

Hvordan skal livsmestring forstås og utøves i skolen?

En diskursanalyse av lærebøker om temaet

Kathleen Lillo-Stenberg

Innlevert som hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo
Høst, 2022



Sammendrag

Forfatter: Kathleen Lillo-Stenberg

Tittel: Hvordan skal livsmestring forstås og utøves i skolen? En diskursanalyse av lærebøker om temaet

Veileder: Ole Jacob Madsen

I denne oppgaven undersøker jeg oppfatninger om livsmestring, det nye tverrfaglige temaet som ble implementert i norske skoler høsten 2020, gjennom diskursanalyse av to lærebøker. Med problemstillingen *Hvordan skal livsmestring forstås og utøves i skolen?* har oppgaven som formål å spore opp hvilke diskursive forståelser lærebøkene fremmer om hva livsmestring er og hvordan temaet skal praktiseres i skolen. For å utforske psykologifagets betydning i livsmestringstemaet har oppgaven også følgende underproblemstilling: *Oppfattes livsmestring som et psykologisk tiltak i lærebøkene?* For å sette oppgaven i en større sammenheng trekker jeg inn forskning på feltet og fem teoretiske perspektiver jeg mener er relevante. Disse består av Becks (1992) idé om risikosamfunnet, individualisering (Beck & Beck-Gernsheim, 2001), terapeutisk utdanning (Ecclestone & Hayes, 2019; Martin & McLellan, 2013), 21st Century Skills (NCEE, 1983; OECD, 2022) og positiv psykologi (Seligman, 2011). Analysen er strukturert etter tre analyse spørsmål: *Hvordan forstår lærebøkene begrepet livsmestring, hvilke grunner fremlegger lærebøkene for å ha livsmestring i skolen og hvordan foreslår lærebøkene at livsmestring skal praktiseres og undervises?* I analysen finner jeg individualiserte diskurser om hvordan livsmestring skal forstås og utøves i skolen. Livsmestring defineres som mestringsarenaer hvor den enkelte skal lære seg å mestre livet på bestemte måter, i motsetning til at livet simpelthen skal leves. I tillegg til oppfatningen om at elevene skal lære seg å håndtere livets utfordringer på individnivå, fremhever lærebøkene en forståelse av lærerens relasjonelle rolle som avgjørende for elevenes trivsel og mestringsevne. Livsmestring beskrives som et viktig motstykke til prestasjonsfag for å gjøre skolen mer helhetlig. Livsmestring forstås videre som noe elevene trenger for å beskytte seg mot det skadelige i verden, og for dyrke frem de ferdighetene fremtidens arbeidsliv krever av dem. En terapeutisk diskurs uttrykkes gjennom oppfatninger om at livsmestring innebærer forebygging og håndtering av psykiske problemer, i tillegg til stimulering til og tilrettelegging for psykologisk vekst. Lærebøkene diskursive forståelser av hvordan livsmestring skal utøves fremstår også som terapeutiske, da de foreslåtte måtene å undervise og praktisere temaet på er mettet av innhold som minner om gruppeterapi og

selvutviklings- og mestringsøvelser. Tenkelige konsekvenser av de oppsørte diskursene diskuteres i oppgavens siste del. Ut fra analyseresultatene mener jeg at lærebøkene fremstiller livsmestring som et psykologisk tiltak. Diskursene kan tenkes å bidra til å gi psykologifaget en styrket rolle i skolen, og føre til en mer terapeutisk pedagogikk.

Forord

Takk til min veileder Ole Jacob Madsen for nyttige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke den støttende flokken min, særlig min gode venninne Thea B. Strømme for akademiske innspill og min samboer Trond Christian Madsen for skarpe tilbakemeldinger på uskarpt språk.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1 Ordet livsmestring	6
1.2 Livsmestring i læreplanen	6
1.3 Forskningskontekst.....	7
1.3.1 Internasjonal forskning.....	7
1.3.2 Norsk forskning	9
1.3.3 Tidligere oppgaver om livsmestring	10
1.4 Teoretiske perspektiver	11
1.4.1 Risikosamfunnet.....	11
1.4.2 Individualisering.....	12
1.4.3 Terapeutisk utdanning	12
1.4.4 Ferdigheter for det 21. århundre.....	13
1.4.5 Positiv psykologi	14
1.5 Problemstilling	14
1.6 Oppgavens oppbygging	15
2. Metode og teoretisk tilnærming	16
2.1 Diskursanalyse	16
2.1.1 Diskursbegrepet.....	16
2.2 Diskursteori og sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.....	17
2.2.1 Kritisk diskursanalyse	18
2.3 Valg av fremgangsmåte.....	19
2.4 Analysen steg for steg	19
2.4.1 Første steg: å finne tekster å analysere	19
2.4.2 Andre steg: Ta på kritiske analysebriller.....	20
2.4.3 Tredje steg: Bli kjent med feltet	20
2.4.4 Fjerde steg: Bli kjent med teksten og konteksten.....	21
2.4.5 Femte steg: Undersøk hva teksten gjør og hvordan den gjør det	21
2.5 Avgrensning av analysen	22
2.6 Reliabilitet og validitet	23
2.7 Ethiske refleksjoner	24

3. Analyse.....	25
3.1 Beskrivelse av lærebøkene	25
3.1.1 Livsmestring i klassen – håndbok for læreren	25
3.1.2 Perspektiver på livsmestring i skolen.....	25
3.2 Hvordan forstår lærebøkene begrepet livsmestring	26
3.2.1 Mestringsarenaer i kontrast til prestasjonsfag	26
3.2.2 Et viktig, mangfoldig og helhetlig tema.....	26
3.2.3 Avhengig av samfunnet, «men gjør det selv».....	28
3.3 Hvilke grunner fremlegger lærebøkene for å ha livsmestring i skolen?	28
3.3.1 Medisin mot det skadelige.....	29
3.3.2 Skolen skal ta seg av barns selvfølelse.....	31
3.3.3 Investering i det unikt menneskelige.....	32
3.4 Hvordan foreslår lærebøkene at livsmestring skal praktiseres og undervises?	34
3.4.1 Atskilt og hele tiden.	34
3.4.2 Relasjonell og terapeutlignende lærerrolle.....	35
3.4.3 Leken gruppeterapi.....	37
3.4.4 Stresslindring og selvhjelp	39
3.4.5 Indre vekst og prososial prestasjon	41
4. Diskusjon.....	44
4.1 En skole for hele mennesket.....	44
4.2 Lønnsomme ferdigheter	46
4.3 Terapeutisk skole.....	47
4.4 Individets muligheter og ansvar	51
4.5 Begrensninger ved oppgaven	53
4.6 Konklusjon	53
5. Referanser	55

1. Innledning

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan temaet livsmestring i skolen oppfattes i to lærebøker ved bruk av diskursanalyse. Før jeg redegjør for oppgavens problemstilling og oppbygging vil jeg introdusere livsmestring som ord og tema i læreplanen, presentere relevant forskning og et utvalg teoretiske perspektiver.

1.1 Ordet livsmestring

Livsmestring er et ord hvis betydning kan virke helt selvfølgelig – nemlig å mestre livet. Samtidig er det så bredt og generelt at det er vanskelig å se for seg noe konkret når man tenker på det. Første gangen ordet ble brukt i norsk trykt presse var i 1991, ifølge søk i artikkelarkivet Atekst. Søk gjennom Nasjonalbibliotekets databaser viser at ordet var knapt i bruk før 1990-tallet, men skjøt fart fra rundt år 2000. I skrivende stund gir et google-søk rundt 371.000 treff på livsmestring. Litt «scrolling» viser at det er særlig til «skolebruk» ordet dukker opp, og treffene er dominert av tekster om livsmestring som noe nytt i skolen.

1.2 Livsmestring i læreplanen

Folkehelse og livsmestring (FoL), et tverrfaglig tema, ble implementert som del av skolereformen Fagfornyelsen høsten 2020. «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» og «å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv», står det å lese i Overordnet del av de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne definisjonen kan sies å være sirkulær, da den med flere ord ytrer at «livsmestring er å lære å mestre livet». FoLs mål er at elevene skal lære seg ferdigheter som fremmer gode, ansvarlige liv. Aktuelle områder innenfor livsmestring er blant annet rusmidler, verdivalg, kjønn, privatøkonomi, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner og betydningen av mening i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Beskrivelsene og læremålene under FoL gir ingen konkrete svar på hvordan undervisningen skal foregå. Definisjonen av FoL har blitt kritisert for å være utydelig. Stipendiat i pedagogikk Elin Rødahl Lie (2021, s. 199) karakteriserer læreplanens beskrivelse av livsmestring som «ullen» i artikkelen «Livsmestring i skolen. Å lære lykke eller å lykkes?»:

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. 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.

1.3 Forskningskontekst

Er livsmestring virksomt? Hva kan empirien si om hva slags nytte elever har av beslektede skolebaserte tiltak? Virker det forebyggende mot psykiske vansker? Øker elevenes mestring og trivsel? Den norske livsmestringsforskningen er begrenset, da FoL er et nytt tema i skolen. Internasjonalt er det mye relevant forskning å se til, hvis man inkluderer alle slags skolebaserte tiltak som har som formål å virke helsefremmende eller øke trivsel og mestring blant elevene. Jeg vil i det følgende gi et kort riss av både internasjonal og norsk forskning på området. Utvalget av internasjonal forskning er basert på studier av effekten av skolebaserte tiltak i kategoriene psykososiale programmer, programmer for å forebygge psykisk lidelse og sosial og emosjonell læring (SEL).

1.3.1 Internasjonal forskning. Ut fra en fersk metaanalyse (Werner-Seidler et al., 2021) kan det se ut til at skolebaserte programmer virker forebyggende mot angst og depresjon, selv om effekten er liten. Analysen tok for seg 118 kontrollerte randomiserte studier og fant små effektstørrelser i reduksjon av symptomer på angst ($g = 0.18$) og depresjon ($g = 0.21$) hos elevene etter programmene var gjennomført. Resultatene viste også at forebyggingsprogrammer spesielt rettet mot elever i risikogrupper eller med symptomer på angst og depresjon virket bedre ($g = 0.34$) enn universale programmer rettet mot alle elever. Begrensninger ved studiene som ble analysert var at effektene ble målt gjennom elevenes selvrapporterte symptomer, som ikke nødvendigvis samstemmer med kliniske vurderinger, og at det manglet oppfølgingsmål. Forfatterne bemerket også at analysens studier var preget av publikasjonsbias, hvor studier uten signifikante funn forblir upubliserte, som gjør at effekten kan bli overestimert. Konklusjonen var likevel at skoler er egnede arenaer for slike forebyggingstiltak, fordi de krever få ressurser og når ut til enormt mange elever. Forfatterne mente imidlertid at programmene ikke er bra nok som de er, at de bør raffineres og optimaliseres.

Tidligere forskning har hatt lignende funn. En metaanalyse (Franklin et al., 2017), hvor 24 studier av lærerledede psykososiale programmer i amerikanske skoler ble undersøkt, fant signifikant reduksjon av elevers internaliserte vansker (angst, depresjon, somatiske symptomer) etter programmene var gjennomført. Analysen fant imidlertid ingen signifikant reduksjon av eksternaliserte problemer (atferdsvansker som impulsivitet og rusmiddelbruk). Resultatene viste også at både etnisitet og kjønn modererte effektene. Programmene var mest virksomme for å redusere internaliserte problemer hos jenter og redusere eksternaliserte problemer hos hvite elever. Forfatterne anbefalte skoler som bruker psykososiale programmer å evaluere hvordan disse virker for etniske minoriteter og gutter. Durlak et al. (2011) undersøkte effekten av 213 psykososiale intervensjoner i skoler, hvorav 53 prosent var lærerledede i klasserommet. Resultatene indikerte reduksjon av atferdsvansker og internaliserte problemer.

Organisasjonen Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2022) skriver på sine nettsider at forskning viser at sosial og emosjonell læring (SEL) er til nytte for alle elever, på tvers av demografi og bakgrunn. Denne nytten består, i følge CASEL, blant annet av økt akademisk prestasjon, bedre evne til å håndtere stress og depresjon og bedre holdninger til seg selv, andre og skolen. Forskingen CASEL støtter seg på består hovedsakelig av fire metaanalyser av SEL-studier i USA, Nederland og England, oppsummert i en artikkel av Mahoney, Durlak og Weissberg (2018) som alle er forskere tilknyttet CASEL. Forskerne trekker frem to hovedfunn. Det ene er at SEL-elever, sammenlignet med kontroller, utviste forbedrede sosiale og emosjonelle ferdigheter, mer positive holdninger samt at elevene hadde mindre atferdsvansker og negativt følelsesmessig stress. Det andre er at SEL-elevene presterte bedre akademisk enn kontrollgruppen, med gjennomsnittlig 11 prosent bedre testresultater. En annen metaanalyse (Taylor et al., 2017) undersøkte hvordan SEL virker over tid. Analysen gjennomgikk 82 SEL-intervensjoner som omfattet 97.000 elever i alle aldersgrupper. Oppfølgingen var gjort fra 6 måneder til 18 år etter gjennomførte intervensjoner, og resultatene viste at SEL-deltakerne hadde signifikant bedre sosiale og emosjonelle evner, i tillegg til tegn på bedre trivsel, enn kontrollgruppene. De positive effektene gjaldt på tvers av etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn og skolebeliggenhet. Hva gjelder akademisk prestasjon, fant en metaanalyse (Corcoran et al., 2018) av 40 studier at SEL forbedrer elevenes evner i lesing, matte og naturfag. Imidlertid vedkjenner forskerne bak analysen at de manglet randomiserte studier i analysen, og dermed er det usikkert om funnene kan generaliseres.

I følge artikkelen «Does Social-Emotional Learning Help Students Who Could Benefit the Most? We Don't Know» (Cipriano et al., 2021) mangler SEL-forskningen svar på om SEL-programmer kan hjelpe elever med funksjonsnedsettelse og ikke-hvite elever. Forfatterne gjennomgikk 242 studier av SEL i barneskolen fra 2008 til 2020 og fant ut at rundt 75 prosent av dem ikke nevnte disse elevgruppene. Kun ti prosent av studiene tok hensyn til elevenes etnisitet og funksjonsnivå i analysene. De hevder derfor at forskningen ikke beskriver erfaringene elevene fra disse gruppene har fra SEL, og påpeker at disse gruppene historisk ikke har dratt nytte av skolebaserte intervensjoner, sammenlignet med hvite, «funksjonsfriske» elever. I noen tilfeller har slike intervensjoner gjort utdanning mindre tilgjengelig og mer straffende for de mest sårbare elevene, skriver Cipriano et al. (2021)

Ut fra min gjennomgang av internasjonal forskning kan det se ut til at livsmestringsbeslektede tiltak i skolen virker litt forebyggende mot psykiske plager, og da spesielt internaliserte vansker. Forskningen tyder også på økt sosial, emosjonell og akademisk mestring som følge av tiltak som SEL. Imidlertid er det usikkerhet om, og hvordan, tiltakene virker på tvers av elevgrupper. Kanskje er det de mest ressurssterke eller skoleflinke elevene, som hvite jenter, som drar mest nytte av slike tiltak.

