillan.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Taraldsen, E. (2020). *Carl Vilhelm Boye Holst – undervisning og kultur*. Embla Akademisk.
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–43). Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2021). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring – i skolen. I fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming* (s. 19–29). Fagbokforlaget.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>