

15.05.2019

Livsmestring og Kompetanse

En Kritisk Lesning Av Punkt 2.5.1 I
Læreplanverket



Kandidatnummer 10008

PED2900 – BACHELOROPPGAVE I PEDAGOGIKK (2019 VÅR)

Innholdsfortegnelse

1.1 INNLEDNING.....	3
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON OG METODE.....	4
2. NORSK SKOLEKULTUR OG PSYKISKE HELSE.....	5
2.1 MÅLSTYRING I NORSK SKOLE.....	5
2.2 NORSKE ELEVERS PSYKISKE HELSE	6
2.3 SKOLEPRESS SOM PRIMÆRE BIDRAGSYTER?	8
3. DANNELSESTEORI.....	10
3.1 DANNELSE OG DANNING.....	10
3.2 HEGELS DANNELSESTEORETISKE RAMMEVERK	11
4. KRITISK LESNING, ANALYSE OG DRØFTING	14
4.1 CASELS KOMPETANSEOMRÅDER.....	14
4.2 FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING SOM TVERRFAGLIG TEMA – PUNKT 2.5.1	18
4.3 STORTINGSMELDING 28. MELD. ST. 28 (2015-16).....	24
5.0 OPPSUMMERING.....	26
6.0 REFERANSELISTE:	28

1.1 Innledning

I denne oppgaven ønsker jeg å problematisere hvordan *livsmestring* blir brukt som kompetansebegrep i den nye overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018), samt kilden som har hatt innflytelse over utformingen av begrepet (Casel, 2019), og det politiske dokumentet som fornyelsen av læreplanverket og kunnskapsløftet er basert på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved hjelp av offentlige tall om norske skoleelevers psykiske helse fra Bufdir (2019), en undersøkelse om prestasjonspress i skolen av Einar, M. Skaalvik og Roger Andre Federici (2015), samt Hegels dannelsesteoretiske rammeverk gjennomfører jeg en kritisk lesning, analyse og drøfting av de tre nevnte faktorene ovenfor.

Jeg har valgt dette temaet først og fremst fordi det er dagsaktuelt med tanke på fornyelsen av den overordnede delen av læreplanverket, og arbeidet med den planlagte innføringen av livsmestringsfaget i skolen innen 2020. Jeg har valgt å ikke formulere en konkret problemstilling for denne oppgaven, men heller å holde meg innenfor et tema. Dette er fordi forutsetningene for drøfting og diskusjon som inngangen til dette temaet gir meg er såpass mange, at jeg følte en problemstilling kunne jobbe litt i mot den ønskede effekten den skal ha. I form av at den kunne stå i fare for å legge visse begrensninger over hvordan jeg kan diskutere og drøfte punkt 2.5.1 i den nye overordnede delen av læreplanverket. For å allikevel understreke det, så er temaet til oppgaven hvordan livsmestring formuleres som et kompetansebegrep i den nye overordnede delen av læreplanverket. Og oppgavens formål er å problematisere, diskutere og drøfte implikasjonene som følger ved et livsmestringsbegrep som er basert på kompetansetermer. Dette gjør jeg først og fremst ved å bruke Hegels dannelsesteoretiske rammeverk for sammenligning med livsmestringsbegrepet og en kilde for diskusjon og drøfting av det.

Det er flere ulike aktører som per dags dato argumenterer for at et livsmestringsfag i skolen er nødvendig når man tar den negative utviklingen til norske skoleelevers psykiske helse med i betraktningen. Og da særlig i forbindelse med prestasjonsrelatert stress og press i skolesammenheng. Det jeg dog ønsker å diskutere i oppgaven er utfordringene livsmestringsbegrepet som anvendes i introduseringen av livsmestring som tverrfaglig emne fører med seg og står ovenfor, og eventuelle mangler som det har. Det er et relativt omfattende begrep, og jeg spør således om det er hensiktsmessig å innføre et så omfattende, tverrfaglig emne i grunnskolen og videregående opplæring uten å ha en større diskusjon rundt det normative grunnlaget vi gjennomfører dette på?

En pekepinn mot behovet for den (nåværende) manglende diskursen rundt dette normative grunnlaget slik jeg ser det, er hvor vanskelig det var å finne omfattende informasjon om det dypere innholdet i livsmestringsbegrepet slik det står i punkt 2.5.1 (Utdanningsdirektoratet. 2018), i tillegg til hvilken forskning eller retningslinjer begrepet er konkret basert på. Bortsett fra noen vage begrepsavklaringer i St. Meld. 28 (Kunnskapsdepartementet. 2016. S. 39), og hvordan det defineres og diskuteres i den nye overordnede delen av læreplanverket, var det veldig lite ytterligere informasjon rundt begrepets innhold annet enn de generelle begrepene og temaene som står under punkt 2.5.1, som igjen er vanskelige å definere tydelig i en praktisk forstand (Utdanningsdirektoratet. 2018).

Jeg er klar over at arbeidet med innføringen av livsmestring i skolen ikke er i gang ennå, og at det ikke er planlagt å innføres før 2020. Men er det da ikke i denne utviklingsfasen at det kan være hensiktsmessig å diskutere frem en tydeligere definisjon på hva den konkrete motivasjonen for innføringen av dette begrepet bør være, samt hva det består av og hvordan det skal fungere i praksis?

1.2 Oppgavens disposisjon og metode

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven er en kritisk lesning og analyse av punkt 2.5.1 i den nye overordnede delen av læreplanen. Det er dette dokumentet som danner grunnlaget for, og sånn sett også definerer livsmestring slik det skal være for den norske skolen. I tillegg til dette analyserer jeg også deler av stortingsmeldingen som la grunnlaget for fornyelsen av kunnskapsløftet og den nye overordnede delen av læreplanen som punkt 2.5.1 er en del av, nemlig St. Meld 28 (2015-2016).

Det siste materialet som utgjør drøftingsgrunnlaget for denne oppgaven er Casels kompetansetermer. Casels kompetansetermer utgjøres av fem ulike sosiale og emosjonelle kompetanser som definerer grunnlaget for det man på norsk kan definere som ”livsmestring”. Casel er en internasjonalt anerkjent aktør som samarbeider med blant annet OECD og ulike lands regjeringer med blant annet effektivisering av skolevesen, og deres definisjoner av kompetanser for sosial og emosjonell læring har vært til stor inspirasjon for arbeid med barns sosiale og emosjonelle læring, også i Norge. Man kan med andre ord tyde mye av

kompetansetermene til Casel sin innflytelse i de norske regjeringsdokumentene som omhandler livsmestring.

Med utgangspunkt i dette datamaterialet tar jeg utnytte av offentlige tall fra Bufdir (2019), resultatene fra Skaalvik & Federicis (2015) undersøkelse om prestasjonspress i skolen, og Hegels dannelsesteoretiske rammeverk for å diskutere komplikasjonene rundt et livsmestringsbegrep som tar utgangspunkt i kompetansetermer. Det er gjennom en kritisk lesning av disse tre ulike dokumentene, og påfølgende diskusjon og drøfting ved hjelp av Hegels dannelsesbegrep, og resultatene til Skaalvik & Federicis, samt en redegjørelse for de sentrale prinsippene i den nåværende norske skolekulturen at jeg forsøker å problematisere livsmestringsbegrepet som et kompetansebegrep.

2. Norsk skolekultur og psykiske helse

2.1 Målstyring i norsk skole

Siden innførelsen av LK06 som det sentrale styringsdokumentet i skolen, har vi hatt tendenser som jeg vil si at man kan argumentere for at heller mot en prestasjonsorientert målstyringskultur i norsk skolepolitikk. Det gjør også Skaalvik & Skaalvik (2017), som forklarer at en prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes av at skolen legger størst vekt på elevenes resultater, ved at elevene hyppig testes og at de nevnte resultatene sammenlignes med resultatene til andre elever, klasser og skoler. Målstrukturen karakteriseres av at læringsprosessen ikke vektlegger innsats og strategier for problemløsning like mye som selve resultatet, den signaliserer med andre ord at elevene verdsettes ut i fra prestasjonene sine. Et annet sentralt aspekt er at suksess til en viss grad innebærer at man skal gjøre det bedre enn andre, men også nå forhåndsbestemte standarder (S. 52 – 53).

Som Imsen (2017) forklarer så var en av de mest sentrale ambisjonene bak innføringen av LK06 et kunnskapsløft for skolen, på bakgrunn av internasjonale interesser. Skuffende resultater på OECD's PISA-tester la grunnlaget for en revurdering av læringsutbyttet til norske elever, og dette førte til innføringen av *kompetanse* som hovedbegrep i læreplanen fremfor *kunnskap*. Fokuset ble da flyttet over fra et mer abstrakt kunnskapsbegrep, som beskriver noe man "har, og som en bærer med seg i tid og rom og bruker dersom situasjonen krever det", til et

kompetansebegrep som defineres som ”(kompetanse er) evnen til å møte komplekse utfordringer” (S. 333 – 334).