1.3.2 Norsk forskning. Det finnes få studier av effektene av livsmestring som intervensjon eller tiltak i skolen, og ifølge Aarskog (2020) er praktiseringen av livsmestring et relativt utforsket område. Det finnes noen følgestudier av prøveprosjekter med undervisning i psykisk helse. Disse prosjektene har hatt undervisning i separate økter og ikke som tverrfaglig tema i alle fag, slik FoL er beskrevet i læreplanene. Et eksempel er en studie (Klomsten, 2020) av Utdanning i psykisk helse (UPS), et obligatorisk livsmestringsfag som ble gjennomført på en ungdomsskole i Trondheim én gang i uken i ett år. Studien undersøkte hvordan elevene opplevde UPS ved bruk av spørreskjema. I tillegg til at elevene ga tydelig uttrykk for at de ønsket seg psykisk helse som del av skolens undervisning, svarte de at UPS ga dem kunnskap om viktige ting i livet og det de trenger for å mestre livet (Klomsten, 2020, s. 204). Ungdommene mente at de i høyere grad «tar grep for at ting skal bli bedre, at de prøver å snu på et gitt problem og se mer positivt på situasjonen» (Klomsten, 2020, s. 202). Klomsten beskriver dette som et sentralt og svært viktig funn og peker på individuelle mestringsstrategier som avgjørende beskyttelsesfaktorer mot psykisk lidelse. Et annet funn fra studien er at kunnskap om psykisk helse reduseres hvis undervisningen ikke opprettholdes. Klomsten (2020, s. 200) mener derfor at denne kunnskapen må betraktes som ferskvare:

«Derfor er det vesentlig at elevene får delta i undervisning som berører denne tematikken jevnlig, systematisk og over tid». En studie av kursing i psykisk helse på en skole i Ålesund (Lystad & Bjørkly, 2018) kom frem til noe av det samme, nemlig at elevene ønsket seg variert undervisning om psykisk helse. Særlig trakk de fram at de ville lære om hvordan være en god venn og hva man kan gjøre for å pleie sin psykiske helse. Forskningsprosjektet Resilient (Universitetet i Stavanger, 2022) har utviklet undervisningsopplegget ROBUST, som kan sies å være en norsk versjon av SEL. I ROBUST-programmet kurses lærere i hvordan de skal undervise elevene i tema som sosiale relasjoner, følelser, problemløsning og lærende tankesett. Resilient omfatter 2500 elever i 100 ungdomsskoler, og samler inn data fra 2019 til 2024. Første forskningsartikkel ventes høsten 2022, som i skrivende stund ennå ikke er publisert. Det er følgelig uvisst hvordan livsmestring virker som tverrfaglig tema i norske skoler. Ut ifra de nevnte studiene av avgrenset psykisk helse-undervisning kan effektene av disse tyde på at ungdommer liker å lære om tematikken, og opplever at de lærer noe som hjelper dem å mestre psykiske utfordringer.

1.3.3 Tidligere oppgaver om livsmestring. Søket «livsmestring + skolen» i Google Scholar frembringer en rekke masteroppgaver om temaet. Flesteparten av dem handler om læreres oppfatninger av, og erfaringer med, med livsmestring i klasserommet ved bruk av kvalitative intervjuer. I en oppgave om samfunnsfaglæreres innholdsforståelse av livsmestring (Carlsson, 2021) var et av hovedfunnene at de oppfattet begrepet vagt og komplisert. I en annen oppgave om ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til FoL (Røros, 2019), beskrev lærerne begrepene som abstrakte og u håndgripelige. I sistnevnte uttaler en lærer at hun er usikker på om hennes forståelse av begrepene samsvarer med forståelsen som ligger til grunn i læreplanverket:

Så det er ikke sikkert det er samsvar, og da hjelper det ikke om jeg lærer meg noe ut ifra min definisjon. Da bommer jeg kanskje. Derfor tenker jeg dette må mer i vinden, det må prates om. Hva tenker de ligger i disse begrepene? Hva er innholdet? Stemmer det overens? Jeg vet ikke hva de mener i disse begrepene. (Røros, 2019, s. 36)

Søket viser også teoretiske og analytiske oppgaver om temaet, blant annet dokumentanalyser av læreplanverket. Søket «livsmestring + diskursanalyse» frembringer noen få diskursanalyser med livsmestring som tematikk. En masteroppgave som analyserer tre kronikker om ungdom, psykisk helse og livsmestring (Sagranden, 2020), en vitenskapelig artikkel (Riese, Hilt &

Søreide, 2020) med diskursanalyse av «NOU 2015: 8 Fremtidens skole» og en masteroppgave (Gjernes, 2019) som utfører en kritisk diskursanalyse av hvordan livsmestring konstrueres i dokumentet *Lærerveiledning til LINK* fra pilotprosjektet Livsmestring i norske klasserom fra 2017. Sistnevnte er nok den som sammenfaller mest med min oppgave, da den undersøker en tekst ment for å instruere lærere i livsmestringsundervisning. Jeg finner ingen oppgaver eller studier som analyserer lærebøker i livsmestring.

1.4 Teoretiske perspektiver

Ut fra relevant teori har jeg plukket ut fem perspektiver jeg mener kan bidra til å sette oppgaven i en større sammenheng. Utvalget består av ulike tilnærminger som også vil være egnede som meningsmotstandere i oppgavens diskusjonsdel.

1.4.1 Risikosamfunnet. Den tyske sosiologen Ulrich Beck (1992) introduserte begrepet risikosamfunnet for å forklare hvordan moderne menneskeskapt risikoer, som forurensing og finanskriser, i motsetning til naturlige farer, som vulkanutbrudd eller tørke, fører til en risikotilstand som rammer på tvers av klasse og landegrenser. Risikosamfunnet er, forenklet sagt, en idé om at den moderne, globaliserte verden er farlig for alle. Vitenskap og teknologi er sentrale aktører i risikosamfunnet, ifølge Beck, ved at de både bidrar til å skape risikoer og verktøy til å håndtere risikosamfunnets skadeeffekter. Et brennaktuelt eksempel på dette, er energikrisen, som er oppstått i kjølvannet av Russlands invasjon av Ukraina, som kan sies å ramme alle europeere.

En versjon av et risikosamfunn som er særlig farlig for barn blir skildret av den skotske lesespesialisten Sue Palmer (2015) i boken *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what we can do about it*. Boken beskriver hvordan barn i Vesten blir «forgiftet» av den moderne tilværelsen, gjennom blant annet digital overstimulering, prosessert mat og testing i skolen. Dette fører til at barna blir lidende av dårlig ernæring, fysisk inaktivitet og søvnmangel. Forestillingen om at barn og unge er risikoutsatte, om enn mindre dramatisk, fremtrer også i Norge. Professor i kultur- og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen (2020, s. 120-121) peker på en bekymring om en utsatt, ny generasjon som stadig konfronteres av nye kriser, økt press og nye krav. Svaret på denne bekymringen er ifølge Madsen å prøve å gjøre barn og unge mer robuste, og å rette oppmerksomheten mot

forebyggende tiltak i skolen. Noe av det samme har sosiologen Frank Furedi (som sitert i Ecclestone & Hayes, 2019, s. vii) observert i Storbritannia: «Children are now systematically represented as ‘vulnerable’ and ‘at risk’. Many educators believe that children are so vulnerable that the management of their emotions constitutes one of the principal functions of their school».

1.4.2 Individualisering. Sammen med sosiologen Elisabeth Beck-Gernsheim har Beck tatt for seg begrepet individualisering. De (Beck & Beck-Gernsheim, 2001) har beskrevet individualisering som konsekvens av en utvikling hvor stadig flere mennesker er frigjort fra tradisjonelle bånd til klasse og kultur, noe som har ført til at det individuelle, fremfor det kollektive, står i sentrum av tilværelsen. I motsetning til tidligere tider, da menneskers liv var mer forutbestemt av konteksten de var født inn i, må moderne mennesker ta ansvar for valgene sine og finne sine individuelle løsninger på livets utfordringer. Beck og Beck-Gernsheims (2001) individualiseringsbegrep baserer seg på et skille mellom det tidligere industrisamfunnet og det nåværende globaliserte samfunnet, som de kaller «den andre moderniteten». Industrisamfunnets har mistet sitt grep om individet, og nå er det individet som må ta grep selv: «Life, death, gender, corporeality, identity, religion, marriage, parenthood, social ties – all are becoming decidable down to the small print; once fragmented into options, everything must be decided.» (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, s. 5). Denne tankegangen kommer til uttrykk i beskrivelsene av livsmestring i læreplanene, eksempelvis gjennom tidligere nevnte formulering om at livsmestring skal hjelpe elevene med å ta ansvarlige livsvalg.

1.4.3 Terapeutisk utdanning. I boken *The Dangerous Rice of Therapeutic Education* definerer pedagogikkprofessorene Kathryn Ecclestone og Dennis Hayes (2019, s. 4) terapeutisk utdanning som skolebaserte aktiviteter, som ut fra oppfatninger om emosjonelle problemer blant elevene, har som formål å gjøre undervisning og læring mer «emosjonelt engasjerende»: «We aim to show how such activities embed populist therapeutic assumptions, claims and processes throughout education, signifying the idea that emotional well-being, emotional literacy and emotional competence are some of the important outcomes of the education system». Ecclestone og Hayes (2019) mener terapeutisk utdanning utgjør en trussel fordi det fremmer en ideologi om å erstatte tradisjonell utdanning med en skole som utdanner emosjonelt kompetente elever. Dette kan føre til at skolene utdanner selvsentrerte elever som har lært hvordan å ta vare på sitt indre fremfor å lære om verden. Jack Martin og Ann-Marie

McLellans (2013) bok *The Education of Selves: How Psychology Transformed Students* beskriver hvordan «idealeleven» i amerikanske og canadiske skoler har gjennomgått en endring de siste 50 årene gjennom påvirkning fra psykologifaget. Martin og McLellan (2013) hevder at vitenskapelig og klinisk psykologi har endret synet på elever fra «kunnskapssvamper», som suger til seg fakta, regler og logikk, til et syn på elever som gründere av egne måter å lære på. Dette har ført til at utdanningspolitikken, og dens formål, har blitt opptatt av elevenes personlige utvikling gjennom psykologiske selvkonsepter som selvbilde, selvfølelse, selvregulering og mestringstro (Martin & McLellan, 2013, s. 2-3).

1.4.4 Ferdigheter for det 21. århundre. Bevegelsen «21st Century Skills» oppsto i USA på 80-tallet etter utgivelsen av rapporten *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* i 1983. Rapporten (NCEE, 1983) presenterte en frykt for at USA ville bli en taper i den globale konkurransen fordi det amerikanske utdanningssystemet var i en forfallen tilstand. Den pekte på høye nivåer av analfabetisme blant amerikanere, synkende testresultater i skolene og lærere uten utdanning som symptomer på forfallet. Rapporten konkluderte med at en ny type læring tilpasset den nye informasjonstidsalderen, kalt «21st Century Skills», var det som skulle gjøre USA konkurransedyktig. «21st Century Skills» fikk gjennomslagskraft internasjonalt, og organisasjonen OECD har blitt en sentral leverandør for dette pedagogiske synet. Andreas Schleicher (2022), direktør for utdanning og ferdigheter i OECD, skriver på organisasjonens hjemmeside at ferdigheter for det 21. århundre handler om hvordan man kan generere og bruke kunnskap, fremfor å ta til seg konkret kunnskap som elevene i forrige århundre gjorde. Det tjuelførste århundrets elev lærer seg å lære fremfor å pugge fakta. OECD (2022) kategoriserer 21st Century Skills som problemløsning og kritisk tenkning, kreativitet og innovasjon og kommunikasjon og samarbeid. Erkjennelsen av at økonomiske og teknologiske endringer skjer i et raskere tempo enn før, og derfor har konsekvenser for pedagogikken, er noe Madsen (2020, s. 63) også trekker frem som et felles utgangspunkt for 21st Century Skills-bevegelsen:

På grunn av den akselererende utviklingen i det 21. århundret må skoler rundt om i verden fokusere mindre på selve innholdet i det som skal læres bort, siden det hurtigere enn før blir utdatert, og i stedet fokusere desto mer på ferdigheter.

I Norge ble «21st Century Skills» satt på dagsorden med NOU-en *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (2015), ofte referert til som Ludvigsen-utvalget, etter

utvalgets leder pedagogikkprofessor Sten Ludvigsen. Ludvigsen-utvalget regnes som den viktigste kilden til utarbeidelsen av FoL i læreplanene (Madsen, 2020, s. 66). I NOU-en står det at elevene trenger mer enn fagspesifikk kunnskap, at de trenger å utvikle kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom skolegangen. Selvregulering og metakognisjon, eller å lære å lære, trekkes frem som verdifulle kompetanser for fremtidens arbeidsliv:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. Å kunne ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne lærings- og arbeidsprosesser er en del av dette. At elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser, kalles selvregulering. Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag. (NOU 2015: 8, s. 10)

1.4.5 Positiv psykologi. Positiv psykologi er, ifølge retningens opphavsmann Martin Seligman (2011), studiet av styrker eller ressurser som får individer og lokalsamfunn til å blomstre. Mestring, livskvalitet og resiliens er sentrale begreper i positiv psykologi, begreper som er samhörige med livsmestring. På hjemmesiden til Seligmans forskningscenter (Positive Psychology Center, 2022) står det å lese at positiv psykologi er grunnlagt på ideen om at mennesker ønsker seg mer enn fravær av lidelse. Ideen går ut på at mennesker ønsker å leve meningsfulle og tilfredsstillende liv, og at det skjer ved å kultivere menneskers beste indre kvaliteter. Seligman (2018) har utviklet PERMA-modellen hvor fem faktorer trekkes fram som essensielle for individets blomstring: Positive følelser, engasjement, relasjon, mening og tilfredshet. Positive Psychology Center (2022) har mål om å fremme skolebaserte positiv psykologi-intervensjoner, og støtter forskning som undersøker hvordan skoler bedre kan tilrettelegge for elevenes blomstring.

