

Livsmestring i skolen

Å lære lykke eller å lykkes?

Elin Rødahl Lie

Først når man innser at «skolen» like lite som «familien» og «staten» representerer noen høyere idé eller noe større enn nettopp det antall individer som den består av, og at den like lite som familien eller staten har noen annen «plikt», «rett» eller «oppgave» enn å skaffe hver og én av disse individene så mye utvikling og lykke som mulig – først da begynner det å trenge fornuft inn i skolespørsmålet.

(ELLEN KEY, 2006 [1900])

«Vi var uslepne da vi begynte på skolen, vi», sier faren min. Kommentaren kom i en samtale der jeg fortalte at i barnehagen til sønnen min på fire år la de stor vekt på å øve barna i sosiale ferdigheter som å sette ord på egne følelser og ta hensyn til andre. «Da vi begynte på skolen, trengte vi alle tid til å lære oss å passe inn, noen mer enn andre», fortsatte min far. I ettertid har jeg tenkt at kommentaren var mer innsiktsfull enn han var klar over.

Barn som blir født i Norge i dag, vil tilbringe mye tid i utdanningsinstitusjoner. For dagens barn er det omtrent like selvfølgelig

å gå i barnehage som å starte på skolen det året de fyller seks år. I internasjonal sammenheng skiller Norge, i likhet med de andre nordiske landene, seg ut på dette området, særlig når det gjelder hvor tidlig vi foreldre overlater den daglige omsorgen av barna våre til barnehagens ansatte. «Likhet» er et viktig stikkord for å forstå bakgrunnen for denne institusjonaliseringen av barns liv. Nordiske likestillingsidealer om at både kvinner og menn skal ha mulighet til å kombinere jobb og familieliv, samt et velferdssamfunn som skal bygge opp om dette, er en viktig grunn. Samtidig ønsker vi også å fremme likhet og bidra til sosial utjevning blant barna. Ved å representere et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn, uansett sosial bakgrunn, spiller utdanningsinstitusjonene her en nøkkelrolle. Det er nettopp dette «pedagogiske tilbudet» som er tema for dette kapitlet. Hva innebærer det egentlig? Hvilke idealer for *kunnskap* setter i dag standarden, og hvilke konsekvenser kan disse idealene ha for barn og unges liv? Hva er det egentlig som antydes i den innledende bemerkningen fra min far?

Som del av læreplanrevisjonen *Fagfornyelsen* ble folkehelse og livsmestring innført som et nytt tverrfaglig tema i den norske skolen høsten 2020. Innføringen har vært omdiskutert. På den ene siden har initiativet vært ønsket. Siden 1990-årene har det vært en klar økning i psykiske helseplager hos barn og unge (Bakken og Sletten 2016). Oppfordringer om å inkludere psykisk helse i skolen har derfor blitt reist. Under tittelen «Boken som mangler – det er hull i timeplanen», stilte for eksempel både Norsk psykologiforening, Norsk psykiatrisk forening, Rådet for psykisk helse, Mental helse ungdom samt Norsk lektorlag og Elevorganisasjonen seg bak et opprop med et tydelig krav om dette (Norsk psykologiforening mfl. 2015). Også blant de unge selv har det vært interesse for å inkludere psykisk helse i skolen (Kristiansen 2018). På den andre siden har innføringen blitt

møtt med kritikk. Særlig har det blitt påpekt hvordan temaet i læreplanen har en ullen fremtoning. Hvis hensikten faktisk er å få bukt med ungdoms utfordringer, er det påfallende hvor lite formuleringen av temaet i læreplanen forteller om *hva* innføringen konkret skal innebære for skolen og den enkelte lærer. Kritikere har påpekt dette. Fravær av presisering gjør at det blir mer opp til den enkelte lærer eller rektor å tolke hva en slik undervisning skal innebære. Men er de egentlig kompetente, og har de verktøy til dette (Holte og Halstensen 2020)? Mangelen på presisering gjør dessuten at man risikerer å åpne for tiltak utenfra av mer vilkårlig karakter (ibid.; Madsen 2020), og som i verste fall kanskje til og med kan bidra til å forsterke negative følelser (Madsen 2020).

Barn og unges økte psykiske uhelse vitner om at barns følelsesliv bør tas mer alvorlig i skolen. Samtidig er det grunn til å lytte til kritikken. For hva ligger egentlig bak dette nye tverrfaglige temaet i skolen? Hvilke idealer for *kunnskap*, *fellesskap* og *levd liv* vitner innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen egentlig om? Hvilke konsekvenser kan disse idealene ha for barn og unges faktiske opplevelse av å «mestre» livet, av å trives i eget liv – av å føle seg *hjemme i verden*?