Som Imsen (2017) gjør rede for så førte dette skiftet til at målene i læreplanen fikk et større preg av ”oppgaver som skulle stimulere til bruk av kunnskapen”. Med andre ord så la dette målstyringsskiftet grunnlaget for en endring hvor det ikke lenger var tilstrekkelig ”å ha innsikt eller kjennskap i et faglig emne” (S. 334). I stedet for skulle det arbeides med fagene på en måte så elevene kunne mestre ferdigheter eller vise til utviklede kompetanser som gjorde det lett for lærere å vurdere om målene som var satt var blitt nådd. Det sentrale fokuset lå nå på hva som skulle gjøres eller utrettes i klasserommet, og dette ble først og fremst formulert gjennom atferdsmål. (S. 334).

Atferdsmål er, kort oppsummert, beskrivelser av hvordan elever kan/skal vise kunnskapene (kompetansene) sine gjennom bestemte typer av oppgaver. Man skal med andre ord kunne synlig observere at en elev har tilegnet seg en ferdighet eller kompetanse gjennom arbeidet deres med en oppgave (Imsen. 2017. S. 334). Atferdsmål står altså sentralt i forbindelse med fokuset rundt det ”å kunne vise eller mestre” i tilknytning til ferdigheter og kompetanser elever har utviklet gjennom arbeidet med et fag. Atferdsmålene er det man observerer måloppnåelsen gjennom, de settes for at man effektivt skal kunne se hvorvidt målene som er satt nås.

Problemet med dette skiftet i norsk skolekultur kan være at et typisk karaktertrekk ved en prestasjonsorientert målstruktur er at elever arbeider med det samme stoffet mot felles mål, noe som fremmer sosial sammenligning og prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik. 2017). Dette kan ha negative konsekvenser for elevers psykiske helse, noe som bringer meg videre til neste del av oppgaven.

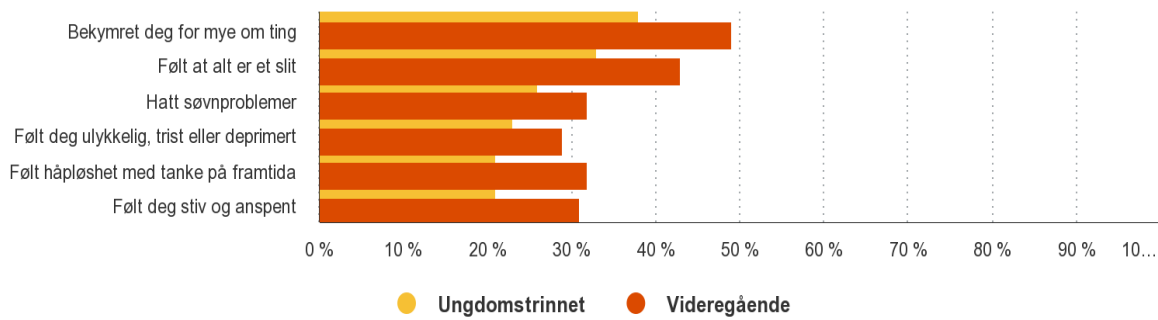
2.2 Norske elevers psykiske helse

Over de siste tiårene har vi sett en negativ utvikling blant unge i forbindelse med økende problemer rundt deres psykiske helse. Som offentlige innsamlede tall fra Bufdir (2019) viser så ser man for eksempel at så mange som 3 av 10 jenter i videregående skole opplever et høyt nivå av depressive symptomer, og omlag 25% av elever på ungdomsskolen rapporterer om plager med søvnproblemer den siste uken, anno 2015 (Hovedpunkter). Videre forklarer også tall fra Bufdir (2019) at andelen av elever som opplever psykiske plager stiger betraktelig fra

ungdomsskolen til videregående opplæring. Blant jenter stiger tallene for elever som har et høyt nivå av psykiske plager fra 20% til 29% fra ungdomsskolen til videregående, mens det for gutter stiger fra 7% til 11%. Andelen jenter som blir diagnostisert med psykiske plager har også steget fra 5% til 7% mellom 2011 og 2016 (Bufdir. 2019).

Bufdir (2019) viser også til hvordan mer generelle symptomer på angst og depresjon øker fra ungdomsskolen til videregående, hvor stress og bekymringer henvises til som de vanligste plagene:

Andel unge som har vært ganske eller veldig mye plaget av ulike psykiske vansker i løpet av siste uke, fordelt etter skolenivå. 2017

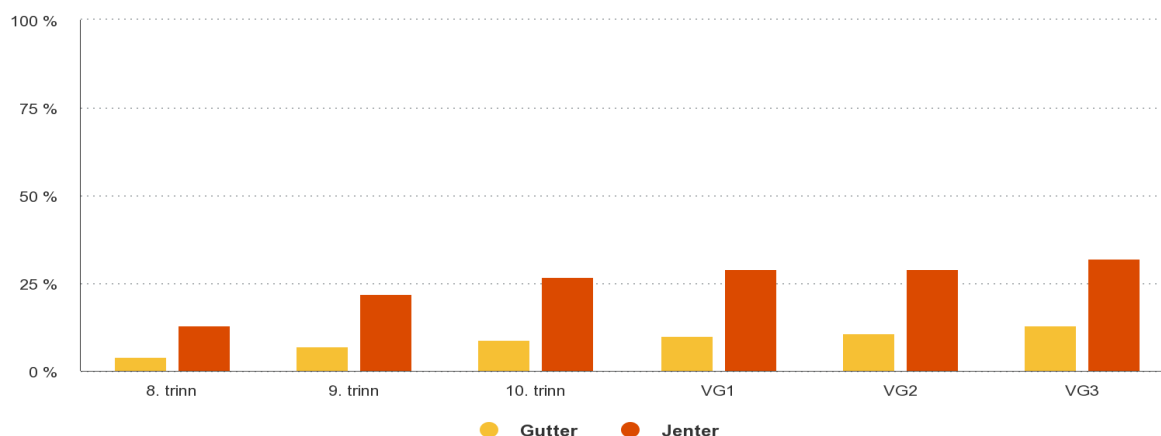


Kilde: Bakken 2018

figur 1. Tabellen viser prosentvis andelen av ungdomsskoleelever (Gult) og Videregåendelever (Rødt) som rapporterer om psykiske plager/vansker den siste uken. Forskjellen mellom andelen som rapporterer om plager på ungdomsskolen sammenlignet med videregående er mindre på hver eneste graf, vi ser med andre ord en markant økning i psykiske plager mellom disse stadiene.

Over alle disse ulike faktorene ser man en økning på absolutt alle sammen fra ungdomsskolen til videregående skole, selv om andelen elever som melder i fra om plagene er ujevnt fordelt mellom gutter og jenter:

Andel ungdom med depressive symptomer fordelt etter kjønn og klassetrinn. 2017



Kilde: Bakken 2018

Figur 2. Tabellen viser henholdsvis forskjellene i økningen blant andelen gutter (gult), og jenter (rødt) som lider av depressive symptomer trinnvis gjennom ungdomsskolen og videregående opplæring. Jenter er overrepresentert i denne sammenhengen, og har en jevn økning, mens det for gutter forholder seg mer stabilt over trinnene.

Årsakene til disse kjønnsforskjellene er det vanskelig å kunne sette fingeren på hvor kommer fra. Det man uansett kan tyde er at jenter er utsatt i større grad enn gutter, fordi økningen av andelen jenter som melder i fra om psykiske plager over årene er større enn hos gutter (Bufdir, 2019). Når man betrakter disse tallene, kan det være naturlig å stille spørsmål rundt skolerelatert prestasjonspress sin rolle i forbindelse med denne negative utviklingen.

2.3 Skolepress som primære bidragsyter?

Årsakene til disse bekymringene er også et tema som stadig diskuteres. Sosiale mediers rolle i barn og unges oppvekst, gjerne med et fokus på kroppspress og forventninger til utseende, oftest blant jenter, men også hos gutter, er noe som ofte er tema for diskusjon (Carlsen, 2018). Et annet tema som også debatteres er barn og unges enorme forventningspress på ulike områder. Fokuset på selvrealisering og det å oppnå og svare på forventninger er et som gjennomsyrrer skolelivet og det sosiale livet til barn og unge i dag (Landro, 2017). Men hva er det egentlig barn selv opplever som vanskeligst?