1.5 Problemstilling

Som sitatet fra ungdomsskolelæreren illustrerer i innledningen, fremstår definisjonen av livsmestring, og hva undervisningen av det tverrfaglige temaet skal bestå av, uklar i

læreplanene. Jeg ønsker med denne oppgaven å undersøke hvordan livsmestring oppfattes i lærebøker om temaet med følgende problemstilling: *Hvordan skal livsmestring forstås og utøves i skolen?* Problemstillingen søker svar på hvilke forståelser lærebøkene har om hva livsmestring er, beskrivelser og definisjoner av begrepet, og hvordan det skal komme til liv i skolen gjennom praktisering og undervisning av temaet. Jeg mener en naturlig del av forståelsen av livsmestring er fornuftsgrunnlaget bak *hvorfor* livsmestring skal utøves, så problemstillingen leter også etter oppfatninger om hvorfor temaet skal være del av skolen. I arbeidet med å svare på problemstillingen bruker jeg følgende tre analysespørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærebøkene begrepet livsmestring?
- 2) Hvilke grunner fremlegger lærebøkene for å ha livsmestring i skolen?
- 3) Hvordan foreslår lærebøkene at livsmestring skal praktiseres og undervises?

Da jeg er interessert i å utforske psykologifagets betydning i livsmestringstemaet, vil oppgaven også ha følgende underproblemstilling: *Oppfattes livsmestring som et psykologisk tiltak i lærebøkene?*

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består videre av tre deler: Metodisk og teoretisk tilnærming, analyse og diskusjon. I metodedelen vil jeg gjøre rede for valg av diskursanalyse som metode, valg av analysemateriell, gjennomgå relevant diskursteori og beskrive hvordan jeg utfører analysen. Analysedelen søker å besvare de tre analysespørsmålene, og er drevet av en eksplorerende *bottom-up*-tilnærming. Det vil si at de ulike temaene er ekstrahert ut fra analysen av tekstene, og ikke fra bestemte teoretiske utgangspunkt. De omtalte teoretiske perspektivene, som jeg har kommet fram til underveis i analyseprosessen, belyser jeg i min fortolkning av analysematerialet. I diskusjonsdelen vil jeg forsøke å sammenholde analysens resultater med tidligere forskning og teori, og diskutere betydninger resultatene kan tenkes å ha i en større sammenheng.

2. Metode og teoretisk tilnærming

2.1 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en metode for å problematisere antakelser og fremstillinger som gjerne tas for gitt, ved å stille kritiske spørsmål til versjoner av virkeligheten som fremsettes som sanne, riktige, selvfølgelige og meningsfulle (Johannesen et al., 2019, s. 51-52). Jeg ønsker å utføre en kritisk lesning av hvordan begrepet livsmestring oppfattes i lærebøkene, og derfor mener jeg diskursanalyse passer godt som metode for oppgaven.

En virkelighetsoppfattelse består av bestemte *representasjoner*. Johannesen et al. (2019, s. 53) definerer en representasjon som en språklig fremstilling av et fenomen, og bruker forholdet mellom kart og terreng som et bilde på forholdet mellom representasjon og fenomen:

Et kart er aldri *det samme* som terrenget. Det er en *beskrivelse* av terrenget. Og kartet beskriver aldri *alt* i terrenget. Noen ting løftes frem, mens andre ting utelates. Ingen som ser på et kart, vil tenke at det er en ren gjengivelse av virkeligheten. Kartet er snarere et nyttig redskap vi bruker til å orientere oss i terrenget.

Videre påpeker de (Johannesen et al., 2019, s. 57) at i motsetning til vanlig bruk av kart, hvor man studerer kartet for å orientere seg i terrenget, er diskursanalytikere mer opptatt av kartet enn terrenget: «Vi undersøker kartet for å lære noe om *kartmakerne* og *kartmakernes* kultur». Jeg mener det er rimelig å tenke på lærebøker om livsmestring som kart. Jeg vil i oppgaven være mer opptatt av beskrivelsene i seg selv, og mindre av hvorvidt de gir sannferdige beskrivelser av virkeligheten. Livsmestring er etter min oppfatning et ukjent terreng, noe det er vanskelig å se for seg konkret.

2.1.1 Diskursbegrepet. Diskurs kan defineres som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9) eller en kollektiv forståelsesramme (Johannesen et al., 2019, s. 58). En diskurs er dermed ikke individuelle oppfatninger, men forståelser som deles av flere. Kan lærebokforfatteres tekster om livsmestring anses som kollektive oppfatninger? Jeg mener svaret er både ja og nei. Innholdet er ment for å deles av en gruppe, og tekstene er påvirket av kulturelle oppfatninger om pedagogikk og psykologi. Samtidig er tekstene preget av forfatterens individuelle oppfatninger, og unike synspunkter

som ligger utenfor den kollektive forståelsesrammen vil også kunne komme til uttrykk. Jeg velger likevel å behandle innholdet i lærebøkene som diskursskapende da de bidrar til å gi en kollektiv forståelsesramme for hva livsmestring er og hvordan det skal praktiseres i skolen. Neumann (2021, s. 22) beskriver diskurs som «virkelighetskonstituerende for sine bærere», og jeg mener innholdet i lærebøkene bidrar til å skape en virkelighet om livsmestring for leserne.

Bratberg (2017, s. 35) påpeker at det er et tydelig slektskap mellom begrepene diskurs og paradigme, slik paradigmebegrepet ble beskrevet av Thomas Kuhn. Kuhn forsto paradigme som tendens til gruppetenkning innenfor en gitt epoke, noe som også gjelder for diskurser ved at de er felles forståelsesrammer for medlemmer i en gruppe. Forskjellen mellom begrepene, er ifølge Bratberg (2017, s. 35), at paradigmer har hegemonisk status, mens diskurser lar seg bestride:

Det er kamp mellom konkurrerende diskurser innen et gitt samfunnsområde, og i større grad enn paradigmebegrepet åpner diskursanalysen for indre spenninger og dynamisk endring som er mer gradvise enn paradigmeskiftet.

2.2 Diskursteori og sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn

Diskursanalyse hviler på diskursteori som forutsetter at diskurser påvirker hvordan vi forstår fenomener, og vice versa: «Vi kan derfor snakke om en *sirkelvirkning* mellom diskurs og representasjon; mellom hvordan vi *forstår* verden og hvordan vi *representerer* den.» (Johannesen et al., 2019, s. 60). Som eksempel vil jeg ta for meg diskursen om at menn er bedre båtførere enn kvinner. Denne kollektive forståelsen gjør at vi representerer menn som foretrukne båtførere, og når menn blir representert som foretrukne båtførere blir diskursen styrket. Et sentralt diskursteoretisk poeng er at diskurser bidrar til å opprettholde eller endre vår sosiale virkelighet fordi diskurser løfter frem bestemte oppfatninger som «selvfølgeligheter» (Johannesen et al., 2019, s. 67-68). Illustrert med eksemplet mitt, bidrar nevnte diskurs til at vi oppfatter menn som selvfølgelige båtførere.

Diskursteori har et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn hvor grunnholdningen er å ha en kritisk innstilling overfor selvfølgelig kunnskap. Vitenskap om verden kan ikke uten videre regnes som objektiv sann, fordi våre virkelighetsoppfatninger påvirkes av tidsepoken og

kulturen vi tilhører (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14). Eksempelvis har jeg en kritisk innstilling overfor «selvfølgelig kunnskap» om at menn er mer egnede båtførere enn kvinner. Jeg tror denne virkelighetsoppfatningen er preget av at det i vår kultur tradisjonelt er menn som jobber som sjøfolk, og at det blant båteiere er en overvekt av menn. Jørgensen og Phillips (1999, s. 14) peker på to sosialkonstruktivistiske nøkkelpremisser, sammenhengen mellom vitenskap og sosiale prosesser og sammenhengen mellom vitenskap og sosial handling. Det første premisset handler om at vitenskap oppstår i sosiale interaksjoner hvor det foregår en kamp om hva som er sant og usant. Det andre premisset handler om at etablerte «sannheter» påvirker hva vi anser som naturlige handlinger og utenkelige handlinger. Sistnevnte kan illustreres med mine egne erfaringer som kvinnelig kaptein under fritidsseilaser. Den etablerte sannheten om menn som bedre båtførere enn kvinner har nærmest gjort meg eksotisk i småbåthavner, da kommentarer og reaksjoner fra andre båtfolk har vitnet om at de synes det er oppsiktsvekkende og nesten utenkelig at en kvinne kan være båtfører.

2.2.1 Kritisk diskursanalyse. Kritisk diskursanalyse har sitt utspring i Norman Faircloughs teori, som i tråd med sosialkonstruktivismen vektlegger at diskurser er med på å skape den sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Grunntanken er at nøytral språkbruk ikke finnes, og at språkbruk derfor alltid vil være ladet med et bestemt perspektiv på verden. Faircloughs kritiske diskursanalyse har røtter i Michel Foucaults tenkning om diskurser. Foucault er opptatt av å avdekke hvilke regler som ligger til grunn for at bestemte påstander blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk epoke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Drivkraften i kritisk diskursanalyse er å undersøke den gjensidige påvirkningen mellom tekst, diskurs og sosial praksis, understreker Bratberg (2017, s. 49). Han forklarer at den enkelte tekst kan tolkes som en artikulasjon av en bestemt diskurs, og at en bestemt diskurs muliggjør bestemte sosiale praksiser. Ideen om avhengighetsforholdet mellom diskurs og sosiale praksiser, eller våre omgivelser, muliggjør tenkning om årsakssammenhenger, skriver Bratberg (2017, s. 51): «En rådende diskurs tilskynder og legger til rette for en bestemt type sosial praksis. Samtidig er opprettholdelse av denne praksisen nødvendig for å bevare diskursens posisjon». Han (Bratberg, 2017, s. 53) påpeker at Fairclough ønsket å rette fokus på maktforhold og måter å organisere samfunnet på: «Som analytisk rammeverk innebærer kritisk diskursanalyse et kontinuerlig fokus på forholdet mellom den enkelte tekst, hvordan den leses og fortolkes og hva slags maktforhold og samfunnsstrukturer den er med på å understøtte eller utfordre».

2.3 Valg av fremgangsmåte

Det er mange ulike måter å utføre diskursanalyse på. Sosiologen Rosalind Gill (2000) fant 57 varianter. Gjennomgang av ulike analysetradisjoner og diskusjon om hvorfor jeg velger én variant fremfor andre varianter er for omfattende for denne oppgaven. Med utgangspunkt i fire metodebøker om diskursanalyse, har jeg valgt fremgangsmåten til Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2019), som er en variant av kritisk diskursanalyse. Mitt valg av analysevariant har i hovedsak som formål å finne den mest egnede fremgangsmåten. Varianten til Johannesen et al. (2019) mener jeg egner seg for denne oppgaven fordi de presenterer en oppskrift som kan følges trinnvis. At denne fremgangsmåten bygger på den kritiske tenkningen til Fairclough og Foucault, hvor diskurser behandles som sannhetsleverandører som konstruerer hva vi oppfatter som virkelighet, passer med oppgavens formål. Jeg ønsker å undersøke diskurser som bidrar til å konstruere oppfatninger om hvordan livsmestring skal forstås og utøves.

2.4 Analysen steg for steg

Johannesen et al. (2019) sin oppskrift på diskursanalyse består av fem steg. De tre første anser jeg som forberedende steg, og jeg vil derfor gjennomgå dem i metodedelen. De siste to stegene er lesning og analyse av tekstene som jeg kort vil redegjøre for i metodedelen, men utføre i analysedelen.

2.4.1 Første steg: å finne tekster å analysere. Johannesen et al. (2019, s. 73) skiller mellom to datainnsamlingsstrategier; én strategi for bruk av en eller flere forhåndsutvalgte tekster, og en annen strategi hvor man leter etter et bestemt begrep som en sporhund i ulike tekster. Jeg velger den første strategien, som ifølge forfatterne (Johannesen et al. 2019, s.73) handler om å sette en ramme for analysen ut fra et begrunnet utvalg tekster.

Ettersom livsmestring er beskrevet på en vag og generell måte i læreplanene, åpner det for fortolkninger om hva livsmestring er og hvordan det skal praktiseres. Jeg mener det er rimelig å anta at lærere ønsker mer konkret informasjon om hvordan de kan fylle livsmestring med innhold. Et naturlig sted å lete etter denne informasjonen er i lærebøker om temaet, da disse nettopp har som intensjon å veilede lærere. I en oversikt på OsloMet sine nettsider (2022) finnes det 21 utgitte fagbøker om livsmestring og psykisk helse i skolen på norsk siden 2016.

I valg av bøker for undersøkelsen har jeg hatt tre kriterier. Første kriterium har vært at det må være lærebøker, forstått som bøker med hensikt om å veilede lærere i undervisningen av livsmestring. Andre kriterium er at de er utkommet etter lanseringen av de nye læreplanene høsten 2019. Siste kriterium er at bøkene konsentrerer seg om livsmestring, og ikke bredere tema som psykisk helse eller folkehelse. Syv av de 21 bøkene oppfyller disse kriteriene. Ut fra de syv har jeg valgt de to bøkene som jeg mener er mest ulike, både i form og innhold, da jeg mener det er interessant å undersøke to forskjellige «kart» over samme terreng. Den ene oppfatter jeg som en slags bruksanvisning med praktiske og konkrete tilnærminger til hvordan lærere skal undervise livsmestring, mens den andre er den som fremstår som mest akademisk i utvalget. Lærebøkene vil bli gjennomgått nærmere i oppgavens analysedel. Ut fra mengden analysemateriale jeg har sett i masteroppgaver med diskursanalyse som metode, eksempelvis tre kronikker (Sagranden, 2020) og et veiledningshefte (Gjernes, 2019), anser jeg to lærebøker som et adekvat omfang for denne oppgaven. Selv om jeg har valgt å analysere forhåndsutvalgte tekster, anser jeg sporhund-metaforen som nyttig i min måte å angripe disse tekstene på. Jeg ønsker å lete målrettet etter oppfatninger om hvordan livsmestring skal forstås og utøves i skolen.

2.4.2 Andre steg: Ta på kritiske analysebriller. Johannesen et al. (2019, s. 73) fremhever at man må innta en diskursteoretisk innstilling til tekst før man gyver løs på analysen: «Vi må sperre øyene opp for selve tekstene, fremfor det tekstene handler om, og vi må tenke på tekster som aktive og skapende». De oppfordrer diskursanalytikere til å anse fenomenet eller temaet som skal analyseres som sosialt konstruert, og derfor undersøke hvilken rolle et utvalg tekster spiller i konstruksjonsprosessen.

Ettersom livsmestring kan beskrives som et utydelig «terreng» anser jeg lærebøker som aktivt skapende for hva begrepet skal innebære. Det ligger i lærebøkers «natur» å bidra med å skissere terrenget, da de har som formål å hjelpe leseren å øke forståelse for hva noe er. Jeg vil hevde at oppgavens premisser er gode for å undersøke «kartene» med kritiske analysebriller.