Livsmestring som kompetanse

Hva vil det si å mestre livet? Forestillinger vi har om hva det vil si å mestre eller leve livet på en god måte, er ikke skrevet i stein. Slike forestillinger må sees i sammenheng med samfunnet man vokser opp i. Min far ble født rett etter krigen og vokste opp i en liten industribygd på Vestlandet, i en tid da husmorfamilien som ideell livsform sto sterkt. Industrisamfunnet bød på arbeid uten at det ble stilt store krav til utdanning og kompetanse, verken for kvinner eller menn. I løpet av min fars ungdoms- og

studietid ble det imidlertid tydelig at nye idealer var i emning. Utdanningsrevolusjonen på 1960-tallet, samt kvinnekampens oppgjør med husmorrollen som hadde vært tiltenkt unge kvinner, var ikke kun viktige demokratiske velferdsreformer. De bar samtidig bud om en ny, høyere utdannet arbeidsstokk tilpasset et nytt samfunn: kunnskapssamfunnet. Utviklingen var lenge en feiring verdig. Kvinnene gjorde inntog i arbeidslivet, og mange foretok en «klassereise», blant annet min far, som med støtte fra lånekassen fikk mulighet til å ta medisintutdanning i utlandet. Nå, knapt et halvt århundre senere, kan det kanskje hevdes at utviklingen også kan ha hatt en mindre demokratisk bakside, i form av et mer meritokratisk skille mellom folk, et skille som favoriserer og kanskje til og med «normaliserer» høy utdanning og kompetanse.

Mens det på mine foreldres tid stort sett gikk relativt greit å få seg jobb etter endt skole og eventuelle studier, opplever dagens unge høye krav for å komme inn på arbeidsmarkedet. «Med Fagfornyelsen gir vi skolen et verdiløfte, og vi legger til rette for at elevene skal lære mer og bedre. Vi skal ruste elevene for arbeidslivet, men også for selve livet», uttalte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner i talen under fremleggelsen av de nye læreplanene i fagfornyelsen (Sanner 2019). Kommentaren vitner om politikernes svar på utfordringen dagens unge opplever i møte med arbeidslivet: Elevene må bli mer *kompetente*. «Å lære mer og bedre» forstås dessuten ikke kun som veien inn i arbeidslivet. Det antas å være veien til selve livet.

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 (...) 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 (Kunnskapsdepartementet 2017 s. 13).

Sitatet over er hentet fra beskrivelsen av det nye temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen. At det er kompetanseheving av elevene som er målet, sees her tydelig. En slik agenda er imidlertid ikke uproblematisk. En som særlig har markert seg kritisk, er professor i psykologi Ole Jacob Madsen. Madsen mener innføringen vitner om en individualisert kultur der individet ikke bare får mulighet til å utvikle sitt potensial, men hvor det gis ansvar for å løse det som egentlig er politiske problemer. Heller enn å forsøke å redusere presset de unge opplever, bes de unge gjøre *mer*, skriver Madsen. Man betrakter god psykisk helse som noe som må bygges, trenes på, heller enn som en integrert del av et trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen 2020). Et slikt initiativ er ikke apolitisk, hevder han videre. Ved stress har man to valg: Man kan forsøke å fjerne årsaken til stresset, eller man kan innføre kompenserende tiltak. Det er det siste man har valgt. Men man *kunne* valgt det første i stedet, noe ingen politiske partier har tatt til orde for. Hvorfor ikke? Svaret på dette er trolig at det i så fall ville være et brudd med noe det *er* tverrpolitisk støtte til, nemlig «kunnskapsskolen» (Helsvig 2014; Thuen 2017).

«En skole for prestasjon», kaller utdanningshistoriker Harald Thuen dagens skolesystem. Opptakten spores tilbake til 1980-tallets overgang fra industri- til kunnskapsøkonomi. I det nye kunnskapssamfunnet ble utdanningssystemet ansett for å ha en mer avgjørende rolle med tanke på å sikre landets konkurranseevne i en globalisert økonomi (Thuen 2017). Av dette fulgte nye krav til kvalifikasjoner hos kommende generasjoner (ibid.). Det skulle få følger for utviklingen av skolen fremover. 1990-tallets læreplanreformer vitnet om kursendring i form av mer vekt