I følge en undersøkelse gjennomført av Einar M. Skaalvik og Roger Andre Federici (2015) så er det prestasjonspresset i skolen som dominerer bekymringene til ungdomsskole- og videregåendelever, sammenlignet med kroppspress (S. 13 – 14). Undersøkelsen fokuserte kun på elevenes *opplevelse* eller *følelse* av prestasjonspress knyttet til skolearbeid og utseendepress fra venner om å se ut eller kle seg på bestemte måter. Som Skaalvik & Federici (2015) redegjør for så ser man at så mange som 39 – 42% av gutter og 50 – 55% av jenter på ungdomsskolen

opplevde et ganske sterkt eller svært sterkt press/krav om å gjøre det bedre på skolen og om å arbeide mer med skolefagene. Disse tallene stiger fra 50 – 55% til 57 – 61% hos jenter mellom de to ulike press-faktorene fra ungdomsskolen til videregående, mens det hos gutter holder seg omtrent på samme nivå fra 39 – 42% til 40 – 38% fra ungdomsskolen til videregående (S. 13).

Sammenlignet med opplevelsen eller følelsen av ganske sterkt eller svært sterkt press/krav (fra venner) om å se ut på en bestemt måte eller om å kle seg på en bestemt måte, er tallene veldig annerledes. Som Skaalvik & Federici (2015) forklarer så ligger prosentandelen av gutter som opplever slikt press på 4 – 5% på ungdomsskolen, og 4 – 4% på videregående, mens det hos jenter ligger på 8 – 12% på ungdomsskolen og 10 – 17% på videregående (S. 13). Disse tallene taler med andre ord en klar sak for hva det er som er den største stressfaktoren i skolen, nemlig: prestasjoner og press om å arbeide.

Videre knytter Skaalvik & Federici (2015) disse resultatene opp mot de samme elevenes følelse av nedstemthet, utmattelse og selvværdet deres. Som de forklarer så er sammenhengen mellom press og selvværd like stor for prestasjonspress og utseendepress, men følelsen av utmattelse og nedstemthet oppleves i mye høyere grad blant elever som opplever ganske eller svært sterkt prestasjonspress, sammenlignet med utseendepress (S. 13). Det man med andre ord ser gjennom undersøkelsen til Skaalvik & Federici (2015) er at elever som opplever sterkere prestasjonspress i skolen, melder i fra om mer nedstemthet, mer utmattelse og lavere selvværd enn elever som opplever mindre press. Dette gjelder også etter at karakterer er lagt inn i analysen, noe som innebærer at de negative konsekvensene av prestasjonspress gjelder alle elever som opplever det, selv de med gode karakterer (S. 13).

I følge undersøkelsen påvirker altså prestasjonspress i skolen elever som opplever det negativt, og i et større omfang enn andre stressfaktorer som f. Eks utseendepress. Ikke bare går opplevelsen av press utover selvværdet til elever, men de som opplever det føler seg også mer nedstemt og mer utmattet enn elever som ikke gjør det. Ser man dette i lys av tallene som Bufdir tilbyr, spesielt figur 1., som viser andelen av elever som rapporterer om psykiske plager den siste uken, kan man tyde en ganske klar sammenheng mellom prestasjonspress og psykiske plager. En opplevelse av ganske eller svært sterkt press som korrelerer til svekket selvværd og følelse av nedstemthet og utmattelse hos omtrent 30% av elever i videregående opplæring (i kontrollgruppen) stemmer godt overens med tallene fra Bufdir hvor, over de ulike faktorene (se kapittel 2.2, S. 5), 28 – 50% av elever rapporterer om psykiske plager den siste uken.

Bør vi kanskje ta et lite skritt tilbake, stille oss litt på avstand fra skolestrukturen vår og se og vurdere om hvorvidt det er målstyringsystemet vårt, og etosen og retorikken det fører med seg som har lagt grunnlaget for denne atmosfæren med prestasjonspress, og som på nytt kan sies å ha reist behovet for et livsmestringsbegrep?

Hvis livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1 er ment å fungere som et tiltak som skal redusere slike tall jeg nettopp har gjort rede for, men ikke tar nok avstand fra den ytterligere konteksten som har reist behovet for det, hva kan et eventuelt alternativt begrep ta utgangspunkt i? Dannelse er et refleksivt begrep som er blitt tolket og definert på ulike måter gjennom historien, og det er det jeg nå skal gjennomgå og beskrive, for å senere ta det i bruk i analysen min.

3. Dannelsesteori

3.1 Dannelse og danning

Som nevnt tar dette meg over til motvekten i denne drøftingsoppgaven, og det jeg trekker inn som en linse å betrakte det eksisterende klimaet vi befinner oss i nå i en norsk skolesammenheng. Danning som et eget begrep er det nærmest umulig å gi en klar definisjon av. Det er et begrep som gjennom historien har blitt anvendt og tolket annerledes imellom kulturer, men det er like meningsfylte innenfor de gitte kulturene det har blitt anvendt innenfor, på tross av ulikheter imellom de ulike versjonene av det (Straume, 2016, S. 17).

Man kan dog, i følge Straume (2016), alltid betegne danning som noe meningsfylt, men denne meningen eksisterer ikke uavhengig av den samfunnsmessige og kulturelle konteksten begrepet brukes innenfor. Et dannelsesideal kan ikke overføres på tvers av kulturer; det man for eksempel ville hatt som et dannelsesideal i Norge, ville ikke fungert i Kina på bakgrunn av de ulike samfunnsmessige og kulturelle normene som ”avgjør” hvilke verdier som anses som gode og etterstrebelige (S. 17 – 18).

Det danning i stor grad handler om er å kontinuerlig fortolke sin egen stilling som et individ i forbindelse med deg selv, men også som et medlem av et større fellesskap. Man skal forankres i seg selv, uten å miste perspektivet på det ansvaret man har man har ovenfor både seg selv og andre medlemmer av et fellesskap. Fellesskapet kan være familien din, et fotballag,

lokalsamfunn eller som en statsborger i et land eller et medlem av verdensbefolkningen eller alle sammen, det ligger ingen tøyler over dette. (Straume, 2016, S. 22 - 27).

Her har man et eksempel på hvordan dannelse kan fungere som en inspirasjonskilde for et livsmestringsbegrep, sammenlignet med Casels kompetansetermer (2019). Det er en ideretning som tar utgangspunkt i individers forståelse av seg selv og sine egne anlegg, det tilbyr et mer helhetlig perspektiv på hva livet kan være for den enkelt ut ifra den enkeltes muligheter, men dette er noe jeg skal gå mer i dybden på senere.

For å best beskrive hva danning er og innebærer i enkle trekk er det enklere å sammenligne det med noe annet. Som Straume (2016) forklarer, så er ikke danning noe som kan gjennomføres frivillig, og det er kanskje det som er det beste kjennetegnet på dannelse. Sosialisering er for eksempel noe alle mennesker gjennomgår uvilkarlig, nemlig prosessen hvor man utsettes for normer, forventninger og inntrykk som internaliseres og som man innretter seg etter. Poenget er at denne prosessen behøver ikke å være bevisst eller eksplisitt, man kan gjennomgå den uten å ofre en tanke til hvorfor man sosialiseres, hvorfor man blir sosialisert på den eller disse måtene, hva det er godt for eller hva det innebærer å bli sosialisert (S. 19 - 21).

Der hvor danning også handler om å innrette seg etter samfunnsmessige og kulturelle normer, eller å strebe etter å opprettholde en viss ideal standard på valgene og vurderingene man gjør i livet sitt, er det allikevel en bevisst dimensjon ved det. Å gjennomføre dannelse krever en viss anstrengelse eller medvirkning, en intensjon eller vilje om du vil, fra den som dannes som sosialisering ikke gjør (Straume, 2016, S. 20). Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere, men det går med andre ord ikke an å dannes i mot sin vilje, dannelse fungerer som en personlig tilegnelse av verden, og det er en subjektiv og ”viljestyrt” handling.

3.2 Hegels dannelsesteoretiske rammeverk

For å bedre kunne beskrive dannelse og danning, har jeg valgt å gjøre kort rede for Hegels dannelsesteoretiske rammeverk. Grunnen til at jeg valgte Hegel er fordi rammeverket hans er oversiktlig og relativt konsist i forhold til andres. En annen grunn er også at hans rammeverk enklere kan knyttes opp mot skolerelaterte temaer, med tanke på at han var en akademiker som skrev alle verkene sine med en baktanke om at de kunne brukes til utdanningsmessige formål.

Som Sørensen (2016) forklarer så handler Hegels verk ”åndens fenomenologi” i størst grad om hvordan mennesket som et bevisst vesen bevisstgjøres om sin egen bevissthet, noe som på mange måter oppsummerer hva danning er. Ved å bevisstgjøres om sin egen bevissthet, så blir man gjort oppmerksom på sine egne fortolkningsrammer og reaksjonsmønstre, man blir oppmerksom på hvordan man oppfatter omgivelsene sine og seg selv (S. 199). Som Sørensen (2016) gjør rede for videre så er det ifølge Hegel fremmedgjørelse som iverksetter denne prosessen. Fremmedgjørelsen beskrives som noe som kan være en voldsom prosess, hvor man møter noe nytt eller ukjent som man må ta stilling til på en helt ny måte, man fremmedgjøres fra alle de tidligere fortolkningsrammene man stolte på. Og det er i denne fremmedgjorte tilstanden hvor bevisstheten til et gitt individ konfronteres med konflikter, motsetninger og splittelser som utvikles i forhold til gjenstander, bevisstheten selv og selve motsetningene den presenteres for (S. 202 - 203).