2.4.3 Tredje steg: Bli kjent med feltet. Dette steget oppfatter jeg som relativt og lite spesifikt. For det første - skal jeg anse livsmestring som et eget felt eller som del av de større fagfeltene pedagogikk eller utdanningspolitikk?. Som psykologistudent har jeg ingen formell kompetanse om pedagogikk eller utdanningspolitikk. Ut fra oppgavens begrensede omfang

mener jeg det er mer hensiktsmessig å konsentrere meg om et smalere felt, og selv om temaet livsmestring ikke regnes som et eget fagfelt ser jeg det som del av emnet «psykisk helse i skolen» eller det mer kritisk ladede begrepet «psykologisering av skolen». For det andre - hva innebærer det «å bli kjent» med feltet? Ifølge Johannesen et al. (2019, s. 74) er det hensiktsmessig å velge et tema for analysen som man har kunnskap om fra før. Det mener jeg at jeg har. Høsten 2019 bestemte jeg meg for å skrive hovedoppgave om livsmestring i skolen, og begynte derfor å lese meg opp og opparbeidet jeg meg en del generell kunnskap om temaet. Jeg har fulgt med på debatter og innslag i mediene, og har diskutert temaet med lærere og akademikere jeg kjenner. Jeg leste min veileder Ole Jacob Madsens (2020) bok *Livsmestring i skolen – rett medisin for elevene?*, som i tillegg til å problematisere temaet forklarer bakgrunnen for hvorfor livsmestring ble et tverrgående tema i læreplanene. Livsmestring er et tema som har opptatt meg i flere år, og, må jeg innrømme, noe jeg har inntatt et kritisk blikk overfor. Dette vil jeg komme tilbake til i mine etiske refleksjoner. «Det viktigste er i det minste å få *litt* kjøtt på beina før du gyver løs på de utvalgte tekstene», skriver Johannesen et al. (2019, s.74), og det opplever jeg at jeg har.

2.4.4 Fjerde steg: Bli kjent med teksten og konteksten. Johannesen et al. (2019, s. 75) foreslår noen ledesnorer i bli-kjent-prosessen. Den første er å finne ut hva slags språkdrakt tekstene har, om språket er formelt eller uformelt, gammeldags eller ungdommelig. Deretter kan man se om det er noen spesifikke språklige virkemidler som brukes, eksempelvis gitte narrativ, kategorier eller metaforer. En annen ledesnor er å finne ut hvordan teksten henvender seg til leserne. Premisset for dette steget er at diskursanalytikerens må vite noe om sammenhengen(e) teksten virker i, før hen kan si noe klokt om hva teksten gjør (Johannesen et al., 2019, s. 75). Jeg vil utføre dette steget i analysedelen.

2.4.5 Femte steg: Undersøk hva teksten gjør og hvordan den gjør det. Dette steget er selve diskursanalysen. Johannesen et al. (2019, s. 76) presenterer tre overordnede spørsmål som en diskursanalytiker søker svar på. Det første handler om hvilke tankesett som fremmes i teksten. I min analyse av lærebøkene vil dette handle om å finne ut hvordan begrepet livsmestring forstås i lærebøkene. Det andre spørsmålet handler om hvilke handle- og væremåter som fremmes. Jeg vil forsøke å svare på dette ved å trekke frem lærebøkens foreslåtte løsninger på hvordan livsmestring skal utøves i skolen. Det tredje spørsmålet omhandler hva slags konsekvenser, i form av tankesett og atferd, de oppsporte diskursene har

eller kan få i samfunnet. Jeg vurderer det som naturlig å undersøke dette spørsmålet nærmere i oppgavens diskusjonsdel.

Et nyttig analytisk spørsmål å stille er «hva er tekstens påstander?» fordi det gjør det mulig å trekke ut en kortere liste med argumenter fra komplekse tekster (Johannesen et al., 2019, s. 78). Påstandene kan også gi innsikt om teksten som helhet. Jeg velger derfor å utføre analysen ved å lete etter lærebøkens påstander om hvordan livsmestring skal forstås og utøves. Jeg tror analysen vil bli mer avgrenset og målrettet ved at jeg konsentrerer meg om tekstenes påstander. Påstander kan være mer eller mindre direkte, og det er i diskursanalyse særlig interessant å spore opp de indirekte påstandene som ikke begrunnes direkte, men som hviler på forutsetninger som er tatt for gitt (Johannesen et al., 2019, s. 79). Å lese tekster som et sett med påstander hjelper også diskursanalytikerens å avdekke brister og motsetninger i argumentasjonen (Johannesen et al., 2019, s. 79).

Bøkene er analysert hver for seg og strukturert etter de tre analyse spørsmålene jeg gjennomgikk i innledningen. Analysen kan sies å være eksplorerende, ved at den har en *bottom-up*-tilnærming, fremfor en *top-down*-tilnærming med teoretiske føringer. Oppgavens teoretiske perspektiver er bestemt i etterkant av analysearbeidet.

2.5 Avgrensning av analysen

Etter å ha definert de delene av tekstene jeg leser som påstander, innså jeg at omfanget er for stort for oppgaven. Jeg ble nødt til å begrense meg, prøve å trekke ut essensen og kutte ut det mindre relevante. Det innebærer at tekstdeler som kan leses som påstander ble nedprioritert og gikk tapt. Analysen inkluderer kun tekst, ikke bøkens visuelle elementer eller utforming. Jeg konsentrerer meg hovedsakelig om forfatterens påstander, ikke referansene som er inkludert i tekstene. Dette fordi jeg ikke har til hensikt å analysere påstandenes empiriske gyldighet, men snarere påstandene i seg selv. Jeg analyserer ikke sitater fra Fagfornyelsen (2020), da oppgaven tar for seg hvordan lærebøkene svarer på læreplanene. Jeg henviser til forfatterne ved navn for å gjøre oppgavens språk aktivt og naturlig.

2.6 Reliabilitet og validitet

Analysens reliabilitet, altså hvorvidt resultatene kan regnes som pålitelige, etterprøves ikke på samme måte som i kvantitativ forskning. Krumsvik (2014, s. 158) beskriver ulike måter å styrke reliabiliteten i kvalitative metoder. Først og fremst gjelder det å være åpen om hvordan man har utført forskningen. Dette etterstreber jeg ved å være åpen om metodevalg og hvordan jeg har utført analysen. Jeg mener jeg gir leseren anledning til å vurdere hvorvidt jeg har kommet frem til resultatene på redelig vis. Videre kan den indre reliabiliteten styrkes om ulike forskere får samsvarende resultater ut fra det samme analysemateriale, mens den ytre reliabiliteten øker dersom resultatene repliseres ved analyse av annet tilsvarende materiale (Krumsvik, 2014, s. 158). Da jeg er alene om å utføre analysen vil dens indre reliabilitet være usikker. Analysen er farget av at det er jeg som er måleinstrumentet, og det er tvilsomt at en annen person ville kommet frem til nøyaktig samme resultater. Siden jeg analyserer to bøker kan sammenfallende resultater, at samme diskurs uttrykkes i begge, ha sterkere ytre reliabilitet enn ensartede resultater.

Krumsvik (2014, s. 151) forklarer at validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskeren har undersøkt det hen hadde til hensikt å undersøke. «Validiteten handler heile vegen om å ha ei kritisk haldning til eige arbeid og stille spørsmål undervegs i prosessen», skriver han (2014, s. 154). Krumsvik (2014, s.152) definerer indre validitet som konsistens mellom funn, og ytre validitet som mulighet til å generalisere funnene på tvers av sosiale situasjoner. Selv om analyseresultatene ikke kan generaliseres statistisk, betyr det ikke at oppgavens resultater ikke kan være gyldige i en større sammenheng. Diskursene jeg finner er antakelig også tilstedeværende utenfor de to lærebøkene. Indre validitet forutsetter kontroll over mulige skjevheter i forskningen. Jeg har merket at dagsform, konsentrasjonsevne og motivasjon påvirker vurderingene mine av hva jeg inkluderer i analysen. Noen ganger er jeg på hugget og ivrig etter å spore opp påstander, andre ganger giddalaus slik at jeg lettere overser påstander. Slike usystematiske skjevheter har sannsynligvis påvirket analysen. I diskursanalyse betyr kontroll av mulige skjevheter også at man vurderer og prøver å gjøre rede for sin egen posisjon til diskursen man analyserer, og hvilke konsekvenser eget bidrag til å forme diskursen kan få (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Jeg prøver å være selvkritisk til egne holdninger, men anerkjenner at det er umulig å ha full oversikt over hvordan mine subjektive meninger og svakheter som analytiker påvirker oppgaven. Jeg prøver å være bevisst på om andre agendaer enn å svare på analyse spørsmålene påvirker meg når jeg

plukker ut påstander og presenterer analyseresultater. Jeg spør meg selv om jeg trekker påstander ut av kontekst og om jeg utelater deler som ikke bekrefter mine antakelser.

Selv om oppgaven har usikker reliabilitet og validitet, betyr det ikke at resultatene er irrelevante for andre enn oppgavens sensorer. Funnene kan vurderes som gyldige politiske bidrag i å utfordre maktrelasjoner i samfunnet, og kan dermed få ideologisk påvirkningskraft (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 121). At diskurser er sosialt konstruerte betyr ikke at de bare lever og virker i det abstrakte. Den sosialkonstruktivistiske verden har like håndfaste konsekvenser som den fysiske verdenen for hvordan vi tenker og handler (Jørgensen & Phillips, 1999, s.163-164).

2.7 Ethiske refleksjoner

Diskursanalyse er en fortolkende metode, og som nevnt fordrer diskursanalyse transparens og kritisk innstilling til eget forskningsståsted. Jeg er verken nøytral eller objektiv, og kan ikke bli det. Som psykologistudent har jeg fått øynene opp for kritisk psykologi, og mener det bør være en selvfølge å ha et kritisk blick på egen profesjon og makten psykologien har i samfunnet. Jeg mener individuelle løsninger på problemer kan være et onde hvis problemene bør løses på systemnivå. Jeg er skeptisk til innføringen av livsmestring da jeg mener det først og fremst er skolen og samfunnet som bør endres, og ikke individet. Dette påvirker mitt forskningsståsted, og har også påvirket mitt valg av tema og problemstilling. Jeg prøver å være åpen om, og kritisk til, de vurderingene jeg gjør i oppgaven. «En god kritisk analyse er saklig, ikke spydig», skriver Johannesen et al. (2019, s. 87), og det synes jeg er et godt råd å ha med seg. At jeg ikke er ute etter «å ta» noen, men forholder meg til de faktiske tekstene. Jørgensen og Philips (1999, s. 168) stiller spørsmål om hvilken rett man har til å komme med nye, kritiske perspektiver. Svaret deres er at så lenge man anerkjenner at man ikke kommer med noe som er sannere enn andre perspektiver, så har man en prinsipiell rett til å blande seg i den demokratiske debatten, gjennom å fremme egne overbevisninger om hvordan samfunnet kan bli bedre.

3. Analyse

3.1 Beskrivelse av lærebøkene

3.1.1 Livsmestring i klassen – håndbok for læreren. *Livsmestring i klassen – håndbok for læreren*, heretter forkortet til *Lik*, skrevet av Robert Mjelde Flatås (2020), kan karakteriseres som en ABC-bok i livsmestring. Et 120 siders hefte i A4-størrelse med stor skrift, barnlige illustrasjoner og sitater fra blant annet Ole Brumm og Pippi Langstrømpe. Boken består av forord, kapitlene «Hva er livsmestring?», «Vennskap og relasjoner», «Mine og andres følelser», «Tankesett, identitet og selvfølelse» og «Klasseromstips», i tillegg til et 35 sider vedlegg av undervisningsmateriell. Kapitlene er fargekodet slik at det er lett å finne fram i boken. Bortsett fra første kapittel, som tar for seg livsmestring som begrep og gir en innføring til bruk av boken, består hvert kapittel av en innledende tekst om hvert tema i tillegg til konkrete forslag til undervisning i form av aktiviteter. Til sammen presenterer boken 66 aktiviteter, hvor aktivitetenes mål, hvilket utstyr og forberedelser som trengs, samt fremgangsmåte og variasjoner av aktivitetene beskrives. Språket er lettlest og henvender seg til barneskolelærere som er ute etter konkrete måter å undervise livsmestring på. Det er lett å se for seg at boka brukes som en oppskriftsbok som lærere slår opp i for å slippe «å finne opp kruttet» selv.

3.1.2 Perspektiver på livsmestring i skolen. Bokens tittel, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (Myskja & Fikse, 2020), signaliserer at dette er en akademisk bok med ulike faglige tilnæringer til temaet. Omslaget og utformingen er nøktern og ryddig på den måten akademiske lærebøker gjerne er. Boken er på 219 sider og består av forord og ni kapitler skrevet av ulike fagfolk innen medisin, pedagogikk, biologi, psykologi og økofilosofi. Dette viser faglig bredde. Hvert kapittel avsluttes med referanselister over flere sider som indikerer faglig tyngde. Språket har akademisk stil, men er stort sett lettlest med forklaringer av faglige begreper slik at det ikke kreves faglige forkunnskaper av leseren. *Perspektiver på livsmestring i skolen*, heretter forkortet til *Pplis*, henvender seg til lærerstudenter og lærere, og formålet med boken virker å være å bidra med både diskusjon om temaet og ulike tilnæringer til hvordan livsmestring kan praktiseres.

3.2 Hvordan forstår lærebøkene begrepet livsmestring?

For å øke forståelsen for hva livsmestring er, er definisjoner av begrepet et naturlig sted å begynne. I tillegg til å være deskriptive er definisjoner normative, og kan betraktes som diskursive fordi de bidrar til å skape sannheter om hva noe er. Denne delen undersøker lærebøkene diskursive forståelse av begrepet gjennom analyse av tekstenes påstander om hva livsmestring er.

3.2.1 Mestringsarenaer i kontrast til prestasjonsfag. Livsmestring handler om å skape arenaer hvor elevene opplever mestring, blir kjent med seg selv og får trening i å håndtere medgang og motgang i livet, påstår Flatås i *Lik* (2020, s. 4): «Kort sagt: å mestre livet sitt». Denne beskrivelsen bygger på en individualisert forståelse, en diskurs om at livet er noe individet skal styre og mestre, noe som kan oppøves og læres. Dette står i kontrast til et syn på livet som noe som «bare» skjer og går sin gang eller rammer individet ut fra omstendigheter utenfor individets kontroll. Samme diskurs kommer også til uttrykk ved at Flatås (2020, s. 10) mener at grunnlaget for livsmestring er relasjonskompetanse, som kan trenes opp og utvikles, og at målet med livsmestring er å lære hvordan man kan leve et godt liv (s. 6). Et godt liv er altså noe man kan oppnå dersom man trener opp de rette ferdighetene. Samtidig understreker Flatås (2020, s. 7) at livsmestring ikke må bli nok en ting som elevene skal mestre på lik linje med fag knyttet til resultater og måloppnåelse. Dette får meg til å se for meg livsmestring som noe «mykt og snilt», i kontrast til «harde og nådeløse» fag. Samlet sett oppfatter jeg *Lik* sine beskrivelser av hva livsmestring er, og ikke er, som motstridende. Livsmestring er mestringsarenaer hvor man skal lære seg å håndtere livet for å leve gode liv, som jo innebærer å prestere i livet.