på elevenes kunnskap og utdanningsresultater sammenlignet med tidligere. Bak reformene lå intensjonen om å utvikle den norske enhetsskolen til en mer standardisert, kunnskapsintensiv skole for alle. På den måten ville man imøtekomme krav om å heve elevenes faktiske prestasjoner samtidig som man tok hensyn til den norske skolens to motiver, sosial integrasjon på den ene siden og nytteorientert kunnskap på den andre (Thuen 2017). Den påfølgende læreplanreformen, *Kunnskapsløftet*, som kom i 2006, representerte imidlertid ikke bare kursendring, men «systemskifte» (Volckmar 2016; Thuen 2017). Elevenes kompetanse og læringsresultater kom nå ytterligere i fokus, ikke minst som følge av at den tradisjonelle innholdsmessige og skolefaglige tilnærmingen til fagene nå ble erstattet av et kompetansebasert vurderingssystem som vektla hva elevene skulle mestre, heller enn hva de skulle jobbe med (Sivesind 2013). Argumentet var at man i et kunnskapsdrevet samfunn hadde mer bruk for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje enn faglig bredde (Møller mfl. 2013). Planen vitnet dessuten også om en nedtoning av enhets-skoleideologiens forståelse av likhet eller *likeverd* som forankret i fellesskapsmotiver og solidaritet, til fordel for en mer uttalt forankring i individuelle interesser og nyttehensyn basert på kravene fra et kunnskapsintensivt samfunn.

Fagfornyelsen er ikke lansert som en reform, men som en revisjon eller oppdatering av eksisterende læreplan, Kunnskapsløftet. Hovedtrekkene ved sistnevnte videreføres. Særlig gjelder dette målstyringsformen. Vekten er også fortsatt på det formale, altså egenskaper ved elevene. En forskjell er imidlertid at dette nå er mer teoretisk forankret (Thuen 2017) i et gitt læringsteoretisk perspektiv. Etter forslag fra Ludvigsen-utvalget, som i forkant av revisjonen ble nedsatt for å vurdere innholdet i skolen opp mot fremtidens kompetansebehov, har begrepene «selvregulering»,

«metakognisjon» og «dybdelæring» nå blitt sentrale og bærende begreper i læreplanen. Med det har den norske skolen tatt et skritt i retning av et bestemt *kunnskapssyn*. I sitt forslag tok utvalget også til orde for en sterkere vektlegging av sosiale og emosjonelle kompetanser i den faglige læringen. De foreslo for eksempel det de omtalte som et «bredt kompetansebegrep», som i tillegg til kognitive og praktiske ferdigheter også inkluderte sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015: 8). Dette ble også formidlet i et forslag om et eget livsmestringsfag som utvalget blant annet mente ville kunne bidra til å utvikle elevenes selvreguleringskompetanse (ibid.).

At skolen har et ansvar for å bidra til å fremme utvikling av sosiale og emosjonelle egenskaper hos elevene, som for eksempel evne til kritisk tenkning og sosial ansvarlighet, er riktignok ikke nytt i norsk utdanningskontekst. Men til forskjell fra tidligere, hvor dette gjerne har vært mer knyttet til danning, vitner den diskursive innrammingen nå om en tydelig dreining i retning mer individualisering og prestasjonstenkning, altså mer oppmerksomhet rettet mot hva enkelteleven skal mestre eller prestere (Riese, Hilt og Søreide 2020). I møte med politiske diskusjoner og beslutninger ble riktignok de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring tonet ned i den endelige versjonen av læreplanen. Etter å ha tatt høyde for diskusjonen som fulgte i kjølvannet av Ludvigsen-utvalgets forslag, presiserte statsråden i stortingsmeldingen at sosiale og emosjonelle ferdigheter ikke skulle legges til grunn for vurdering av elevene, men snarere sees som tillegg (Thuen 2017). Spørsmålet er imidlertid om det, av dette kunnskapssynet, er mulig å kjøpe bare deler av pakka. At utvalget hevdet elevene med faget livsmestring ville kunne utvikle selvregulering, har naturligvis sammenheng med at det er en overlapping i hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser som nå antas å være forutsetninger for mestring av både liv og fag.

Selv om det fra politisk hold nok helt sikkert ligger velmenende intensjoner bak innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, gjenspeiler dette tverrfaglige temaet samtidig et gitt *kunnskapssyn*, tydelig inspirert av den internasjonale bevegelsen «21st century skills» (NOU 2014: 7), der det primære utgangspunktet nok er noe litt annet enn at man skal redusere stress blant norske barn og unge. Ludvigsen-utvalget hadde som mandat å vurdere grunnopplæringens fag opp mot fremtidens kompetansebehov. Den kunnskapsøkonomiske diskursen tatt i betraktning er det vel akkurat det de har gjort. Ser vi til OECD, en sentral global premissleverandør for både kunnskapsøkonomiske interesser og utdanning, gjenfinner vi nettopp budskapet om betydningen av å se elevenes fremtidige suksess i sammenheng med utvikling av visse sosiale og emosjonelle kompetanser.