Med dette mener Hegel at bevisstheten må utvikle en ny forståelse av noe som den tidligere ikke var i stand til å ta stilling til. Dette kan være en utfordrende prosess som innebærer en reevaluering og eventuelt erstatning/tilpasning av verdier, meninger, holdninger eller handlingsmønstre, tidligere oppfatninger av deg selv, noen andre, et gitt tema som for eksempel en politisk diskurs.

Grunnen til at Hegel er så opptatt av fremmedgjørelsen er, som Sørensen (2016) forteller oss, at det er her bevisstheten tillates å utforske det edelmodige og det elendige og usle. For å kunne finne veien tilbake fra den fremmedgjorte tilstanden må bevisstheten gå over det som er rett og galt, vondt og godt og lov og nåde, for å selv nå konklusjoner den kan bygge nye fortolkningsrammer ut i fra. Det er dette Hegel beskriver som dannelsens sannhet (S. 203). Det er en prosess hvor et subjekt blir utsatt for nye eller ukjente begreper eller realiteter som det må ta stilling til på egenhånd, uten bistand fra noe rammeverk sosialiseringen det har gjennomgått kan ha å tilby. Hegel beskriver dannelsens høydepunkt som når man kan erkjenne tilværelsen uunnværlige motsetningsfullhet (Sørensen, 2016, S. 203 – 204).

Som nevnt tidligere så kan ikke dannelsens mening eksistere uavhengig av samfunnsmessig og kulturell kontekst, danning kan med andre ord ikke oppstå av seg selv. Som Sørensen (2016) forklarer, så mente også Hegel at dannelse krever ”stoff og gjenstand”, noe man blir presentert for som man må ta stilling til, og som på mange måter utgjør grunnlaget for en distinkt dannelsesprosess ved å fungere som det fremmedgjørende. For Hegel personlig, fant han dette

i estetikken, spesielt antikkens tragedier og komedier, og musikalske verk fra tidligere år, noe som forøvrig er svært forenlig med romantikkens overordnede perspektiv på aktualisering gjennom deltakelse med omgivelsene sine (S. 205). Dette reflekteres også igjennom Hegels beskrivelse av dannelse, ikke som et ”rolig fremskritt”, men som en ”fordring om adskillelse”. Hegel hevdet at kun det fremmedartede og fjerne kan tiltrekke seg ungdommen og formane dem til å påta seg det nødvendige arbeidet som utgjør dannelse. Han beskrev det som at ”det begjærlige står i omvendt forhold til nærheten” (Sørensen, 2016, S. 205). Og dette er noe man gjerne finner igjen i kunst som en kilde til kulturell og samfunnsmessig kritikk, vurdering og generell kommentering, men også som noe personlig som kan reflektere individuelle følelser, perspektiver, holdninger og oppfatninger.

Som Sørensen (2016) gjør rede for er det dog ikke nødvendigvis nok å bare bli presentert for ulikt stoff, og så forvente at dannelse skal forekomme. Hegel beskriver behovet for en rent skolemessig utdanning som nødvendig for å danne seg et fundament for håndteringen av ulike dannelsesprosesser. Ved å beskrive det han kaller for ”kunnskapens bestemthet” som evnen til å bedømme saker objektivt og fra flere sider ved å forsøke og identifisere hva som er en saks ”kjerne og natur”, belyser han hvordan tradisjonell utdanning og ren kunnskap kan fungere som en forutsetning for dannelse (S. 205). Poenget er at man skal kunne gjøre seg selv i stand til å betrakte en sak ut i fra sakens egne natur, istedenfor å se og bedømme saken overfladisk og forhastet ut i fra seg selv og sine eksisterende fortolkningsrammer. Fordi, som dannelsesbegrepet prøver å formidle, så er det alltid en mulighet for at dine nåværende fortolkningsrammer ikke er tilstrekkelig egnet for å forstå og bedømme en gitt sak.

Hegel mener at dannelse skal skape muligheter for fremmedgjørelse, splittelse og fri utfoldelse, og at dannelse på mange måter er satt på spissen av fremmedgjørelse selv. Dannelse er med andre ord uvilkårlig relasjonelt og forbundet med prosesser, noe som ifølge Hegel tilsier at dannelse aldri kan være en avsluttet prosess, og på så måte kan dannelse heller aldri stige ut i fra mål som man fastlegger på forhånd (Sørensen, 2016, S. 209). Innenfor dette dannelsesteoretiske rammeverket defineres dannelse som bevissthetens kontinuerlige evne til å la seg berøre av inntrykk, for Hegel igjennom møter med estetikken og skjønnhet. Dannelse kan som sagt aldri heller påstås å være en avsluttet prosess, men med danning følger en stadig bedre dømmekraft, men aldri et sett med endelige regler. For Hegel betyr dannelse at man blir i stand til å ta ansvar, ved å forstå seg selv, og ved å hele tiden forsøke og forstå omgivelsene sine bedre (Sørensen, 2016, S. 208 - 209).

Der hvor Hegel beskriver dannelse som en kontinuerlig prosess som stadig kan tilby et gitt individ ny, forandret eller utviklet innsikt i seg selv eller omgivelsene sine, fungerer ikke livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1 på samme måte (Utdanningsdirektoratet. 2018). Og dette er blant annet noe av det jeg nå skal diskutere i analysen min: I lys av Hegels dannelsesteoretiske rammeverk; hvordan fremstår dette livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1 og rammene rundt det i form av St. Meld. 28 (2015-2016) og Casels kompetansetermer?

4. Kritisk lesning, analyse og drøfting

Jeg skal nå se på Casel sitt rammeverk for sosial og emosjonell læring, ”2.5.1 Folkehelse og livsmestring” i den nye overordnede delen av læreplanverket, samt deler av Meld. ST. 28 (2015-2016), og diskutere den rene begrepsbruken som anvendes i dokumentene i lys av Hegels dannelsesteoretiske rammeverk og empirien Skaalvik & Federici har tilbydd, samt tallene fra Bufdir. Selv om det er punkt 2.5.1 i den nye overordnede delen av læreplanverket som utgjør den største delen av analysen, har jeg valgt å analysere Casels kompetanseområder først. Dette er fordi de tilbyr innsikt i livsmestringsbegrepet som beskrives i punkt 2.5.1 i form av en mer omfattende beskrivelse av hvordan emosjonelle og sosiale aspekter betraktes som kompetanser, samtidig som det blir enklere å vise til hvor man kan se innflytelsen av Casels kompetansetermer i punkt 2.5.1, og hvordan de på den måten er relevante for hverandre.

4.1 Casels kompetanseområder

Etter landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) sin rapport om livsmestring i skolen (2017) defineres livsmestring som ”å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte.” (LNU. 2017).

Denne definisjonen av livsmestring er forenlig med Casel (2019) sitt rammeverk for sosial og emosjonell læring. Jeg valgte å inkludere Casels kompetansetermer i analysen på bakgrunn av innflytelsen man kan se at disse kompetansetermene har i livsmestringsbegrepet slik det fremstår i punkt 2.5.1 i den nye overordnede delen av læreplanverket. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (casel) er et internasjonalt organ som formulerte definisjoner for Sosial og emosjonell læring i form av kompetanser for flere tiår siden. De

samarbeider med flere ulike internasjonale organer, spesielt i forbindelse med effektivisering av skole og utdanning, og Norge er en av de inkluderte aktørene som har hentet inspirasjon ut ifra Casels kompetansetermer i utformingen av et livsmestringsbegrep (Casel 2. 2019). Casel sitt rammeverk deler opp sosiale og emosjonelle områder inn i fem ulike kompetanser:

- Self-awareness – ”evnen til å presist gjenkjenne sine egne følelser, tanker og verdier og hvordan de påvirker adferd. Evnen til å vurdere egne styrker og svakheter, med en pålitelig følelse av selvtillit, optimisme og ”growth-mindset”.”
- Self-management – ”evnen til å regulere sine egne følelser, tanker og atferder i ulike situasjoner suksessfullt, effektivt håndtere stress, kontrollere impulser og motivere deg selv. Evnen til å sette deg og jobbe i mot personlige og akademiske mål.”
- Social awareness – ”evnen til å se perspektivene til andre og empatisere med dem, inkludert de fra ulike bakgrunner og kulturer. Evnen til å forstå sosiale og etiske normer for adferd og å gjenkjenne støtte og ressurser i familien, skolen og lokalomgivelsene dine.”
- Relationship skills – ”evnen til å etablere og opprettholde sunne og givende forhold med diverse individer og grupper. Evnen til å kommunisere tydelig, lytte godt, samarbeide med andre, motstå upassende sosialt press, behandle konflikter konstruktivt og søke og tilby hjelp ved behov.”
- Responsible decision-making – ”Evnen til å gjøre konstruktive valg rundt personlig og sosial adferd og sosiale interaksjoner basert på etiske standarder, sikkerhetshensyn og sosiale normer. Den realistiske evalueringen av konsekvenser av diverse handlinger, og en vurdering og hensyn til ditt eget og andres velferd.”