3.2.2 Et viktig, mangfoldig og helhetlig tema. Ordet «viktig» går igjen i *Lik* sine beskrivelser av hva livsmestring er. Flatås (2020, s. 4) ønsker lærerne lykke til med det viktige livsmestringsoppdraget, og understreker viktigheten ved å påstå at livsmestring bør sidestilles med fagkunnskap fordi elevenes behov for sosial og emosjonell mestring bør vektlegges like mye som behovet for å mestre faglig (s. 7). Livsmestring fremstilles videre som et mangfoldig og omfattende tema. Flatås (2020, s. 9) forstår livsmestring som tverrfaglig undervisning som fremmer god psykisk helse gjennom å vektlegge vennskap og relasjoner, følelser, lærende tankesett, identitet og selvfølelse. «Vi må altså passe på at livsmestring virkelig blir tverrfaglig ved at alle fagene og alle lærerne blir involvert i dette»,

skriver Flatås (2020, s. 4). Livsmestring er følgelig for viktig og for omfattende til å reduseres til et avgrenset fag, det skal gjennomsyre all undervisning. *Pplis* har også en mangfoldig forståelse av livsmestring. Boken (Myskja & Fiske, 2020, s. 17) fremmer et utvidet syn på livsmestring: «Vårt håp er å bidra til helhetlige helsefremmende perspektiver som kan bidra til å skape mening, livsglede, livskraft til et godt og verdig liv». Gjennom bokens kapitler blir denne forståelsen styrket gjennom forskjellige definisjoner og beskrivelser av hva livsmestring er. I kapittel 3, som tar for seg gode lærer-elev-relasjoner, skriver Torill Moen (2020, s. 54) at livsmestring handler om samspill og relasjoner og bruker begrepet «det relasjonelle mellomrommet» for å beskrive hvordan livsmestring «utvikles i elevens samspill med lærer og medelever» (s. 52). I kapittel 5 om bevissthet definerer Bjørn Grinde (2020, s. 96) livsmestring som kunnskapsstøttet hjernetrim: «Jeg tenker at livsmestring bygger på kunnskap om hjernen og på strategier for «hjernetrim» tilpasset den enkelte». Denne hjernetrimmen består av øvelser i positivt selvsnakk og selvtrøst, som jeg kommer tilbake til senere i analysen. I kapittel 6 blir ferdigheter man kan utvikle gjennom trening i mindfulness beskrevet som livsmestrende av Gunvor Marie Dyrdal (2020, s. 120): «Å kunne ta gode valg krever evne til å være våken og til stede i livet, til å tåle både situasjoner og hendelser – inkludert egne og andres følelser og reaksjoner». I kapittel 7 blir livsmestring forstått gjennom begrepet salutogenese, som ifølge Audun Myskja (2020, s. 143) handler om «generelle motstandsressurser som hjelper mennesker å møte utfordringer i livet». Myskja (2020, s. 151) fremhever evnen til å styre og regulere oppmerksomhet som en motstandsressurs, og anser derfor oppmerksomhetstrening og regulering av stimuli som en sentral del av livsmestringsfaget. I kapittel 8, om friluftsliv og naturnærvær, beskriver Per Ingvar Haukeland (2020, s. 168) en økofilosofisk tilnærming til livsmestring hvor barn og unge lærer å håndtere utfordringer på en måte som får dem til å blomstre samtidig som det bidrar til et naturvennlig og bærekraftig samfunn. I tillegg til den mangfoldige forståelsen av livsmestringsbegrepet, fremstår livsmestring i *Pplis* som noe helhetlig ved at livsmestring skal være en totalpakke. Eksempelvis fremhever Haukeland (2020, s. 183) at livsmestring ikke bare skal løse problemer, men også være gledesøkende: «Poenget er at vi i livsmestringsarbeidet kan ha for mye fokus på å takle og håndtere ting vi finner vanskelig, og mindre på det som fremmer den dype gleden». Dette utsagnet passer inn i positiv psykologi-tankegangen (Seligman, 2011), da oppmerksomheten rettes mot det gode fremfor det vonde. Haukeland (2020, s. 182) trekker frem begrepene «livskunst» og «dyp glede» som to aspekter ved livsmestring, som også, ut fra positiv psykologi, kan betraktes som styrker som får individet til å blomstre. Han forklarer at å være «livskunstner» innebærer å mestre følelseslivet, ved å anerkjenne følelsenes sentrale

rolle i livet uten å bli overkjørt eller fullstendig styrt av dem. «Dyp glede» er «å se det store i det små» og investere i noe man dypt gledes over.

3.2.3 Avhengig av samfunnet, «men gjør det selv». Begge bøkene påstår at livsmestring ikke bare er individets oppgave. I *Pplis* står det at livsmestring «ikke bare er noe som skal mestres individuelt, men at livsmestring også avhenger av ressurser i sosiale fellesskaper og det øvrige samfunnet» (Myskja & Fikse, 2020, s. 10-11). Innledningsvis (Myskja & Fikse, 2020, s. 18) blir det fremhevet at livsmestring bør forstås på flere nivåer, at det handler om å lære om sammenhenger mellom kropp, følelser og tanker på individnivå, i tillegg til hva som kan virke helsefremmende på gruppe-, samfunns- og systemnivå. *Lik* (Flatås, 2020, s. 4) påstår at temaet både har et individuelt og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv, at sosialt fellesskap er viktig for individets trivsel, mestring og følelse av egenverd. Likevel består de nevnte beskrivelsene og definisjonene av livsmestring gjennomgående av et syn på at det er individet som skal handle ved å lære seg ferdigheter, håndtere utfordringer og mestre livet sitt.

Ut fra min lesning av bøkens påstander om hva livsmestring er, fremstår livsmestring som et individualisert begrep. Livsmestring beskrives som individets evne å mestre livet på bestemte måter. Selv om begge bøkene fremhever at livet påvirkes av variabler på system- og samfunnsnivå, er det individets egne ressurser som får individet til å mestre livet sitt. Dette forstår jeg som en individualisert diskurs, da definisjonene av livsmestring impliserer at det er individet som må ta grep for å få det til. Det er også verdt å dvele ved påstanden om at livsmestring skal være en kontrast til prestasjonsfag, fordi budskapet fremstår som tvetydig. På tross av at *Lik* understreker at elevene ikke skal prestere i livsmestring, og selv om det ikke er et fag det går an å stryke i, er det vanskelig å se for seg opplæring i livsmestring uten at elevene må prestere på noe vis. Noen elever vil få til mer enn andre på mestringsarenaene. Heller enn at livsmestring er et mykt og godt fristed fra prestasjon, oppfatter jeg diskursen som at livsmestring er å klare noe større og viktigere enn å knekke puggekoden.

3.3 Hvilke grunner fremlegger lærebøkene for å ha livsmestring i skolen?

Som del av undersøkelsen av hvordan livsmestring forstås i lærebøkene er det relevant å spørre hva som er fornuftsgrunnlaget bak og formålet med å ha livsmestring i skolen.

Eksempelvis er formålet med faget kroppsøving at elevene skal styrke kroppene sine og få økt kunnskap om hvordan man ivaretar fysisk helse. Svaret på hvorfor livsmestring skal være del av skolen er ikke like åpenbart. Jeg vil i denne delen av analysen undersøke hvilke diskursive oppfatninger lærebøkene fremlegger om årsakene til å ha livsmestring i skolen.

3.3.1 Medisin mot det skadelige. Begge bøkene deler en forståelse av at livsmestring er en etterlengtet reaksjon og en mulig løsning på økningen av psykiske plager blant barn og unge, forårsaket av stress og press. Ungdata-undersøkelsen og dens funn av økning av psykiske vansker blant barn og unge, som stress og ensomhet, brukes som argument for at livsmestring er mer aktuelt nå enn noen gang i *Pplis* (2020, s. 10). Også økende problemer som prestasjonspress, overstimulering, høysensitivitet og *ikke god nok*-følelsen, blant unge fremheves: «Flere unge sliter seg rett og slett ut» (Myskja & Fikse, 2020, s. 16). Videre blir det forklart at det høye forventningspresset belaster nervesystemet slik at den kognitive evnen til å lære blir dårligere (Myskja & Fikse, 2020, s. 16): «Det hjelper lite å ha verdens beste lærere hvis elevene kognitivt og kroppslig har logget av». I *Lik* skriver Flatås (2020, s. 8) at vi må ta inn over oss økningen i psykiske plager blant barn og unge, og at krav og press i skolen kan være årsak til plagene. Stressmestring som botemiddel mot unødig stress knyttet til testing i skolen brukes som argument for livmestringsundervisning. Flatås (2020, s. 38) skriver blant annet at elever som lærer seg å håndtere stress har bedre forutsetning for å utnytte det positive ved stress samtidig som de beskytter seg mot det negative. Flatås (2020, s. 7) vektlegger livsmestring som motsvar til prestasjonspresset: «Skolene må passe på at elevene ikke får inntrykk av at man hele tiden må forbedre seg, slik at de ikke blir stresset og lei seg fordi de føler press for stadig å måtte yte mer». Samme syn kommer til uttrykk i *Pplis*. Uthus (2020, s. 28) viser til forskning som finner sammenheng mellom prestasjonspress i skolen og psykiske helseplager hos elever, og hevder at det gir «god grunn til å se med særlig årvåkent blick på nettopp skolen, og i hvilken grad erfaringene de unge gjør seg her, hemmer eller fremmer deres psykiske helse». Stress og press i skolen blir følgelig fremstilt som noe ødeleggende, noe barn trenger botemiddel mot i form av livsmestring. I denne fremstillingen ligger det en diskurs i stil med Becks idé om risikosamfunnet (1992), en diskurs om at den moderne verden har skadevirkninger som individet må beskytte seg mot. I tråd med denne diskursen påstår *Pplis* at den moderne tilværelsen er unaturlig og usunn for oss, men at individet kan lære seg å bli mer motstandsdyktig ved bruk av «skjold» som hjernetrim, mindfulness og friluftsliv. Grinde (2020, s. 111-112) skriver at genene våre ikke er tilpasset det moderne menneskets livssituasjon, og forklarer at det moderne livet fører til overaktivitet i

hjernen som kan medføre psykiske plager. Grinde (2020, s. 95) hevder at hjernen kan rehabiliteres: «Det er mulig å påvirke de underliggende prosessene i hjernen for dermed å skape bedre livskvalitet og mental helse». Det er nesten ikke grenser for godt trent hjernen kan bli, ifølge Grinde (2020, s. 114): «Det hevdes at det er mulig å være lykkelig selv under de verst tenkelige forhold. Det er antakelig sant». Grinde (2020, s. 115) fremhever også at hjernen er langt mer formbar tidlig i livet, og jeg forstår det som et implisitt budskap om at skoletiden er en gylden mulighet til å få trent hjernen sterk. Dyrdal (2020, s. 120) skriver at dagens samfunn stiller for høye krav til å leve «perfekte liv», og at elevene trenger livsmestring, i form av mindfulness, for å beskytte seg mot disse kravene:

Å ha evne til å gjenkjenne dette som urealistiske krav, til å sjekke inn i eget liv og klare å holde fast på egne verdier og opplevelser er viktig. Denne ferdigheten eller evnen til å koble seg på seg selv, ta temperaturen på «her og nå», kan trenes opp gjennom mindfulness.

Dyrdal (2020, s. 130) trekker frem ordtakene «det handler ikke om hvordan man har det, men hvordan man tar det», og påstår at utviklingen av psykiske lidelser kan reduseres dersom vi klarer å se tanker som fenomener hjernen skaper heller enn sanne og personlige (s. 121). «I den digitale verden opplever mange overstimulering, og stressplager blant barn og unge øker», skriver Myskja (2020, s. 148), og antyder med det at digital overstimulering skader barn og unge. Myskja (2020, s. 141) trekker frem tålmodighet og sinnsro som motgift, og påstår at de er sentrale og trenbare ferdigheter barn trenger å lære tidlig. Han (Myskja, 20220, s. 155) hevder også at elevene trenger musikkbasert livsmestring fordi inaktivitet er et moderne problem som ikke fantes i tidligere generasjoner. Haukeland (2020, s. 172) påstår at dagens samfunn preges av et «naturfravær» som gir negative konsekvenser for folkehelsen. «Kan virkelig mangel på natur gjøre at barn og unge blir psykisk og fysisk syke og utmattet?», spør Haukeland (2020, s. 185) retorisk, og svarer implisitt ja ved å foreslå friluftsliv som kur mot stress og press i skolehverdagen.

Den diskursive forståelsen av at elevene trenger livsmestring for å beskytte seg mot det skadelige i skolen og samfunnet ellers, bekreftes videre i *Pplis* av argumenter om at det er vanskelig og tidskrevende å få bukt med årsakene til problemene. Barn og unge trenger støtte til å stå i utfordringene de opplever nå, står det innledningsvis i *Pplis* (Myskja & Fikse, 2020, s. 18). I kapittelet «Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar?», kommer

samme påstand til uttrykk. Å endre på samfunnsstrukturene som skaper usunt prestasjonspress krever et stort løft som vil ta tid, og i mellomtiden er det opplagt at barn og unge er tjent med å bli rustet til å ta ansvar selv, skriver Marit Uthus (2020, s. 41). Denne individuelle opprustningen vil også bidra til ønskede endringer på systemnivå:

De unge er jo også en del av kollektivet, og det vi tilbyr dem av ressurser til å mestre livet – i dag, vil være ressurser de kan ta i bruk for å endre samfunnet og skolen til det bedre, som kloke voksne i morgen. (Uthus, 2020, s. 41)

Uthus (2020, s. 25) skriver også at livsmestring er nyttig, selv i en ideell verden uten prestasjonspress: «[...] [E]r ikke da barn og unge likevel tjent med å kunne ta grep i eget liv, på en måte som gir god helse og livsmestring?». Hun peker på problemer som fattigdom, sykdom og ulykker, og spør retorisk om barn og unge ikke uansett vil dra nytte av å håndtere det vonde i livet på et individuelt plan. Farer, som mennesker i alle tider har vært rammet av, trekkes her frem som gode grunner for at elevene skal tilegne seg individualiserte mestringsstrategier. Individualisering kan, ifølge dette synet, hjelpe elevene overvinne nød som tidligere tider ble sett på noe skjebnesvangert.