When we think about knowledge and skills, literacy or numeracy often come to mind. But social and emotional skills, such as persistence, empathy and optimism, are just as important. They help us to perform better academically, to succeed in the workplace and to play more positive roles in our communities (...) Many education systems now focus on fostering strong social and emotional skills amongst students, a real shift from the industrial approach to education of the past. And it is a shift that every education system will need to make in order to be well-positioned to adapt to change (OECD Directorate for Education and Skills 2020).¹

Beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring er ullen, hevder kritikerne. Trolig henger dette sammen med at mer enn som en løsning på et gitt problem, vitner «livsmestring» slik det fremstilles i læreplanen, først og fremst om et gitt *kunnskapsideal*. Dette idealet gjenspeiler kunnskapssamfunnets krav og forventninger, og kjennetegnes av et individ med en robust psyke, positiv

innstilling og pågangsmot. Som utdanningsmessig målsetning byr imidlertid begrepet livsmestring på en pedagogisk utfordring: Det sier ikke noe om *veien* mot målet. Til sammenligning er «danning» et verbalsubstantiv (Løvlie 2000). «Danning» kan både forstås å være et ideal å strekke seg mot samtidig som det også betegner en prosess: å dannes. Når prosessen eller veien forsvinner, er det samtidig viktige dimensjoner som faller bort. Man ser for eksempel bort fra at barn og unges utvikling og faktiske ervervelse av «livskompetanse» inkluderer komplekse prosesser der både modning og miljø spiller inn. Slike prosesser kan vanskelig generaliseres fordi de nødvendigvis fremstår ulikt for ulike barn og i ulike settinger. Ambisjonen om at barn og unge skal lære mer og bedre, høres kanskje forlokkende ut. Men har vi tenkt på hva dette egentlig betyr? Hva med dem som av ulike årsaker strever med skolearbeidet? Vil et ideal om livsmestring egentlig kunne hjelpe dem? Fra et pedagogisk synspunkt kan vi si at formuleringen vitner om en forenklet fremstilling som i beste fall fremstår som temmelig naiv. Vel så mye som utdanning handler om mål, handler det jo om *veien* til målet. Ikke minst handler det om hvordan denne veien sjelden er så rett frem som man kanskje får inntrykk av ved å lese dagens læreplanverk.

Entusiasmen som tross alt har vært for å inkludere psykisk helse og livsmestring i skolen, ikke minst fra elevene selv, gjenspeiler jo faktisk, paradoksalt nok, dette. Trolig *er* det et behov for å tydeliggjøre hvilken rolle skolen faktisk har i å støtte elevenes «livslæring» utover det rent faglige. Kanskje er et slikt ønske betimelig akkurat nå, ikke bare fordi vi stadig får nye data som bekrefter barn og unges økende uhelse og strev relatert til press og stress, men fordi vi kanskje også står overfor en mulig reforhandling av viktige fellesskapsidealer som samfunnet vårt er fundert på. Hva slags samfunn eller *fellesskap* er det som forespeiles i sitatet til daværende kunnskapsminister Sanner? Hva slags syn er dette på

faktisk *levd liv*? Ønsker vi oss virkelig et arbeidsliv kun tilpasset de med superrobust psyke? Og ikke minst: Hvilken rolle anser vi utdanningsinstitusjonene for å ha i barn og unges liv – når det gjelder å forberede dem på fremtidig arbeid, men også *utover* det?

«Uten barnehagene stopper Norge»

To uker etter at mitt første barn fylte ett år, begynte han i barnehage. Permisjonstiden var over, og to fortsatt ferske småbarnsforeldre måtte tilbake på jobb. Den lille gutten hadde akkurat tatt sine aller første skritt hjemme på stuegulvet. «Barnehagene er en viktig del av det norske velferdssamfunnet. Uten barnehagene stopper Norge», sier Knut Storberget, leder for nytt barnehageutvalg i en pressemelding fra regjeringen (Kunnskapsdepartementet 2021). Da barnehagene ble stengt under den første store nedstengingen av samfunnet under koronapandemien våren 2020, ble dette tydelig. Det tok ikke lang tid før man innså at småbarnsforeldre i såkalte samfunnskritiske jobber *måtte* få tilbud om barnepass, på tross av mulig smittefare. Viktige samfunnsfunksjoner sto i fare for å settes ut av spill.