(Casel. 2019).

Disse fem begrepene deles videre punktvis opp i nøkkelord som skal tydeligere definere kompetanseområdene (Casel. 2019).

Disse kompetansetermene er forenlige med LNUs definisjon av livsmestring fordi de ulike ferdighetene og kunnskapene som det refereres til i den definisjonen er en forenklet oppsummering av de ulike kompetansene Casel beskriver mer i dybden. Det er for eksempel mulig å argumentere for at ”evnen til å gjenkjenne egne følelser, tanker og verdier og hvordan de påvirker adferd” (Casel. 2019), eller ”evnen til å regulere egne følelser, tanker og holdninger

i ulike situasjoner suksessfullt” (Casel, 2019) kan sies å være avgjørende kvaliteter for hvordan man ”håndterer medgang og motgang, endringer og konflikter på en best mulig måte” (LNU, 2017).

Formålet med, eller intensjonen bak et livsmestringsbegrep basert på eller inspirert av disse kompetanseområdene er, i likhet med et dannelsesbegrep, å tilby individer muligheten til å leve et mer fullkomment liv i form av å være i bedre stand til å håndtere det. Man kan dog argumentere for at begrepene på tross av lignende intensjoner, har et forskjellig perspektiv på gjennomførelse og utfall, og det er dette jeg skal diskutere videre.

Når jeg ser Casels kompetanser (2019) i lys av Hegels dannelsesteoretiske rammeverk, kommer jeg frem til noen ulike kritiske spørsmål jeg mener det er verdt å stille. Disse fem kompetanseområdene kan i stor grad tolkes som å være utformet for å fungere som forutbestemte atferdsmål, noe som innebærer at man tydelig skal kunne observere om disse kompetansene er oppnådd eller ikke. Hegel, i sin streben etter å beskrive hvordan et menneske kan tilegne seg et fullkomment liv gjennom danning, hevdet at danning aldri kan planlegges eller stamme ut i fra mål som er fastlagt på forhånd. Danning er i følge Hegel en uvilkårlig relasjonell, men ikke minst subjektiv prosess som aldri vil være endelig avsluttet (Sørensen, 2016, S. 209). Casels kompetanser tar også for seg aspekter som jeg vil si er relativt subjektive i form av hvordan man skal kunne forholde seg til det i en hypotetisk læringsammenheng, som f. Eks: ”evnen til å presist gjenkjenne følelser, tanker og verdier og hvordan de påvirker adferd”, eller ”evnen til å regulere sine egne følelser, tanker og atferder i ulike situasjoner suksessfullt, effektivt håndtere stress, kontrollere impulser og motivere deg selv.”.

”Evnen til å presist gjenkjenne følelser, tanker og verdier og hvordan de påvirker adferd” er en selvrefleksiv egenskap som krever en form for innsikt, forståelse og metakognisjon som jeg vil si at vil være krevende for enhver lærer og elev å lære innenfor en målrettet undervisningsammenheng. Som mennesker har man alle et komplekst og mangfoldig følelsesliv som ikke alltid, om noen gang, vil være enkelt å forutsi eller forholde seg til. Hvilke generaliserte og tilpassede mål som man kan sette skal kunne ha effekt hos en variert og mangfoldig elevgruppe som alle vil ha ulike individuelle rammeverk for å gjøre nettopp det Casels kompetanser beskriver? Vil det være mulig å finne frem til en ”oppskrift” om du vil, som kan være gjeldende for alle elevers ulike og unike følelsesliv, tanker og verdier, samt hvordan de påvirker hver elevs ulike atferd?

Videre kan også ”evnen til å regulere sine egne følelser, tanker og atferder i ulike situasjoner suksessfullt, effektivt håndtere stress, kontrollere impulser og motivere deg selv” beskrives som noe veldig subjektivt. Selv om skolerelatert prestasjonspress i følge Skaalvik & Federici (S. 14) er en betydelig faktor i elevers opplevelse og følelse av press og stress i skolen, vil det være stor variasjon i hvordan dette stresset manifesterer seg hos ulike elever. Likeså vil det være svært vanskelig å effektivt foreskrive generelle metoder for hvordan ulike elever skal kunne håndtere sine egne stressfaktorer, reaksjonene på dem, samt ytterliggående impulser, tanker og følelser rundt dette. Det er, som Hegel understreker, noe relasjonelt og individuelt for den enkelte.

Hegel hevdet også at det er gjennom fremmedgjørelse, og i møte med konflikter, motsetninger og splittelser at bevisstheten til et individ presenteres med muligheten til å utvikle eller tilegne seg en ny forståelse av seg selv, et tema, omgivelsene sine eller alle sammen. Med tanke på at de prosessene som skal lede fram til ulike erkjennelser som kvalifiserer til danning må stamme ut i fra noe, vil det være naturlig å stille spørsmål til hva slags innhold elever kan presenteres for i forbindelse med livsmestringsbegrepet. Dette spørsmålet understreker også den primære forskjellen mellom dannelsesbegrepet og livsmestringsbegrepet, som gir opphav til spenningene i mellom dem.

Dannelsesbegrepet tar, som nevnt tidligere, utgangspunkt i at et gitt individ skal konfronteres med noe som fremmedgjør det, presenterer det med konflikter, splittelser og motsetninger som skal sette bevisstheten i en posisjon til å utforske og ta stilling til noe den ikke tidligere har utforsket eller tatt stilling til. Som igjen, kaster lys over hvordan man har pleid å utforske og ta stilling til ting tidligere, og gir muligheten til å evaluere kvaliteten av sin egen dømmekraft, det er på denne måten danning er en svært refleksiv prosess. Livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1 (Utdanningsdirektoratet. 2018), og som en refleksjon av Casels kompetansetermer (2019) beskriver i en mer overfladisk dimensjon hvilke elementer man må mestre for å passe inn i en *beskrivelse* av hva god livsmestring er. Dannelsesbegrepet formaner individuelle, kontinuerlige prosesser, som skal tilby et helhetlig perspektiv over deg selv, omstendighetene dine og omgivelsene dine. Livsmestringsbegrepet forsøker å foreskrive hva det er som utgjør god livsmestring, uten å egentlig være i stand til å ta høyde for de individuelle utfordringene og problemene et individ står ovenfor eller vil møte.

Med dette mener jeg at der hvor det i punktene under Casels kompetansetermer står oppført kompetanser og begreper som for eksempel: ”selvtillit, å identifisere følelser, impuls kontroll, stresshåndtering, selvmotivering, være empatisk, relasjonsbygging og respekt for andre” som mål eventuelle elever skal mestre for å oppnå høy emosjonell og sosial kompetanse (livsmestring). Så gir ikke disse begrepene eller definisjonene noen garantier for å kunne hjelpe elever som faktisk sliter med selvtillit, å identifisere følelser, stresshåndtering, selvmotivering osv i seg selv når de ikke er tilpasset eventuelle elevens spesifikke problemer og læringskontekst.

De to ulike begrepene representerer på sett og vis forskjellen mellom en form for indre mestring og ytre mestring; det finnes ingen garantier for at en ytre, tillært atferds-regulering vil kunne melde seg gjeldende for et gitt individ når det faktisk står ovenfor utfordringene det må håndtere på egenhånd med sitt eget anlegg for å håndtere det. På samme måte som at det ikke finnes noen garantier for at forsøket på å lære individer om sine egne sosiale og emosjonelle prosesser og sitt eget sosiale og emosjonelle potensiale ut i fra en forutbestemt mal vil nå i gjennom til den gitte eleven før den faktisk møter på eventuelle utfordringer eller problemer selv.

Dannelsesperspektivet tar utgangspunkt i at et individ skal forankres i seg selv, i sitt indre, og at det er den resiproke innsikten og forståelsen man har for seg selv og omgivelsene sine som aktualiserer evnen det har til å håndtere og tilpasse seg ulike utfordringer og problemer det måtte møte og utvikle seg videre. Et ferdig formulert livsmestringsbegrep som tar utgangspunkt i kompetanser vil jeg si er en ytre innflytelse og pådriver for mestring, impulsene for mestring stammer fra eksterne kilder. En danningprosess vil derimot ta utgangspunkt i indre prosesser, hvor det er en viljestyrt og dels bevisst handling som stammer innenifra.

4.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema – Punkt 2.5.1

Det står på utdanningsdirektoratets hjemmesider under den overordnede delen av læreplanverket, Punkt 2. ”prinsipper for læring utvikling og danning”, Punkt 2.5 ”Tverrfaglige temaer”, Punkt 2.5.1 at folkehelse og livsmestring skal innføres som tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet. 2018). I sin helhet under denne relativt korte oppsummeringen av dette nye tverrfaglige temaet, som jeg nå skal analysere, står det:

”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.” (Utdanningsdirektoratet. 2018. Avsnitt 1).