3.3.2 Skolen skal ta seg av barns selvfølelse. *Lik* fremstiller en oppfatning om at skolen spiller en avgjørende rolle for god psykisk helse og god selvfølelse blant elevene. Skolen blir følgelig ansvarliggjort gjennom en diskurs om at det er skolens oppgave å ivareta og pleie barns selvfølelse og psyke, et ansvar som kan skjøttes gjennom livsmestring. Denne diskursen utgjør et begunstigende argument for terapeutisk utdanning, hvor pleie av elevenes emosjonelle behov, og utvikling av selvbylde og selvfølelse, betraktes som en viktig rolle for skolen. Diskursen kommer til uttrykk ved at Flatås (2020, s. 4) fastslår at skolen alltid har spilt en avgjørende rolle for å bedre folkehelsen, og at det er særlig avgjørende å utvikle et positivt og trygt selvbylde i barne- og ungdomsårene: «Det er derfor viktig å legge til rette for en skolehverdag som både legger grunnlaget for og fremmer livsmestring». Ordene «viktig» og «særlig avgjørende» understreker det avgjørende ved skolens ansvar overfor barns psyke, som innebærer en plikt i å møte barns behov for å utvikle god selvfølelse. «Det er viktig at barn vokser opp med god selvfølelse, og en viktig oppgave også for skolen blir å gjøre barn trygge, sterke og glade» (Flatås, 2020, s. 37). Flatås (2020, s. 8) viser til forskning som finner klare sammenhenger mellom tilfredshet med livet, trivsel på skolen og elevenes prestasjoner, og påstår at det er viktig at skolen sørger for å elevene blir trygge og glade fremfor stressede:

«Et viktig tiltak er å sikre at alle elevene lykkes i skolen, slik at de får styrket selvbildet av gode mestringsopplevelser. Vi i skolen må ikke skape stressede barn og unge som bekymrer seg for å gjøre feil». I tråd med denne diskursen blir også læreren ansvarliggjort i begge bøkene, gjennom påstander om at barn er avhengige av å ha god relasjon til læreren for å trives og klare seg på skolen:

For at barn og unge skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv, må de oppleve at de blir anerkjent av mennesker som er viktige i livet deres, deriblant læreren. For å lære det de skal på skolen, trenger elevene å ha en god relasjon til læreren. (Flatås, 2020, s. 10)

At det er avgjørende for en elev å ha god relasjon til læreren for å mestre skolen, kommer til uttrykk flere steder i *Pplis*. Moen (2020, s. 49) henviser til studier som viser at god relasjon mellom lærer og elev har betydning for elevers skoleprestasjoner: «For noen barn og unge kan læreren være den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv». I kapittelet «Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping», skriver Camilla Fikse (2020, s. 70) at lærer-elevrelasjonen må bli mer personlig:

[...] [D]et å møte barn og unge som subjekter, med respekt for deres opplevelsesverden, blir meget viktig, ikke bare for å styrke barnets selvfølelse og mentale helse, men også fordi oppmerksomheten rettes mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv.

3.3.3 Investering i det unikt menneskelige. Begge bøkene forfekter en sterk tro på at menneskelige ressurser bør satses på fordi de er verdifulle og nødvendige i møte med fremtidens utfordringer, og at livsmestring åpner et gyllent mulighetsvindu for den type satsing. «Det finnes mye kunnskap om at det lønner seg å investere i mennesker, og i livsløp der folk kan utvikle sitt potensial med mulighet til å delta i samfunnslivet» står det i *Pplis* (Myskja & Fikse, 2020, s. 9). Videre påpekes det at skolen kan bli en unik arena for menneskelig investering ved at man der kan utvikle sentrale ferdigheter for «å lykkes over tid, for å møte livets uunngåelige opp- og nedturer og forstå oss selv, andre og samspillet mellom oss» (Myskja & Fikse, 2020, s. 13-14). Fikse (2020, s. 65) påstår at vi må utvikle det «unikt menneskelige» i møte med digitaliseringen:

[...] [V]i trenger å fokusere på og utvikle det vi som mennesker er unike i, der vi har våre fortrinn og har potensial til å bli veldig gode; læring, vekst og utvikling, perspektivtaking, kreativitet, nyskaping, emosjonell og sosial kompetanse for samhandling og samskaping.

Fikse (2020, s. 69) skriver at disse ferdighetene gir oss bedre helse og livskvalitet, samtidig som de er gode livsmestringsstrategier for å få til de endringene som skal til for å skape et bærekraftig samfunn. Det er altså lurt å legge inn «aksjer» i barn i form av ferdigheter som sosial kompetanse og nyskaping, for dette vil gi avkastning senere. Dette er som snytt ut av 21st Century Skills-bevegelsen, da det «unikt menneskelige» løftes frem som det som skal til for å hankses med en digitalisert fremtid.

Også i *Lik* blir 21st Century Skills fremhevet. Flatås (2020, s. 60) skriver at elevene ikke bare skal lære fag i seg selv, men også innta et lærende tankesett eller «å lære å lære» fordi det øker sjansen for å lykkes med skolearbeidet, i motsetning til et låst tankesett: «I stedet for at elevene tenker «dette er jeg ikke flink til» når de strever med noe, må vi få dem til å tenke «nå lærer jeg». Det handler om å trene opp elevens utholdenhet og gi dem tro på seg selv. I stedet for å tenke «aldri» kan vi tenke «snart»». *Lik* påstår altså at elevene trenger livsmestring for å utvikle tro på at de kan lære det meste, bare de er utholdende nok. Andre ferdigheter som Flatås (2020, s. 73) trekker frem som verdifulle, og som elevene derfor bør trenes opp i som ledd av livsmestringsundervisningen, er kritisk og kreativ tenkning og samarbeidsevner. Flatås (2020, s.10) påstår at en skole som stimulerer til positive følelser hos elevene, vil ganne felleskapet: «En skole som legger til rette for og lokker fram positive følelser, vil få elever som har indre motivasjon, og som skaper positive ringvirkninger for seg selv og andre».

Bøkens tro på 21st Century Skills oppfatter jeg som uttrykk for en diskurs hvor bestemt kompetanse blir sett på som nøkkelen til å møte fremtidens utfordringer. Unike menneskelige ferdigheter regnes som lukrative investeringer som vil gi fremtidig avkastning. På lik linje med denne diskursen fremhever Klomsten i kapittel 9 at god folkehelse ikke bare er et mål i seg selv, men en spesielt viktig forutsetning for at dagens ungdommer skal være rustet til å håndtere fremtidens utfordringer (s. 195).

Fornuftsgrunnlaget bak behovet for livsmestring i skolen er i begge bøkene preget av diskursen om at verden er skadelig og at individet trenger måter å beskytte seg mot den. Dette

rimer som nevnt med Becks (1992) fremstilling av risikosamfunnet. Det er særlig de moderne aspektene ved verden, som stress, digital overstimulering, naturfravær og inaktivitet, som stemples som skadelige. Det fremtredende resonnementet bak hvorfor livsmestring er en oppgave for skolen er diskursen om at skolen har et særskilt ansvar for å ivareta elevenes selvfølelse og psyke. Diskursen styrkes gjennom bøkens påstander om læreren og skolens avgjørende rolle for at elevene skal kjenne seg bra og mestre i skolen. Dette samsvarer med mantraet til terapeutisk utdanning, som Ecclestone og Hayes (2019) ser det, nemlig at en av skolens viktigste oppgaver er å fremme elevenes emosjonelle velvære og kompetanse. Variabler utenfor skolen, som foreldrenes tilstand og sosioøkonomisk status, utelates i ligningen om elevenes psykiske tilstand. I tillegg til å gi barn beskyttelse mot det skadelige i verden og å ta hånd om selvfølelsen deres, er et videre formål med livsmestring økonomisk vekst, fordi unike menneskelige egenskaper vil være ettertraktede varer i fremtiden.

3.4 Hvordan foreslår lærebøkene at livsmestring skal praktiseres og undervises?

Spørsmålet om hvordan ord skal bli til virkelighet, hvordan utøvelsen av livsmestring skal foregå i praksis, er som nevnt i innledningen ikke beskrevet i læreplanene. Det er opp til skolene og lærerne å finne svar og løsninger på hvordan livsmestring skal flettes inn i timeplanen, hvilken rolle læreren skal ha i undervisningen og hva undervisningen konkret skal bestå av. Lærebøker om temaet er som nevnt nyttige hjelpemidler for lærere som leter etter svar på hvordan de kan undervise i livsmestring. Denne delen av analysen undersøker lærebøkens diskursive forståelse av hvordan livsmestring skal utøves i skolen ut fra tekstenes påstander om hvordan livsmestring skal undervises og praktiseres.

3.4.1 Atskilt og hele tiden. Spørsmål om hvordan timeplanen skal romme livsmestring, eller hvor mye tid som skal brukes på temaet, gir ikke bøkene entydige svar på. I *Lik* skriver Flatås (2020, s. 4) at det ikke finnes noen fasit på hvordan undervisningen av livsmestring skal foregå, men foreslår å sette av en faglig halvtime hver uke til samling i klassen og en månedlig fellessamling for hele skolen. Dette bryter klart med læreplanenes fremstilling av FoL som et tverrfaglig tema i alle fag. Flatås (2020, s.4) foreslår at læreren kan fylle disse øktene med generelle temaer som vennskap og psykisk helse og bruke engasjerende aktiviteter og øvelser. Deretter påpeker Flatås (2020, s. 4) at livsmestring skal være tverrfaglig og ikke et isolert kurs én gang i uken, helt i tråd med læreplanene. Dette

forstår jeg som «ja, takk, begge deler», at livsmestring både skal være avgrensede økter i timeplanen og et tema som gjennomsyrer all undervisning. Likevel er det avgrensede økter jeg ser for meg ut etter å ha lest boken, da de 66 aktivitetene *Lik* foreslår, er adskilte stunder hvor klassen utfører ulike oppgaver om temaet. I *Pplis* står det ikke noe overordnet om hvordan livsmestring skal undervises i innledningen eller forordet, men kapitlene foreslår ulike metoder. Moen (2020, s. 48) skriver at livsmestring kan undervises både deduktivt (planlagt) og induktivt (spontant), og at hun presenterer en induktiv tilnærming. Dette innebærer «å være våken og gripe mulighetene når de oppstår i situasjoner hvor lærer og elever møtes» (s. 48). Myskja (2020, s. 157-158), derimot, beskriver separate livsmestringsøkter, i form av musikalske aktiviteter med sang og bevegelser og avspenningsøvelser. Han mener at fem til ti minutter på hver av aktivitetene er tilstrekkelig, og at det derfor er gjennomførbart i skolehverdagen. «Et slikt tiltak krever små ressurser og er enkelt å lære», skriver Myskja (2020, s. 159). Han presenterer til slutt en konkret undervisningsplan med sang, musikk, bevegelse og pust som kan innlemmes i timeplanen (Myskja, 2020, s. 161). Også Undervisning i psykisk helse (UPS), som presenteres som en måte å undervise livsmestring på, er organisert som ordinær klasseromsundervisning én time i uken (Klomsten, 2020, s. 197-198). Samlet sett oppfatter jeg dette som et budskap om at livsmestring er et åpent tema med mange muligheter som det er opp til den enkelte skole og lærer å inkorporere i timeplanen. Skolen og læreren får i oppgave å bringe temaet til livs, men med føringer om at både atskilte økter og innlemmet i annen undervisning er ønskelig.

3.4.2 Relasjonell og terapeutlignende lærerrolle. Å skape god relasjon til elevene blir i begge bøkene løftet frem som det avgjørende i lærerens livsmestringspraksis. I *Pplis* hevder Moen (2020, s. 49) at det vesentlige i denne måten å praktisere livsmestring på er å skape positive relasjoner fordi man intuitivt kjenner relasjonens betydning og kvalitet på kroppen. Faktorer som ifølge Moen (2020, s. 49-50) gjør relasjonen positiv, er at lærer og elev har felles forståelse av situasjonen de er i, at det er ro og langsomhet i undervisningen, at læreren har en anerkjennende væremåte, er varm, har kontekstsensitiv humor og gir elevene støtte i form av omsorg og respekt. Jeg forstår dette som at det er bestemte væremåter hos læreren som skal til for å gjøre relasjonen positiv, og at det er opp til læreren å oppføre seg på riktig vis:

Bevissthet om relasjonelle mellomrom kan bidra til en annen type refleksjon, da det kan føre til at man ser at den relasjonelle dimensjonen allerede og alltid *er*, og at man

som lærer alltid har et valg hva angår kvaliteten på relasjonen. Man kan velge å overse og avvise, eller man kan velge å møte et blick eller en henvendelse med vennlighet og varme. (Moen, 2020, s. 55)

Moen (2020, s. 57) illustrerer hvordan relasjonelle mellomrom kan blomstre med egen casestudie av en lærers atferd i klasserommet. Hun mener læreren utviser emosjonell støtte i form av omsorg og respekt, nonverbalt ved å vise oppriktig interesse gjennom kroppsholdning, blikkontakt, tonefall og mimikk, og verbalt gjennom spørsmål, oppmuntringer og oppfordringer som får eleven til å fortelle og reflektere. Hun forklarer at læreren gjør samspillet godt ved å være oppmerksomt til stede i øyeblikket og fange opp gyldne muligheter. Moen (2020, s. 61) spør retorisk om studien viser «at det store kan skje i det lille», og skriver at det er lærerens oppgave «å være oppmerksomt nærværende, vennlig, oppriktig interessert, undrende og spørrende i møter med elever». Bestemt relasjonell atferd hos læreren blir også trukket frem for å hjelpe elevene å regulere oppmerksomhet og håndtere stress. Myskja (2020, s. 152) gir en innføring i den tredelte hjernen, og fremhever at barn er sårbare for trusler og stress fordi toleransevinduet er smalt og reguleringsystemet underutviklet. Derfor må voksne omsorgspersoner trygge barnet med fysisk støtte og trøst og forklare barnet hva som skjer. Myskja (2020, s. 152-154) gir råd til hvordan lærere kan håndtere krevende og opphetede situasjoner i klasserommet ved å bli bevisst egne reaksjoner. Hans første regel er «stopp og vent» fordi uansett hva som skjer, haster det ikke å reagere så mye som man tror. Videre råd er å være oppmerksom på pusten og fysiske reaksjoner som kroppsholdning, mimikk og stemmebruk. Myskja mener at stemmen skal være klar, tydelig og rytmisk. En svak og ettergivende stemme kan snarere provosere enn å skape ro. En skrikende stemme er enda verre, mener Myskja (2020, s. 154), fordi den vil utløse eller forsterke alarm blant elevene:

Uttrykk tydelig beskjeder som formidler respekt for deg og den andre, og gi en tydelig markering av din oppfatning, din vilje, din retning og din autoritet. Uttrykk vilje til å forhandle, uttrykk vilje til å komme i møte, ikke ettergivenhet eller dominans. Marker med tydelige gester; rak ryggen, løft brystet og pass på å unngå armer som er vidåpne eller lukket med knyttede never.