Barnehagen er ingen nyvinning, men det at vi i dag har en felles ramme for barnas oppvekst før de begynner på skolen, er faktisk relativt nytt. Vi trenger ikke gå lenger tilbake enn til 1980-tallet for å se et ganske annet tall. Det var riktignok en utstrakt bruk av dagmammaer og andre mer tilfeldige barnepassordninger på den tiden, men kun 20 prosent av barna hadde barnehageplass. Full barnehagedekning var en viktig politisk seier da dette, etter å ha vært et mål i flere tiår, endelig lyktes på starten av 2000-tallet. Ikke bare var det en seier for den arbeidsrelaterte likestillingen. Vel så viktig var det at man nå hadde sikret et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn fra ett år og oppover.

Samtidig har dette gitt samfunnet et nytt utgangspunkt for å fremme felles pedagogiske ambisjoner. Med full barnehagedekning har det jo faktisk blitt lagt til rette for en mer omfattende og systematisk pedagogisk tilnærming til kommende generasjoner, og det på et tidligere tidspunkt enn før. En konsekvens har vært en forskyvning i retning mer oppmerksomhet på utdanningsmessig læring (Gilliam og Gulløv 2012). I Norge ble dette tydelig understreket da barnehagene i 2006 ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementets forvaltningsområde. En slik endring fastslo for alvor at også barnehagen skulle forstås som en del av utdanningssystemet – et utdanningssystem som altså i stadig større grad ser ut til å gå i kunnskapsøkonomiens tjeneste.

«Vi var uslepne da vi begynte på skolen. Vi trengte alle tid til å lære oss å passe inn.» Min far gikk aldri i barnehage. Hva sosialisering angikk var barna på hans tid gjerne prisgitt tilfeldig lek med naboungene. Tilrettelagt lek med tilstedeværende voksne, som dagens barnehagebarn erfarer daglig i barnehagen, kunne man se langt etter. At dagens situasjon fra et pedagogisk perspektiv må kunne betraktes som et fremskritt sammenlignet med den tilfeldige sosialiseringen som preget barns oppvekst tidligere, er det vel liten tvil om. Likevel er det ikke dette som gjør min fars kommentar interessant. Det interessante er snarere hvordan det antydes at *det uslepne* for dagens barn nå kanskje ikke lenger fremstår som normalen.

Rom for å være på vei

Å øve barn på å sette ord på følelsene sine allerede i barnehagen trenger ikke å være negativt, snarere tvert imot. Til en viss grad vil vel det å øve på sosial omgang med andre være både nødvendig

og falle naturlig når 24 barn og fire voksne, som det er i min sønns barnehage, skal tilbringe store deler av dagen sammen, fem dager i uka. Samtidig må vi ikke glemme at det er *langt* fra en slik begynnende identifisering av egne følelsesmessige reaksjoner til det faktisk å «kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» eller til «å ta ansvarlige livsvalg», som det står under beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017 s. 13). Når er det egentlig rimelig å forvente en slik kompetanse av barn og unge? Gjør det noe med *våre* forventninger at dette betraktes som læringsmål i skolen?

Det kanskje første viktige livsvalget alle elever mot slutten av grunnskolen må ta, er valget av videregående skole. I et kunnskapsorientert samfunn er et slikt valg viktig fordi det vil være avgjørende for videre muligheter. Utvikling av et positivt selv-bilde og en trygg identitet beskrives i læreplanen som avgjørende, blant annet for muligheten til å ta ansvarlige livsvalg. *Hvordan* dette kan utvikles, står det imidlertid mindre om. Det er derfor interessant å se hva femten år gamle Raheemah Asjad, elev i siste år på ungdomsskolen, trekker frem når NRK spør henne hva som avgjør hennes valg av videregående skole. «Du må jo tenke på hva du virkelig vil, og du vil jo selvfølgelig gå med folk du kjenner», lyder svaret hennes (Hauge 2021). Det er altså ikke gjennomtenkte og individuelle preferanser som avgjør valget av veien videre for denne eleven. Det avgjørende er at hun får gå med dem hun kjenner, at hun kjenner *tilhørighet*. Er dette tilfeldig?