Allerede i første setning ser man målorienteringen fra LK06, og Casels kompetansetermer skinne gjennom: ”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.”. Igjen kommer jeg tilbake til poenget om hvorvidt det er hensiktsmessig å forsøke og formulere en type ”mal” for hvordan man skal oppnå livsmestring i form av Casels kompetanseområder (2019); hvor man da har utformet klare begrepsdefinisjoner som gir uttrykk for hvilke mål man ønsker å nå, noe som også går igjen i livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1. Når man innsnevrer følelseslivet til individer og opplevelsen de har av seg selv og omgivelsene sine til ulike kompetanser de skal mestre, står man ikke i fare for å redusere helheten av det man kan beskrive som ”livets oppdrag” til nok en oppgave de skal oppnå et godt resultat på? Om man skulle dannet seg et perspektiv på hva livet er ut i fra Hegel sitt dannelsesteoretiske rammeverk, så kan man argumentere for at det ville vært betraktelig mer optimistisk enn det man kan hente ut i fra et kompetanseorientert livsmestringsbegrep, men det kommer jeg tilbake til senere.

”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.” (Utdanningsdirektoratet. 2018. Avsnitt 2).

Her ser man tydelig inspirasjonen livsmestringsbegrepet i den nye overordnede delen av læreplanverket punkt 2.5.1 har hentet i fra Casels kompetanseområder. ”livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.” er så og si bare en omformulering av definisjonen på livsmestring som LNU tilbydde ovenfor. De

beskriver det samme, med tilnærmet lik ordbruk, og således er også innflytelsen til Casels kompetansetermer tilstedeværende her også.

Begrepsbruken er tiltalende på overflaten, ved at det brukes begreper som dekker over og beskriver områdene overfladisk, men som ikke nødvendigvis vil ha noen nærmere relevans for elever når de danner utgangspunktet for aktivitet i en læringsammenheng. Men ved å granske litt så oppstår det nok en gang visse kritiske spørsmål det er verdt å stille seg, for eksempel: nøyaktig *hva* er den beste mulige måten man *kan læres* å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på? Hvilke standarder er det vi definerer ”god mestring” etter? Med tanke på elevers ulike forutsetninger for håndteringen av, og ikke minst potensialet for *utviklingen av* personlige og praktiske problemer og medgang og motgang; er det realistisk å forvente at noen generaliserte kompetansetermer skal kunne dekke og melde seg gjeldende for hele dette mangfoldet? Spesielt de som opplever mye stress og press i skolen, eller som i høyere grad er plaget av psykiske plager eller lidelser.

Finnes det ikke en risiko for at slike kompetansemål i verste fall kan ha motsatt effekt på elever som allerede sliter med å håndtere sitt eget liv i såpass ung alder som man er i på grunnskolen og i videregående opplæring? I et scenario hvor elever som allerede har slike nevnte problemer blir presentert med en ”oppskrift” på hvordan de skal lære seg å håndtere problemene sine, og de blir i tillegg fortalt at det er den beste måten å gjøre det på; hva vil utfallet bli hvis oppskriften kun virker fjern og kunstig for dem? Kan det potensielt forverre opplevelsen de har av sine egne problemer ved at de virker enda mer umulige å håndtere på egenhånd for dem det måtte gjelde?

”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.” (Utdanningsdirektoratet. 2018. Avsnitt 3).

Når jeg leser dette avsnittet blir jeg tatt tilbake til det tidligere spørsmålet om hvorvidt man ikke innsnevrer livets egenverdi ved å definere ting som "levevaner, seksualitet og kjønn... Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner" som mål man skal mestre. Temaene som nevnes er omfattende for ethvert individ, og den etiske diskusjonen rundt om hvorvidt dette er noe man skal bli lært å forholde seg til etter forutbestemte mål, eller om det er noe som primært sett skal utvikles individuelt gjennom erfaring, er verdt å ta opp. Poenget jeg prøver å få frem er om hvorvidt man er interessert i å formidle et perspektiv på livet som noe som skal leves og utvikles, og som aldri kan sies å være ferdig avsluttet, eller et perspektiv på livet som en rekke følelser og atferder som skal reguleres og mestres.

Som nevnt tidligere, så mente Hegel at dannelse skal skape muligheter for, blant annet, fri utfoldelse, og disse temaene som er nevnt opp fungerer på mange måter som områder for valg man tar i livet som igjen definerer et individs frie utfoldelse. Ingen valg man tar angående seksualitet, levevaner, kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, å sette grenser og å respektere andres kan sies å være eksplisitt gale eller rette, eller gode eller dårlige. Hva mennesker velger å konstituere livene sine etter baseres sjelden på et grunnlag som er fullstendig svart eller hvitt. Som mennesker er vi sosialt situerte av natur, og vi vil alltid operere innenfor en samfunnsmessig eller kulturell kontekst som livene våre, på sett og vis, alltid vil være en refleksjon av.

Et livsmestringsbegrep som har et tilnærmet fastlåst syn på hvordan man skal operere i forbindelse med alle disse ulike temaene, innsnevrer da også implisitt mulighetene et gitt individ har for sin frie utfoldelse. Dette bringer meg tilbake til poenget om hvorvidt et livsmestringsbegrep basert på kompetansetermer legger begrensninger på livets egenverdi eller ikke. I tillegg til at det også kan åpne for en diskusjon rundt hvilke valg av livsstil og levevaner den samfunnsmessige og kulturelle konteksten rundt enkeltindivider disponerer dem for å ta. Det er ikke sikkert at alle type verdier og holdninger som gjengis i livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1 vil appellere til alle elever på tvers av de ulike demografiske befolkningene som deltar på den norske skolen. På den måten kan de også virke fremmedgjørende for den andelen av elever de ikke appellerer til.

Dette er noe jeg i beskrivelsen av hva dannelse og danning er allerede har gitt uttrykk for i form av hva dannelse springer ut i fra; nemlig en relevant samfunnsmessig og kulturell kontekst som innebærer at man som individ aldri kan betrakte seg selv eller omgivelsene sine utenfor den aktuelle konteksten det/de befinner seg i. Med andre ord hvilke verdier og normer man streber etter å holde en viss standard over eller aktivt jobber i mot; det er det den betydningen samfunnsmessig og kulturell kontekst har for en aktuell dannelsesprosess. Dette bringer meg på nytt tilbake til påstanden om at perspektivet på et liv basert på et dannelsesbegrep kan argumenteres for å være betraktelig mer optimistisk enn et som er basert på et kompetanseorientert livsmestringsbegrep.

Et perspektiv på hva livet er basert på et dannelsesperspektiv kan være så og si hva som helst i en individuell forstand, og det er nettopp det som er poenget mitt når jeg sier at det er optimistisk: det er til syvende og sist opp til det gitte individet hva dets liv bør være. Det er fullstendig avhengig av hva slags anlegg et gitt individ har for å manøvrere seg selv rundt om i verden, og håndtere utfordringene det gitte livet byr på. Hegel var klar på at en rent skolemessig utdanning kan være nødvendig for å danne seg et fundament man kan gjennomføre dannelse på. Både ved at elever blir presentert med mye ulikt stoff som kan fremmedgjøre dem, men også ved at skolen lærer bort en måte å betrakte saker og fenomener på som er gunstig når man må omstille seg etter nye erfaringer og ta stilling til noe (se kunnskapens bestemthet). Men hele grunnprinsippet bak dannelse er at innsikt i seg selv og hvordan man fungerer som et menneske, kombinert med innsikt i omgivelsene sine og hvilken rolle man har i dem, skal tilby en forankring, en tyngde om du vil, som, optimalt sett, gjør en i stand til å håndtere utfordringer, tilpasse seg endringer eller rett og slett manøvrere gjennom samfunnet på en respektfull/oppriktig måte.

Jeg stempler det som et optimistisk perspektiv fordi det tar utgangspunkt i at et individ skal jobbe med å få det beste det kan ut i fra sitt eget anlegg; dannelse predikeres på interne, subjektive prosesser, og kan aldri betraktes legitimt utenfor den subjektive konteksten. Det er nettopp dette som gjør at ethvert individ vil ha maksimale muligheter for å lykkes i prosessen med å dannes, fordi prosessen baseres på *helheten* av anlegget et gitt individ har for utfoldelse.