Disse beskrivelsene av «riktig» læreratferd forutsetter høy grad av selvkontroll hos læreren, og innebærer en individualisert forståelse av at læreren skal handle på bestemte måter for å

oppnå ønskede resultater. At læreren skal utvise bestemte relasjonelle ferdigheter i klasserommet som del av livsmestringsoppdraget, kommer også til uttrykk i kapittelet om relasjonell samskaping. Fikse (2020, s. 73) beskriver blant annet lærerens annerkjennelse av elevenes indre opplevelse og følelser, og lytting og mikroferdigheter (s. 80). Sistnevnte handler om å fortelle mindre, lære å stille mer ydmyke og utforskende spørsmål og gjøre en bedre jobb når man lytter og anerkjenner (Fikse, 2020, s. 81). Fikse (2020, s. 83) beskriver hvordan man kan parafrasere for å vise at man forstår det den andre sier, komme med oppmuntringer som «kan du si litt mer» og oppsummere hva den andre sier underveis for å skape en gjensidig forståelsesprosess. Disse lytteferdighetene ligner teknikker i emosjonsfokusert psykoterapi (Greenberg, 2011), hvor terapeuten utviser en validerende holdning ved å parafrasere og oppsummerer klientens uttalelser. Dermed fremstår denne lærerrollen også som terapeutisk. I *Lik* oppfatter jeg også lærerrollen som terapeutlignende, til tross for at Flatås (2020, s. 5) skriver at lærerens rolle er å være pedagog, ikke terapeut. Den selvmotsigende terapeutrollen uttrykkes ved at Flatås (2020, s. 8) påstår at det er nødvendig å utvikle lærerens relasjonskompetanse på lik linje med fagkompetansen, og at lærere må bli flinkere til å stille elevene det enkle spørsmålet «hvordan har du det egentlig på skolen?». Flatås (2020, s. 37) påstår også at livsmestring forutsetter en tilnærming til elevenes følelsesliv som fremstår som terapeutisk: «For å jobbe med livsmestring i skolen er det nødvendig å jobbe [med] følelsene». Han beskriver dette som følelsesbevissthet og -regulering: «Det handler om å støtte elever i å møte motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Flatås, 2020, s. 37). Flatås (2020, s. 41) henvender seg så til lærere som kjenner seg usikre på hvordan de kan jobbe med følelser og livsmestring: «Prøv å tenke at du som lærer er en svært viktig brikke i dette arbeidet, og du trenger ikke være utdannet psykolog for å snakke med elevene om livet deres».

3.4.3 Leken gruppeterapi. En fremtredende påstand i *Lik* er at livsmestring bør være engasjerende og gøy. «For å «treffe» elevene blir det avgjørende å jobbe med livsmestring på måter som lett kan engasjere dem», skriver Flatås (2020, s. 5) og hevder at aktivitetene i boken kan være til god hjelp. Flatås (2020, s. 10) påstår at lekbaserte aktiviteter er en viktig del av undervisningen fordi det styrker elevenes relasjoner til hverandre og gir et nødvendig avbrekk fra den ordinære undervisningen: «Sett også av tid til å leke, tulle og ha det fint sammen i klassen». Flatås (2020, s. 14) hevder også at læring blir gøy for elevene når de er i flytsonen, ved at læreren sørger for at elevene blir akkurat passe utfordret: «Det kan være viktig å dra inn elevens personlige interesser i undervisningen, og flere elever trenger å bli

utfordret til å lære på andre og mer kreative måter». At livsmestring skal undervises på en spennende og leken måte passer også inn i den nevnte forståelsen av livsmestring som en kontrast til «harde» prestasjonsfag. Imidlertid viser det seg i *Lik* at livsmestring ikke bare skal være noe lekent, men også noe terapeutisk. Mange av bokens livsmestringsaktiviteter har terapeutisk innpakning og innhold. Flere gjennomføres som «lett» gruppeterapi og forutsetter at elevene åpner seg om personlige tema. Aktivitetene i hvert kapittel innledes med en versjon av «Klasseringen», hvor elevene sitter i en sirkel uten pulter og reflekterer over ulike tema, ofte gjennom selvavsløring, i plenum. I «Vennskapsringen» (Flatås, 2020, s. 17-20) skal elevene diskutere spørsmål som læreren presenterer, som «hva er en god venn», «hva trenger man egentlig venner til» og «hva kan vi gjøre når vi ser at noen er alene». I «Følelsesringen» (Flatås, 2020, s. 43-44) tar læreren opp generelle og personlige spørsmål om følelser, som «hva betyr det å ha klump i magen», «hvilken farge føler du deg som i dag» og «hva gjør du når du er glad/sint/trist/redd».

Aktiviteten «I dag føler jeg meg» (Flatås, 2020, s. 46) forutsetter selvavsløring om elevenes følelsestilstand. En plakat med ansikter som viser ulike følelser sendes rundt i klassen, og elevene peker på den følelsen de har der og da. «De som vil, kan utdype hvorfor de kjenner seg slik i dag, men ikke press noen til å fortelle», skriver Flatås (2020, s. 46). «Følelseshjertet» (Flatås, 2020, s. 52) er en lignende aktivitet, hvor elevene skal fargelegge et hjerte med farger som representerer ulike følelser, ut fra hvilke følelser de kjenner på der og da. «Man skal være forsiktig med å la elevene presentere disse tegningene i plenum, for dette kan oppleves som privat» skriver Flatås (2020, s. 52). Flere aktiviteter tilrettelegger for refleksjon og selvavsløring om sårbare tema som utenforskap. «Stolen og påstander» (Flatås, 2020, s. 26-27) er en versjon av stolleken hvor elevene skal bytte plass hvis de er enige i ulike påstander som læreren leser opp, som «det er leit hvis noen erter meg eller jeg ser andre blir ertet». Flatås (2020, s. 30) foreslår også å bruke denne aktiviteten for andre emner, som ensomhet. «Gode opplevelser med klassen» har som mål å styrke elevenes fellesskapsfølelse. Aktiviteten går ut på å tegne fire ruter med gode opplevelser i klassen, som skal vises frem i plenum. Flatås anbefaler å legge opp til en avsluttende diskusjon med spørsmål som «hvordan tror dere det er å føle seg utenfor i en klasse?». *Lik* vedgår altså at selvavsløring kan være sårt og vanskelig, og Flatås (2020, s. 17) anbefaler å lage trivselsregler i samarbeid med elevene, i tillegg til å la elevene «debriefe» om hvordan det er å delta i klasseringen (s. 19). Flatås (2020, s. 43) oppfordrer også læreren til å forklare elevene at de ikke trenger å fortelle alt til alle, at det er lov å melde pass, og at man bør innføre en regel om at det ikke er lov å fortelle

utenforstående hva som blir sagt i ringen: «Poengter at det er viktig å respektere egne og andres følelser, men det er ikke alltid så enkelt. Derfor er det viktig å trene på å snakke om følelser». Dette oppfatter jeg som inkonsekvent argumentasjon fordi det er lov å melde pass samtidig som det er viktig å trene på å snakke om følelser. *Lik* anerkjenner at det kan være problematisk å åpne seg i plenum, samtidig som aktivitetene forutsetter at elevene gjør det. Uten selvavsløring blir det ingen refleksjon, og derfor mener jeg aktivitetenes premiss om åpenhet trumfer retten til å avstå. I dette premisset ligger det en terapeutisk diskurs om at man må åpne seg opp og snakke om det vanskelige for å få det bedre.

3.4.4 Stresslindring og selvhjelp. Å trene opp elevene i bruk av ulike «våpen» og «verktøy» for å beskytte seg mot stress og negativitet blir i begge bøkene fremlagt som gunstig livsmestringsundervisning. I *Pplis* påstår Grinde (2020, s. 110-111) at positivt selvsnakk og selvtrøst trimmer hjernen til å øke positive følelser og redusere negative følelser. Grinde (2020, s. 110) forklarer at vi har «følelsesapper» i hjernen som skrur av og på ubevisst:

Følelser er nemlig lagt inn av evolusjonen for å styre *deg*, ikke for at *du* skal styre dem. [...] Derfor er det vanskelig å bli kvitt negative følelser som smerte og angst. Umulig er det ikke, for det finnes strategier rettet mot å påvirke i hvilken grad slike ubehag skal prege hverdagen.

Grinde (2020, s. 113) skriver at den enkleste strategien for å påvirke de positive følelsesappene er å snakke positivt til seg selv: «Ved å si til seg selv «jeg har det bra» skaper du litt ekstra aktivitet i godt humør-appen. Det hjelper selvsagt om du klarer å leve deg inn i utsagnet, virkelig *mene* at du har det bra». Når negative følelser tar overhånd mener han det kan hjelpe å trene hjernen til å slå av appen ved å si setninger som «det er ikke så farlig» og «livet går videre uansett». Grinde (2020, s. 115) påpeker at det tar tid å få det bedre gjennom hjernetrim og mener det kan være nyttig å innføre en vane med 10-20 minutter mentalt arbeid om dagen.

Dyrdal (2020, s. 122-125) forklarer at mindfulness dreier seg om å innta et nybegynnersinn, ikke-dømmende holdninger, aksept for virkeligheten slik den er, å kunne gi slipp, ha tillit og tålmodighet, ikke strebe, kjenne takknemlighet og generøsitet. Dyrdal (2020, s. 125) skriver at tilstedeværelsen og holdningene mindfulness bygger på kan trenes opp og styrkes på samme

måte som kondisjon: «Å aktivt innta disse holdningene kan ha en stor effekt ikke bare når vi skal *mestre* livet, men like fullt når vi skal *leve* livet». Dyrdal (2020, s. 131) hevder at ved å trene på å oppdage hvor oppmerksomheten vandrer kan vi styre den på en klok måte i stedet for at den styrer oss. Jeg forstår dette som en påstand om at elevene skal øve på å innta disse holdningene, og på den måten utvikle et verktøy som kan styre oppmerksomheten, som del av livsmestringsundervisningen. Som nevnt tidligere foreslår Myskja (2020, s. 155) økter med musikkbasert miljøbehandling og pusteøvelser som stressmestringstiltak for elever og lærere. Myskja (2020, s. 162) hevder at sang, musikk, rytme og bevegelse kan motvirke negativt stress, uro og apati og øke positiv selvregulering, ro og drivkraft. Deretter påstår Myskja (2020, s. 159) at å bevisstgjøre pusten er et unikt verktøy for elevenes mestringssystem: «Det vil derfor være en sentral oppgave for livsmestring å innføre enkel pustekompetanse hos barn og unge». Også *Lik* anbefaler stressmestring som del av livsmestringsundervisningen. Elevene bør øve seg på å snakke positivt til seg selv, mener Flatås (2020, s. 39), ved å legge vekt på det man gleder seg til: «Det kan være så enkelt som å komme på minst én ting som man gleder seg til i dag, for eksempel lunsjpausen på skolen eller fotballtreninga». Flatås (2020, s. 40) foreslår også pusteøvelser, enkle avslapningsøvelser og yogaøvelser, for å gjøre elevenes hverdag mindre stressende og påstår at øvelsene kan «være akkurat det de trenger for å styrke selvfølelsen og slappe av».

UPS, et livsmestringsfag som ble prøvd ut på en ungdomsskole i Trondheim, ligner et selvhjelpskurs fordi det inneholder psykoedukasjon om psykisk helse og har som mål å gi elevene verktøy til å håndtere vansker og leve gode liv (Klomsten, 2020, s. 197-198). Tema i UPS er å ta grep og styring i eget liv, selvfølelse og mestring og hvordan håndtere vanskelige følelser og tanker, angst, depresjon, stress, selvskading og selvmordstanker. Ut fra erfaringene med UPS mener Klomsten (2020, s. 197) at livsmestringstematikken også bør være brukerstyrt: «Min forståelse er at elevene selv er de best kvalifiserte til å uttale seg om hvordan de opplever og erfarer å lære om livsmestring i skolen». Hun trekker frem innspill fra ungdommene som å «*ha fokus på hva som gjør deg glad og ikke bare det som gjør deg trist*» og «*snakke oftere om ting som ungdom sliter med i dag*» (Klomsten, 2020, s. 209). Ut fra innspillene hevder Klomsten (2020, s. 212) at ungdommene ønsker seg variasjon i undervisningen, at det er viktig å ha et positivt fokus med vekt på mestring fordi elevene ønsker å snakke om ting som er bra i livet, i tillegg til å inkludere selvhjelpsteknikker i undervisningen: «Endelig synes det klokt å implementere konkrete øvelser og «verktøy» som kan hjelpe elever til å utvikle ferdigheter som de kan anvende for å håndtere opplevelse av

stress og vanskelige følelser». Å undervise livsmestring ved å trene elevene opp i bruk av «våpen» mot det vonde i livet, passer inn i diskursen om en skadelig verden individet trenger beskyttelse fra.

3.4.5 Indre vekst og prososial prestasjon. Selvutvikling, forstått som utvikling av individets indre egenskaper, er vesentlig i praktiseringen av livsmestring i *Lik*. Flatås (2020, s. 61) påstår at noe av det viktigste lærere kan gjøre for å fremme elevenes læring er å hjelpe dem å forstå prinsippet bak et lærende tankesett og utvikle det sammen med elevene. Han foreslår å gjøre dette i en klassering, hvor læreren forklarer at man ikke er født flink eller dårlig i noe, men at alle kan trene seg opp til å bli flinke i mye. At man trener seg opp ved å ikke gi opp når noe blir vanskelig. Det gjelder å tenke positivt ved eksempelvis å fortelle seg selv «nå lærer jeg» i stedet for «dette er jeg ikke flink til». For å lære noe nytt må alle våge å gjøre feil, være «feiltastiske», skriver Flatås (2020, s. 64), og kommer med et tips om å kåre «ukens feiltastiske elev» som resten av klassen kan lære av (s. 65). Et lærende tankesett, eller positive holdninger, fremstilles her som det bærende indre redskapet for at elevene skal mestre og lære i skolen. Denne fremstillingen passer inn i nevnte diskurs om at det er lønnsomt å investere i det unikt menneskelige, som også aktualiseres i en god del av aktivitetene i *Lik*. Disse kan karakteriseres som selvutviklingsøvelser fordi de har som mål å styrke elevenes selvfølelse og lære dem å innta positive holdninger. I «Det lille men sterke ordet «ennå»» (Flatås, 2020, s. 69) skal elevene lære at når det er noe man ikke får til, skal man tenke at det klarer jeg ikke ennå, men kanskje i morgen eller senere. Budskapet her er altså at den som ikke gir seg, klarer det til slutt. Flere aktiviteter fremmer påstander om at man får styrket selvfølelse av positivt selvsnakk, og av å fortelle andre hva man er god til. I «#selfie: jeg tror på meg selv» (Flatås, 2020, s. 76) skal elevene skrive stikkord om hva de selv synes de er gode til og tegne en selfie av seg selv. I «Jeg er god til ...» (Flatås, 2020, s. 77) skal elevene si noe de synes de er gode til i plenum, for eksempel «jeg er god til å lage pizza». Målet er å øve på å si noe positivt om seg selv foran andre. I «Speilet» (Flatås, 2020, s. 81) får elevene i lekse å si tre ting man synes man er flink til, deretter «jeg liker deg» og «ja, jeg er god nok!», til sitt eget speilbilde.