«Skolen bør heller oppdra de unge enn å lære dem livsmestring», skriver førsteamanuensis i pedagogikk Lars Petter Storm Torjussen i en kronikk i *Morgenbladet* (Torjussen 2020). Det er flere år siden oppdragelsesbegrepet var på mote i utdanningspolitiske kretser. Som pedagogisk begrep har det imidlertid noen kvaliteter ved seg som det er verdt å løfte frem. Det som gjør

oppdragelsesbegrepet interessant, er nemlig hvordan det til forskjell fra de i dag langt mer brukte begrepene «læring» eller «opplæring» nødvendigvis inkluderer en sosial dimensjon. I oppdragelse handler det ikke bare om å tilrettelegge for at barnet tilegner seg en ny kunnskap eller nye ferdigheter. Det handler, grunnleggende sett, også om at barnet skal trekkes inn i en eksisterende *sosial kontekst*, inn i en kultur – bli en del av noe større.

En som ikke har vært redd for å snakke om oppdragelse, er psykolog og familieterapeut Hedwig Montgomery. Montgomery har gjort stor suksess med sin populære bokserie om barneoppdragelse, samt podkastserien «Foreldrekode», som hun holder i samarbeid med *Aftenposten* hvor hun tar opp ulike oppdragelsesmessige temaer eller utfordringer. Det aller viktigste, ifølge Montgomery, er å skape et bånd mellom oppdrageren og barnet, en tilhørighet eller et *vi*. Fra *vi* er helt små er *vi* sosiale. *Vi vil* være en del av «flokk», hevder hun. Trygghet er et annet gjennomgangstema. Barn er sosiale nybegynnere. Det ligger i oppdrageransvaret å bidra til at verden for barna ikke bare oppleves som et sted de må tilpasse seg, men at det også gis rom for akkurat dem, hvor de føler seg bra nok (Montgomery og Sæther, 2018, 2019). Et slikt rom er fraværende i beskrivelsen av livsmestring i læreplanen. Tvert imot kjennetegnes «livsmestring» av en rekke ferdigheter elevene, fortrinnsvis gjennom utdanningen, må tilegne seg. Pedagogisk sett er dette problematisk. Ikke bare fordi det betyr at læreplanen opererer med et ideal eller et mål som underkommuniserer den pedagogiske prosessen den er avhengig av. Det er også problematisk fordi det ikke gis rom for alternativer.

Livsmestring blir i praksis en individualisert løsning på noe som egentlig er et politisk problem, hevder altså Madsen (2020). Det er mye sant i denne kommentaren. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke er selve tanken om at utdannings-systemet skal svare på et gitt politisk problem i samtiden som

er problemet. Faktisk har vi en lang historie med å tenke på denne måten, hevder den nederlandske pedagogiske filosofen Gert Biesta (2006). Ideen om at skolen skal danne demokratiske medborgere, går for eksempel langt tilbake. Problemet oppstår imidlertid når man tenker på denne måten uten å anvende et pedagogisk språk for det. Biestas kritikk er primært rettet mot det han kaller «det nye språket om læring» (Biesta 2006), som først og fremst knyttes til en nyliberal utdanningsdiskurs der skolen sees som en «tilbyder» som forventes å levere «en gitt vare» (kunnskap) til «forbrukeren» (eleven eller samfunnet) (ibid.). Det Biesta mener er det viktigste problemet med dette språket, kan imidlertid knyttes også til «livsmestring» som ideal eller kompetansemål i skolen. Ved at det mangler et pedagogisk språk som kan si noe om «veien» mot målet, åpnes det heller ikke for at det langsmed denne veien kan skje noe som fører til noe nytt eller uventet. Følgelig er det, ifølge ham, grunnleggende udemokratisk.

Fraværet av rom for alternativer er dessuten ikke bare prinsipielt sett problematisk. Det kan også få følelsesmessige konsekvenser. I boka *The Promise of Happiness* (2010) viser den britiske kulturviteren Sarah Ahmed hvordan kulturelle lovnader om lykke eller det gode liv kan få negative følelsesmessige konsekvenser for dem som av ulike årsaker ikke klarer eller ønsker å tilpasse seg dem. Slik «livsmestring» fremstilles i læreplanen, blir det nettopp et eksempel på en kulturell lovnad om det gode liv, som elevene forventes å tilpasse seg. Fordi den kulturelle lovnaden ikke gir rom for alternative livsformer, blir lovnaden omgjort til en plikt. Både av dem som av ulike årsaker ikke er i stand til å nå opp til standarden som settes, men også blant andre kan dette oppleves følelsesmessig problematisk og fremmedgjørende. Man kan kjenne seg som *affect aliens*, som Ahmed skriver (Ahmed 2010; Lie 2018).