Sett i lys av dette så er det livsmestringsbegrepet jeg har forsøkt å bryte ned mindre optimistisk fordi prosessen tar utgangspunkt i ytre mål, formulert på forhånd av andre mennesker. Ved å formulere mål for livsmestring, og sånn sett også på en indirekte måte livsutfoldelse, står man i fare for å begrense mulighetene individer har for å selv utforske sine egne rammer på egenhånd. Og det er i denne sonen mellom hvilke kvaliteter disse kompetansene (Casel. 2019) forutsetter og foreskriver at man bør ha eller skal jobbe i mot for å mestre dem, og et gitt individs kvaliteter og anlegg for å forstå seg selv og omgivelsene sine at eventuelle problemer kan eller vil oppstå.

Ferdigformulerte kompetansetermer risikerer å ikke ta hensyn til den totale konteksten et individ bringer med seg til fenomenet som utgjør livsmestring både i seg selv, ut i fra sitt eget anlegg, men også hvordan det anlegget fungerer og kan, eller vil utvikle seg innenfor en ytterligere samfunnsmessig og kulturell kontekst. Man kan sammenligne dette med en prestasjonsorientert skolekultur, ved at man ved å formulere mål som skal nås, så står man i fare for å undergrave de ulike strategiene og prosessene ethvert gitt individ må gå i gjennom for å nå målet. Jeg spør dermed: bør man vurdere livet ut i fra hvilke "resultater" man når over ulike kategorier, eller ut i fra hvordan man velger å ferdes gjennom det? Og videre, hvilket perspektiv om hva som er verdifullt er det vi ønsker å formidle til elever i norsk skole?

Et annet problem med å betrakte om hvorvidt individer oppnår livsmestring i lys av fastslåtte kompetansetermer er at det ikke finnes noen garantier for at de vil kunne dekke alle aspektene ved livet til et gitt individ som det kan, eller vil ha problemer med, nå eller i fremtiden. Er det da kanskje verdt å spørre seg selv om det kan være mer hensiktsmessig å formidle et perspektiv som tar utgangspunkt i et individs eget anlegg, og som predikeres på innsikt og forståelse av seg selv og omgivelsene sine? Et perspektiv som man kan argumentere for at går mer i dybden på å utforske hva livet *er*, og hvordan man som et autonomt individ skal utvikle seg *gjennom* det, framfor å kve det ned til ulike ting du skal mestre.

Er det da mulig å påstå at det kanskje ikke er det at livsmestringsbegrepet i seg selv er galt, på tross av visse gråsoner og utfordringer, men at det innføres på et grunnlag som ikke lar det

operere under optimale forhold? Hvilken skolepolitisk kontekst er det egentlig som ligger til grunne for fornyelsen av læreplanverket og det tidligere skiftet til en mer prestasjonsorientert skolekultur i Norge?

4.3 Stortingsmelding 28. Meld. St. 28 (2015-16)

I 2016 kom kunnskapsdepartementet med en stortingsmelding med forslag om en fornyelse av kunnskapsløftet (NOU 2016), og det er dette dokumentet som den nye overordnede delen av læreplanverket er basert på. I dokumentets innledning får man dannet seg et inntrykk av hva som skal vektlegges i fornyelsen av kunnskapsløftet, og hvilke perspektiver som ligger til grunn for dette.

Mye av det som formidles gjennom dokumentet fører meg tilbake til et sentralt spørsmål jeg allerede har tatt opp tidligere: nøyaktig *hva* er det som er ”betydningsfull/betydningsfulle” kunnskap, holdninger og verdier? Som det står i innledningen til dokumentet: ” Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lære kandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor *betydning* både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet. 2016. S. 5).

Problematikken som følger med slik begrepsbruk er at det ligger en implisitt verdivurdering i den. Ved å anvende begreper som for eksempel ”mestring”, ”verdifulle” eller ”betydningsfull” i kombinasjon med konkrete målformuleringer, så formidler man implisitt at det som ikke er en del av prosessen mot de spesifikke målene er overflødig. Med tanke på at målene er generaliserte, og på den måten ikke tar hensyn til kontekst eventuelle elever opererer innenfor eller har utgangspunkt i, kan det være en risiko for at den eventuelle læringssammenhengen de skal brukes innenfor blir for instrumentalistisk.

Videre i innledningen til dokumentet kan man lese om en beskrivelse av et økende behov for å møte en stadig mer globalisert verdens produktivitetskrav, og hva produktivitetsveksten i Norge avhenger av (Kunnskapsdepartementet. 2016. S. 6 – 7). Videre står det også: ” En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet.” (Kunnskapsdepartementet. 2016. S. 6). Det er med andre ord et ønske om å bedre kunne møte internasjonale produksjonskrav for å

bedre egne den norske økonomien som er hovedmotivasjonen bak fornyelsen av læreplanverket og Kunnskapsløftet. Dette perspektivet lå også til grunne for LK06, og det er dette som var forutsetningen for omskiftningen til en mer prestasjonsorientert skolekultur i Norge.

Ser man da dette underliggende perspektivet i LK06 som dreier seg om at skolen skal produsere kompetente deltakere i et internasjonalt og konkurranseinnstilt arbeidsmarked, og således det påfølgende livsmestringsbegrepet i punkt 2.5.1, i lys av resultatene fra Skaalvik & Federicis undersøkelse, har man grunnlag for å diskutere retningen den norske skolen føres i. Fokuset på resultater i skolen preger klart og tydelig en betydelig andel av norske skoleelever, og opplevelsen av press og stress blir ikke bedre jo lenger inn i skolesystemet de kommer. Hvilke eventuelle endringer eller skifter i skolepolitikken som er hensiktsmessige å gjennomføre for å forminske denne utviklingen av skolerelaterte problemer er en annen diskusjon. Men i forbindelse med innføringen av livsmestringsbegrepet slik det er formulert nå, stiller jeg følgende spørsmål:

Når vi har dokumentasjon på at skolerelatert prestasjonspress og stress spiller en betraktelig stor rolle i en mengde av norske skoleelevers opplevelse og følelse av utmattelse og nedstemthet og at det påvirker selvverdet deres negativt. Er det da hensiktsmessig å innføre et livsmestringsbegrep som opererer etter de samme prinsippene som den prestasjonsorienterte målstyringskulturen? Hvordan skal et slikt livsmestringsbegrep kunne ha håp om å redusere disse negative tendensene, når det er basert på det samme grunnlaget som det som utløser disse negative tendensene er?

I livsmestringsbegrepet i den nye overordnede delen av læreplanverket, punkt 2.5.1, er det inkludert en rekke begreper og formuleringer som virker tiltalende på overflaten, og som per definisjon er relevante for temaene de skal brukes i. Jeg har allerede til en viss grad diskutert om hvorvidt de begrepene som er inkludert vil være like relevante i praksis som de ser ut til å være i tekstform. Et spørsmål som oppstår her er om det er naivt å innføre et livsmestringsbegrep som, per definisjon ser meget tiltalende og presist ut, uten å granske den ytterligere konteksten som har skapt behovet for det, men som det også skal anvendes innenfor? For å anvende en analogi spør jeg om dette livsmestringsbegrepet er kuren mot sykdommen som har spredd seg i norsk skolekultur, eller fungerer det kun som en lindring av de mest åpenbare symptomene?

5.0 Oppsummering

Gjennom denne oppgaven har jeg diskutert mye av gråsonene rundt et livsmestringsbegrep som er basert på kompetansetermer og som fungerer som en refleksjon av prinsippene bak en prestasjonsorientert målstyringskultur. Selv om det ikke råder noen tvil om at et skifte mot større bevissthet om, og mer forebyggende arbeid rundt norsk ungdoms psykiske helse er nødvendig og forsinket, så bør man ikke gjøre noe forhastet av den grunn. Når man snakker om å innsette tiltak som skal forbedre eller bistå i å etablere en ”god/tilstrekkelig/optimal” levestandard, er det naturlig å stille spørsmål rundt hvilke verdier og holdninger som konstituerer et godt liv og gode levestandarder. I den norske skolepolitiske sfæren så har det vært en negativ utvikling over de siste årene i forbindelse med norske skoleelevers opplevelse av prestasjonspress og skolerelatert stress, i tillegg til den økende generelle andelen av elever som rapporterer om hyppige depressive symptomer.

Som jeg allerede har diskutert tidligere i oppgaven så virker det nærmest kontrainuitivt å innføre et livsmestringsbegrep som er konstruert etter prestasjonsorienterte prinsipper for å motarbeide den negative utviklingen som har oppstått, som en konsekvens av en prestasjonsorientert målstyringskultur. Det virker som at man i arbeidet med å ville forbedre den norske skolen, samtidig som man ønsker å ta høyde for elevers økende problemer med å omstille seg etter den, ikke har tatt nok avstand fra konteksten problemene har oppstått i for å danne seg et perspektiv over hva det er som har forårsaket utfordringene vi står ovenfor.

Perspektivet som skinner i gjennom dette livsmestringsbegrepet når man gransker det er fortsatt et som er orientert rundt oppnåelse av mål i form av kompetanser, og på den måten også om hvorvidt man oppnår ”gode” eller ”dårlige” resultater. Med tanke på de nevnte utfordringene vi står ovenfor som har skapt behovet for innføringen av et livsmestringsbegrep i norsk skole; er det hensiktsmessig å føre dette problemforårsakende perspektivet videre fra skolen, og over på det sosiale og emosjonelle livet til skoleelever? Hvis det er måling og sammenligning av prestasjoner som i stor grad kan beskyldes for å ha skapt denne atmosfæren, er den riktige motgiften enda mer vurdering og sammenligning? Hvor forskjellen fra tidligere er at man

måles, vurderes og sammenlignes på enda mer subjektive og personlige arenaer, slik de sosiale og emosjonelle arenaene til ungdommer er.

Kan det ikke være mer hensiktsmessig, langsiktig bærekraftig, og på sett og vis også mer demokratisk å formidle et perspektiv, verdier og holdninger som, for eksempel, oppfordrer til innsikt i seg selv, og sine egne anlegg for håndteringen av verden, samt en forståelse for sitt ansvar som et medlem av et større fellesskap? Et perspektiv som tar utgangspunkt i enkeltindividets autonome natur, men samtidig formaner pliktoppfyllelse og en nødvendig ansvarsfølelse. For til syvende og sist er det vilkårlig hvem som er i stand til å håndtere livet eller ikke, det avhenger av situasjonelle faktorer man aldri vil kunne ta høyde for, fordi fremtiden er ukjent, og individer er stadig i endring. Står vi ikke i fare for å undergrave egenverdien til livet ved å redusere det til en håndfull kompetanser man vurderes etter, fremfor å anerkjenne livet som en prosess vi alltid vil befinne oss i, og som noe vi aldri fullt og helt kan mestre?

6.0 Referanseliste:

- Bufdir. (2019). Psykisk Helse. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/
- Carlsen, C, E. (2018. 10.10). Sosiale medier – roten til alt ondt? *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/3jbWbe/sosiale-medier-roten-til-alt-ondt>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL 2). (2019). About CASEL. Hentet fra: <https://casel.org/about-2/>
- Collaborative for Academic, Social And Emotional Learning (CASEL). (2019). Core SEL Competencies. Hentet fra: <https://casel.org/core-competencies/>
- Imsen, G. (2017). *Lærereens verden* (5. Utg. 2 Opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Landro, L, H. (2017. 29.10). ”Generasjons prestasjon” blir fort ”Generasjon depresjon”. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/generasjon-prestasjon-blir-fort-generasjon-depresjon/67637171>
- Landsrådet for Norges Barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). Livsmestring i skolen – for flere små og store seiere i hverdagen. Hentet fra: <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspress i skolen – om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. M, Uthus (Red), *Elevenes Psykiske Helse i Skolen – utdanning til å mestre eget liv*. (1. Utg. 1 Opplag. S. 54 – 55). Oslo: Gyldendal AS.
- Skaalvik, E, M. & Federici, R, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole Vol. 1 Tidsskrift for lærere og skoleledere*(Nr. 3). S. 11 – 15. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>

Straume, I, S. (2016). Danningens filosofihistorie: en innføring. I, S. Straume (Red), *Danningens filosofihistorie*. (1. Utg. 2 Opplag. S. 17 – 25). Oslo: Gyldendal AS.

Sørensen, A. (2016). Hegel – fremmedgjørelse, sprog og frihed. I, S. Straume (Red), *Danningens filosofihistorie*. (1. Utg. 2 Opplag. S. 197 – 208). Oslo: Gyldendal AS.

Utdanningsdirektoratet. (2018). 2.5.1 – Folkehelse og livsmestring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Refleksjonsnotat Bacheloroppgave i pedagogikk vår 2019

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i punkt 2.5.1 i den nye overordnede delen av læreplanverket, formålet var å diskutere formuleringen av livsmestringsbegrepet som skal veilede norske styringsdokumenter for skolen. I tillegg så jeg det også hensiktsmessig å diskutere rammene rundt begrepet, således det normative grunnlaget vi innfører det på, og kulturen det skal operere innenfor. Sånn sett var det også relevant å inkludere en analyse av Casels kompetansetermer, fordi de tilbyr et rammeverk man kan konstruere et livsmestringsbegrep basert på kompetanser ut ifra. I tillegg til St. Meld. 28 (2015-2016), fordi den utgjorde grunnlaget for fornyelsen av kunnskapsløftet og den nye overordnede delen av læreplanverket, og kan på den måten betraktes som noe som fungerer som et bilde av den ytterligere kulturen den norske skolepolitikken er i per dags dato.

Jeg valgte å bruke Hegel sitt dannelsesteoretiske rammeverk som noe å sammenligne livsmestringsbegrepet med, fordi dannelse som et begrep i seg selv er veldig refleksivt og kan benyttes som et drøftingsmiddel i mange diskusjoner som omhandler verdiladete temaer. Slik som diskusjonen rundt livsmestringsbegrepet er. Poenget med å inkludere forskning relatert til prestasjonspress i skolen og norske elevers psykiske helse var å rette oppmerksomhet mot hvordan det nåværende skoleklimaet for elever oppleves, noe som er relatert til funksjonen et livsmestringsbegrep skal ha.

Arbeidsprosessen min med denne oppgaven var til tider litt utfordrende, med tanke på at temaet er såpass dagsaktuelt og omfattende, var det lett at jeg skulle bli dratt i mange forskjellige retninger på en gang. Så det å holde meg innenfor temaet rent strukturelt var tidvis vanskelig, og gjennom arbeidet mitt måtte jeg ofte ta meg tid til å reflektere rundt om hvorvidt poengene jeg var i ferd med å argumentere fram var relatert til kjernen av oppgaven. Livsmestringsbegrepet i den nye overordnede delen av læreplanverket og livsmestring som et eget fag i skolen er to forskjellige temaer, men de har en naturlig overlapp i form av definisjonsområder, ønsket effekt for norske skoleelevers gradvis minskede evne til å håndtere stress og press i skolen og områder for diskusjon og kritikk.

Jeg føler selv at temaet jeg har valgt er relativt spennende i forhold til mange andre "typiske" bacheloroppgaver, og at oppgaven strekker seg over flere temaer på en og samme gang og på den måten er litt overalt. Derfor har det vært viktig å holde tunga rett i munnen, spesielt under analyse- og refleksjonsdelen av oppgaven. Som jeg så vidt nevner i selve oppgaven, så var en annen av utfordringene ved arbeidet med denne oppgaven det faktum at det ikke var så mye informasjon å finne om forskning, begrunnelser eller faglige diskusjoner rundt grunnlaget for livsmestring som begrep. Jeg kom over mange avisartikler, debattartikler, og rapporter hvor ordet "livsmestring" blir slengt rundt, men praktisk talt ingenting om hva begrepet er basert på, og hva funksjonen til begrepet skal være, annet enn det som står i St. Meld 28 og punkt 2.5.1. På den måten så jeg begrepet som veldig vagt og udefinert i en politisk og didaktisk sammenheng, noe som gjorde meg nysgjerrig på temaet, og som i stor grad motiverte meg for å gjennomføre oppgaven på denne måten.

Denne mangelen av utdypende informasjon rundt begrepets "fundament og grunnlag" gjorde arbeidet ganske avhengig av min egen refleksjon, som jeg fant veldig morsomt og spennende, men som til tider kunne være utfordrende. Det er mye man kan si om livsmestring som begrep, og livsmestring som kompetansebegrep, så det ble viktig å være bevisst på at jeg ikke ble for revet med av personlige betraktninger og argumentasjoner som ikke var vitenskapelige nok. Men jeg er genuint interessert i norske skoleelevers psykiske helse, noe jeg tror og håper majoriteten av folk også er. Denne utviklingen er noe jeg som en ung norsk mann selv har observert i miljøet rundt meg og til en viss grad på meg selv også, så det er en diskusjon jeg er personlig opptatt av og som jeg mener fortjener mer oppmerksomhet i det offentlige.

Alt i alt føler jeg at oppgaven, på tross av lite kildebruk i analyse-delen på bakgrunn av mangelen på tilgjengelige kilder, får tatt opp temaet jeg ønsker å diskutere på en gjennomført måte. Ved å bruke teorien rundt målstyringen i LK06, resultatene til forskningen til Skaalvik & Federici og Hegels dannelsesteoretiske rammeverk som en linse å drøfte og diskutere begrepsbruken til Casel, i punkt 2.5.1 og St. Meld 28 gjennom, føler jeg at jeg får brutt ned en del av den latente problematikken rundt kompetansecentret i skolen, og spesielt problematikken ved å benytte kompetansetermer i forbindelse med et

livsmestringsbegrep. Det var en morsom oppgave, som har gitt meg mer innsikt i de nyere endringene i norsk skolepolitikk, endringer som jeg føler bør vies større oppmerksomhet.

Det var ikke mulig å laste opp refleksjonsnotatet ved siden av oppgaven, så måtte legge den ved nedenfor, ekskludert fra resten av oppgaven.