Vi må beskytte de unge mot verden og verden mot de unge, skrev Hannah Arendt (2006). Med det satte hun ord på hvilket betydningsfullt ansvar voksengenerasjonen faktisk har overfor barn og unge mens de vokser opp. Tar vi utgangspunkt i en mer oppdragelses- eller dannelsorientert tilnærming, som for eksempel er det Biesta (2006) sverger til, blir dette ansvaret langt mer fremtredende enn det er rom for i dagens utdanningsdiskurs. Sentralt i en slik tilnærming er den pedagogiske relasjonen mellom den som oppdras og den som oppdrar, samt hvordan den pedagogiske oppgaven overfor barnet må betraktes som en gradvis og lang prosess mot det endelige målet, som er frihet og selvstendighet, eller livsmestring om du vil. Tanken er at barnet i starten trenger mye veiledning og grensesetting, men etter hvert som tiden går, vil det være i stand til å ta mer og mer ansvar selv, og dermed også få mer frihet og ansvar. For at den pedagogiske relasjonen, som i utgangspunktet bygger på asymmetri mellom den som oppdrar og den som oppdras, faktisk skal være frigjørende for sistnevnte, er det avgjørende at den som oppdrar, viser *sensitivitet* både for barnets utvikling samt dets faktiske erfaringsverden. Oppdragelse og utdanning har liten hensikt dersom den ikke spiller sammen med barnas kognitive utvikling. Montgomery er for eksempel opptatt av vår tendens til å overvurdere små barns evne til å forstå konsekvenser (Montgomery 2018). Samtidig er det også viktig å ta høyde for barnas *faktiske* erfaringsverden. Hva slags bakgrunn har barnet? Kan det være noe med relasjonene på hjemmebane eller andre steder som påvirker i den ene eller andre retningen? Hva med tid og sted? Hvilke konsekvenser har det for eksempel at vi er midt oppe i en miljøkrise, eller at avgjørende år i ungdomstiden har blitt preget av en pandemi? I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i dagens læreplan utelates erkjennelsen av at pedagogisk praksis grunnleggende sett er både relasjonell og kontekstuell. Den gjensidige avhengigheten mellom den voksne

og barnet, samt det som måtte være av relevante kontekstuelle betingelser, gjør at sluttresultatet av den pedagogiske oppgaven aldri vil kunne forutsies fullt ut. Enhver pedagogisk oppgave *vil* dermed innebære en risiko, både for elev og lærer, hevder Biesta (2006). Han gjør imidlertid et poeng av dette og foreslår at vi i stedet for å se det som et problem betrakter det som *the beautiful risk of education*.

Hvorvidt oppdragelsesbegrepet bør relanseres, er kanskje ikke det mest avgjørende. Det som derimot er utrolig viktig, er at vi innser hvordan vi alle, men kanskje særlig barn og unge, har et grunnleggende behov for å kjenne tilhørighet, til å føle seg *hjemme* i den verden de vokser opp i. Økningen i barn og unges psykiske uhelse kan trolig like gjerne leses som et uttrykk for at en slik følelse av tilhørighet mangler.

Å være velkommen i fellesskapet

Vi har skapt oss et samfunn der institusjonene skole og barnehage spiller en historisk viktig rolle i de aller fleste barn og unges daglige liv. Om dette er rett eller galt, og i hvilket omfang, kan naturligvis diskuteres. Det er imidlertid ikke mitt ærend her. Mitt ærend er snarere å understreke hvilket pedagogisk delansvar dette gir disse institusjonene for kommende generasjoners daglige ve og vel, både med og uten tanke på fremtiden. Ambisjonen om at skolen skal bidra til å fremme folkehelse og livsmestring, kan kanskje tolkes i en slik retning. Men da forutsetter det at både skolen og vi som samfunn forstår *hva* et slikt ansvar faktisk innebærer.

Alle som har hatt barn, vet at det kanskje verste du kan be dem om, er å skynde seg. For barn, og til en viss grad også ungdom, handler livet først og fremst om her og nå. En ting har alle barn

og unge til felles: De på vei. De er nye i livet og verden, og må derfor gis rom til å prøve og feile. De må få gjøre sine erfaringer og få kjenne på ulike følelsesmessige reaksjoner, både hos seg selv og andre, uten at de fullt ut stilles til ansvar før de er modne for det. Barn trenger voksne som setter grenser og veileder, og som gir trøst når følelse av motstand viser seg. Det skal naturligvis stilles både krav og forventninger til barn og unge, men ikke krav som fremstår uoppnåelige eller kanskje til og med fremmedgjørende. Dette handler ikke om å senke ambisjonene på barnas vegne, men om en grunnleggende pedagogisk erkjennelse av at barn og unge er, og må få lov til å være, *uslepne*. De må få være nye i livet. Rett og slett fordi de trenger tid til å erfare, til å utvikle seg og til å finne sin plass, først i vennegjengen og siden i livet.

Å etterstrebe at våre utdanningsinstitusjoner, barnehagen inkludert, faktisk inviterer barn og unge med alle sine feil og mangler inn i fellesskapet, er trolig det beste vi kan gjøre dersom målet virkelig er god folkehelse og å tilrettelegge for at barn og unge lærer seg å mestre og ikke minst *å trives* i livet sitt. Å tro at det å øke læringstrykket i skolen ytterligere vil bidra til å integrere elevene bedre i fremtidens samfunn, stiller jeg meg tvilende til. Ikke bare risikerer vi med det at de unge blir enda mer stresset enn de allerede er. Vi risikerer også at flere havner utenfor, rett og slett fordi de kjenner seg «hjemløse» i verden.

Noter

- 1 https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students'-social-and-emotional-skills_web-only.pdf.

Litteratur

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. London: Duke University Press.
- Arendt, H. (2006). «The crisis in education». I: Arendt, H. (red.), *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin.
- Bakken, A. og Sletten, M.A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. NOVA-notat 4/2016. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie 1814–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>.
- Hauge, C.B. (2021, 19.februar). «Ungdomshjernen er ikke utviklet nok til å ta store valg, mener forsker». NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/osloogviken/ungdom-skal-snart-ta-utdanningsvalg-men-hjernen-deres-er-ikke-ferdig-utviklet-til-det-1.15378175>
- Holte, A. og Halstensen, K. (2020, 16. september). «Psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk?» [Psykologisk.no](https://psykologisk.no). Hentet fra: <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>.
- Key, E. (2006 [1900]). «Frå barnets århundre». I: Kroksmark, T. (red.). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, M. (2018, 07. januar). «Vi trenger mer om psykisk helse i skolen». *Sinn og samfunn*. Hentet fra: <https://mentalhelse.no/aktuelt/sinn-og-samfunn/vi-trenger-mer-om-psykisk-helse-i-skolen>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for*

- grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2b-c3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Disse skal utrede finansiering av private barnehager*. Pressemelding. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/disse-skal-utrede-finansiering-av-private-barnehager/id2834662/>.
- Lie, E.R. (2018). «Å lykkes = lykke? Likestilling og 'generasjon prestasjon'». I: Wright, M. og Kvernbekk, T. (red.). *Barn og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2000). «Mot et utvidet dannelsesbegrep». I: Andersen, H. W., Lie, S. og Melhus, M. (red.). *KULT – i kulturforskningens tegn - En antologi*. Oslo: Pax.
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Montgomery, H. og Sæther, E. (2018). *Barnehageårene, 2–6 år – syv enkle steg for å lykkes med oppdragelsen i fantasiens tid*. Oslo: Pilar.
- Montgomery, H. og Sæther, E. (2019). *Barneskoleårene, 6–13 år – syv enkle steg for å lykkes med oppdragelsen i læringens tid*. Oslo: Pilar.
- Møller, J. mfl. (2013). «Kunnskapsløftet som styringseform». I: Karsth, B., Møller, J., og Aasen, P. (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk psykologiforening, Norsk psykiatrisk forening, Rådet for psykisk helse, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag og Elevorganisasjonen. (2015). *Boken som mangler* [Brosjyre]. Hentet fra: www.psykologforeningen.no.
- NOU 2014:7 (2014). *Elvenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a-8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- OECD Directorate for Education and Skills (2020, 18. august), *Improving the development of students' social and emotional skills*

- [PowerPoint slides], OECD Survey on Social and Emotional Skills, OECD. Hentet fra: https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students-social-and-emotional-skills_web-only.pdf.
- Riese, H., Hilt, L. og Søreide, G. (2020). «Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i 'Fremtidens skole'». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Årg. 6, s. 176–190.
- Sanner, J.T. (2019). *Tale til fremleggelsen av nye læreplaner*. [Tale/ Oration]. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-til-fremleggelsen-av-nye-lareplaner/id2678308/>.
- Sivesind, K. (2013). «Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt sammenliknende perspektiv». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årg. 97(6), 370–387.
- Torjussen, L.P.S. (2020, 09. september). «Skolen bør heller oppdra de unge enn å lære dem livsmestring». *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2020/09/09/skolen-bor-heller-oppdra-de-unge-enn-a-laere-dem-livsmestring/>.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt.
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.