Pplis beskriver ikke konkrete øvelser eller aktiviteter med eksplisitte mål om å øke selvfølelsen eller prososial atferd hos elevene, men jeg merker meg at boken fremmer et syn om at livsmestring skal tilrettelegge for indre vekst hos elevene. Eksempelvis foreslår Haukeland (2020, s. 186) friluftslivveiledning som en egnet måte å praktisere livsmestring på

fordi han mener elevene blomstrer av å kjenne seg forbundet med naturen. Han beskriver hvordan friluftslivsveiledning kan foregå ut fra et prosjekt med en ungdomsskole hvor målet var legge til rette for en læringsprosess hvor elevene knyttet seg til naturens nytteverdi og egenverdi samtidig som det fremmet livsmestring. Elevene fikk i oppgave å lage pilkepinner fra trevirke de fant i en skog, pilke på isen, steke fisken på bål og dele hva de hadde fått ut av prosjektet. I tillegg til at elevene tilegnet seg kunnskap om trær, økologi, fisk, geografi og historie, trekker Haukeland (2020, s. 190) frem at de opplevde oppmerksomt naturnærvær:

De hadde forbundet seg til noe mer i naturen, et samspill av liv. Kommet ut av tankespinnet og inn i noe skapende og brukt kroppen. En elev mente spikkingen var det beste, for det var som «å slappe av i tankene». En annen, som ellers hadde vanskelig for å sitte stille på skolen, satt stille som en mus og beveget varsomt pilkepinnen opp og ned og forsøkte å «tenke som en fisk».

Her blir både elevenes interesse for noe utenfor seg selv, naturen, og indre vekst i form av oppmerksomt naturnærvær trukket frem som verdifulle resultater av livsmestring i friluftsliv. Målet om indre blomstring tilhører en terapeutisk diskurs som er sentral i retningen positiv psykologi (Seligman, 2022), hvor terapeuten jobber for å realisere psykologisk vekst hos klienten fremfor å behandle klientens problemer og lidelse.

Prososial, moralsk riktig og ønskelig atferd, som for eksempel takknemlighet, løftes frem som dyrbare indre egenskaper i *Lik*. Mål om å utvikle disse egenskapene hos elevene kommer tydelig til uttrykk i flere av bokens aktiviteter. I «Jeg er takknemlig for» (Flatås, 2020, s. 79) skal elevene lære at det er viktig å sette pris på det man har ved å skrive ned stikkord som «sola som skinner» og «at jeg har gode venner» som de leser opp parvis. En variasjon er at elevene parvis lager en rap om takknemlighet som fremføres foran klassen. I tillegg til en påstand om at det er viktig for elevene å lære seg å være takknemlige, uttrykker denne aktiviteten også en brist i påstanden om at livsmestring skal stå i kontrast til prestasjon, da det gjelder å vise frem hvor god man er til å være takknemlig. Denne argumentasjonsbristen viser seg i flere aktiviteter ved at elevene oppfordres til og belønnes for å prestere prososialt. I aktiviteten «Hemmelig venn-kontrakt» (Flatås, 2020, s. 22-23) får alle i klassen utdelt hemmelige venner som senere blir avslørt gjennom gjetting. De elevene som gjetter riktig skal fortelle hvilke gode gjerninger den hemmelige vennen har gjort, og hvordan det føltes. I tilfeller hvor det gjettes feil skal den hemmelige vennen avsløre seg selv og fortelle hva hen

har gjort og hvordan det følte. I «Dramaoppdraget» (Flatås, 2020, s. 23-24) skal elevene dramatisere og filme et eventyr om vennskap. Deretter arrangeres en «Oscar-utdeling» hvor elevene stemmer frem en vinner. Aktiviteten «Glad-bingo» (Flatås, 2020, s. 36) skal lære elevene å glede andre. Prososiale aktiviteter er listet opp på et bingobrett, blant annet «takk en lærer hvis han/hun har gjort noe du synes er bra», «spill stein, sak og papir med en i klassen» og «fortell en klassekamerat at du er glad for å ha ham/henne som venn». Elevene krysser av ettersom de utfører disse. Læreren skal i forkant forklare elevene at aktivitetene må være ekteføyte og gjennomtenkte, og si at det kanskje blir premie til dem som får bingo i løpet av en uke. I «Den gode følelsen» (Flatås, 2020, s. 50) kaster læreren ball til en elev som skal si en handling som gir hen god følelse, for eksempel «det er godt å kunne bry seg om og hjelpe en i klassen som skader seg i en fotballkamp». Mitt inntrykk er at aktiviteten forutsetter at elevene deler prososiale og moralsk riktige handlinger.

I denne analysedelen finner jeg eksplisitte og implisitte påstander om at livsmestring skal bli til virkelighet både gjennom separate undervisningsøkter og kontinuerlig i all undervisning. Den kontinuerlige praktiseringen av livsmestring foregår ved at læreren inntar en relasjonell og terapeutlignende rolle for å møte elevenes relasjonelle og følelsesmessige behov. Dette ligner beskrivelsene av terapeutisk utdanning. En stor andel av de separate øktene i *Lik* oppfatter jeg som en hybrid av lek og gruppeterapi, mens brorparten av øktene i *Pplis* passer inn i kategorien stressmestringsøvelser. Formålet med øktene er å både å trene elevene opp til å bli mer forsvarsdyktige og stimulere til vekst av yndede indre ressurser, som positiv psykologi er opptatt av.

4. Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere analyseresultatene i lys av teori, forskning og debatt om temaet. Diskusjonen konsentrerer seg om hvilke samfunnsmessige konsekvenser, i form av sosiale praksiser og tankesett, analyseresultatene kan tenkes å ha. Jeg har trukket ut fire overskrifter, som jeg mener representerer essensen i analysens oppsporte diskurser, som diskusjonen vil bli sortert under. Disse er «en skole for hele mennesket», «lønnsomme ferdigheter», «terapeutisk skole» og «individets muligheter og ansvar».

4.1 En skole for hele mennesket

Ut fra analysens funn av hvordan livsmestring defineres, forstår lærebøkene livsmestring som noe mangfoldig og helhetlig elevene trenger. Et viktig supplement og en motvekt til faglig kunnskapstilegnelse, som i analysen kommer til uttrykk gjennom oppfatninger som det verdifulle i at elevene erfarer «å se det store i det små» ved å spikke pilkepinne og drive med isfiske (Haukeland, 2020, s. 182). Denne diskursen kan medvirke til en tenkning om at skolen bør være en totalpakke, som ikke bare gjør elevene kunnskapsrike, men også lærer dem å bli tilfredse mennesker.

Tankegangen om en skole som favner hele mennesket, for å gjøre elevene vitale og lykkelige, kommer talende til uttrykk i artikkelen «If we only graded mental well-being» av britiske psykologen Oliver James (2003). James betegner den tradisjonelle skolen som mangelfull fordi den konsentrerer for mye om intellektuell utvikling, og formulerer en drøm om en skole hvor man i stedet for karakterer, årlig måler hvordan det går med elevenes psykososiale helse. Organisasjonen CASEL (2022) hevder at sosial og emosjonell læring gjør skolen mer helhetlig, noe elevene trenger siden de ikke er «puggemaskiner». Tara Shelton (CASEL, 2021, 0:35), SEL-koordinator, formulerer det treffende i en informasjonsvideo om hva SEL er på organisasjonens hjemmeside. Hun uttaler at SEL er en praksis som ser elevene som mer enn tall og tester, som skaper rom for elevene til å utforske sine identiteter og relasjoner, og hva det vil si å være et vellykket menneske, ikke bare en vellykket elev. Også Blance Salinas Baer (CASEL, 2021, 1:41), moren til en elev som kommer til orde i samme video, sier at når hun ser for seg et sunt skolemiljø for datteren sin, ser hun for seg engasjerte lærere som viser datteren hvordan å være en empatisk person. Det er den type engasjement som får elever til å skinne, mener Baer.

At livsmestring kan gjøre skolen mer helhetlig ved å bringe inn livet utenfor klasserommet er et poeng som kommer til uttrykk i den nevnte UPS-studien (Klomsten, 2020). Ungdommer som har gjennomgått psykisk helse-undervisning uttrykker at de liker og ønsker å lære om psykisk helse og ting som opptar dem i hverdagen (Klomsten, 2020, s. 195). Ut fra elevuttalelser om det viktigste de lærte i UPS, blant annet «*hvordan man hjelper andre som er lei seg eller som har det vondt*», hevder Klomsten (2020, s. 208-209) at livsmestring kan lære elevene å bli mer empatiske:

Når fokus flyttes fra individet *meg* til fellesskapet vi, blir psykisk helse og livsmestring et kollektivt anliggende, noe som oppleves i relasjon med andre mennesker. Dette viser hvordan et livsmestringsfag tenkes å bidra til at det for ungdom kan bli lettere å utvise sosial støtte overfor jevnaldrende som sliter.

Klomstens uttalelse tilkjenner at ungdommer kan lære å bli bedre medmennesker av livsmestringsundervisning, men reiser samtidig et spørsmål om hvor mye ansvar ungdommer skal ta for jevnaldrende som sliter.

En stadig sterkere vilje til å gjøre skolen mer relevant for menneskelige behov har ført til en terapeutisk vending, mener Ecclestone og Hayes (2019, s. 60). Den terapeutiske vendingen handler om å styre skolegangen bort fra det elitistiske og intellektuelle, og inn på et emosjonelt spor. Argumenter til støtte for en slik utvikling er, ifølge Ecclestone og Hayes, at folk flest ikke er intellektuelle eller lever livene sine i det abstrakte. Tradisjonelle fag klandres for å være vanskelige, irrelevante og kjedelige, merker forfatterne seg, i tillegg til påstander om at elevene heller bør lære noe relevant som de kan bruke i det ekte livet. Konsekvensen av dette er at lærere oppfordres til å overgi sin utdaterte, upassende fagekspertise til fordel for emosjonell læring, mener de (Ecclestone & Hayes, 2019, s. 63). Dette stemmer overens med analysens funn av oppfatningen om livsmestring som en etterlengtet kontrast til prestasjonsfag. Spørsmålet er om diskursen skaper et kunstig skille, og polarisering, mellom tradisjonelle «harde» fag og «det myke» livsmestringstemaet. FoL skal jo, ifølge læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020), være tverrfaglig og innlemmes i all slags undervisning. Det kan også argumenteres for at elevene allerede erfarer en form for livsmestring i de tradisjonelle fagene. Moralske refleksjoner i forbindelse med analyse av klassikere som Dostojevskijs *Forbrytelse og straff* (1866/2020) kan jo tenkes å være gode å ha med seg

videre i livet. Som det fremkommer i en masteroppgave om samfunnsfaglæreres forståelse av og arbeid med livsmestring (Carlsson, 2021), oppleves livsmestring også som et pådyttet begrep om arbeid som lærere allerede driver med, ved at de er bevisste på å gjøre undervisningen relevant for elevenes samfunnsliv.

4.2 Lønnsomme ferdigheter

Diskursen om at det lønner seg å investere i unike menneskelige ressurser fremstår i analysen som et svar på hvorfor livsmestring skal være del av skolen. Analysen finner en tankegang om at skolen er en særlig egnet arena for å utvikle de ferdighetene som skal til for å lykkes i fremtiden. I *Pplis* kommer dette til uttrykk gjennom påstander som at digitaliseringen fordrer at vi satser på menneskets fordelaktige ferdigheter som kreativitet og nyskaping (Fikse, 2020, s. 65). Et lærende tankesett, eller å lære og lære, oppfattes i *Lik* (Flatås, 2020, s. 60) som tjenlig for å gi elevene tro på seg selv. Elever som utvikler evne til å tro på seg selv fremstår i analysen som innbringende fordi de vil bli utholdende og motiverte deltakere i arbeidslivet. En mulig konsekvens av denne diskursen kan bli en styrking av skolenes satsning på ferdigheter som 21st Century Skills, som kanskje vil begunstige både individ og samfunn. En annen tenkelig konsekvens er at denne lønnsomhetsdiskursen fører til en utvikling hvor skolen blir mer kommersialisert.

Skal vi tro SEL-forskningen, er det innbringende å satse på elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. SEL foredler elevenes evne til mestring, både akademisk og personlig, ifølge Mahoney et al. (2018 s, 22): «SEL is neither a fad nor a flash in the pan but represents a useful way to improve students' social and emotional skills, which are associated with several positive behavioral and academic outcomes. SEL har store ringvirkninger for samfunnet, påstår Byron Sanders (CASEL, 2021, 1:31), titulert som «community partner»: «SEL is rocket fuel. It is the thing that can actually accelerate the advancement of our society».

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) fremhever at styrking av 21st Century Skills, som å lære å lære, vil gjøre den nye generasjonen mer rustet til å møte utfordringene i fremtidens arbeidsliv. Kritikere mener derimot at skolenes satsning på disse ferdighetene gir individuelle løsninger på problemer som burde endres på systemnivå. Ecclestone og Hayes (2019, s. 31) påpeker at «å lære å lære» også springer ut av en bekymring om negative effekter av testing i

skolen, at testing fører til at elevene mister motivasjon for å lære i seg selv. Så i stedet for å redusere testingen på systemnivå, blir svaret på bekymringen å prøve å redde elevenes motivasjon ved å satse på 21st Century Skills.

Flere kritikere mener at denne sulten etter lønnsomhet kommersialiserer skolen ved å åpne skoleporten for kommersielle aktører. I artikkelen «Skolan är en lättköpt arena – livskunskap i kritisk belysning» beskriver Kerstin von Brömssen (2013) det svenske utdanningssystemet som omgjort til en markeds plass hvor utdanning betraktes som varer og elever som kunder. Kommersiell aktører sminker sine utdanningskonsepter med skolens verdigrunnlag for å få innpass, og Brömssen (2013, s. 86) trekker særlig frem *livskunskap*, Sveriges versjon av livsmestring, som et lett bytte på markeds plassen. Hun mener at hun uten overdrivelse kan slå fast at undervisningsfeltet som livskunskap inngår i er overgrodd av ymse aktører med uvisse vitenskapelige, metodiske og ideologiske utgangspunkt. Lie (2021, s. 207) peker på en tilsvarende diskurs i Norge, der skolene opptrer som «tilbydere» av «varer» til «forbrukerne», elevene. Dette påvirker utdanningssystemet til i stadig større grad å gå i økonomiens tjeneste, mener Lie (2021, s. 207). Bestemte sosiale og emosjonelle ferdigheter betraktes som gunstige for elevenes fremtidige suksess, bemerker Lie (2021, s. 204) seg, som samsvarer med analysens funn av oppfatninger om at det unikt menneskelige, som emosjonell og sosial kompetanse, er nøkkelen til å lykkes over tid. Lie (2021, s. 204) problematiserer slike oppfatninger ved å stille spørsmål om det er rimelig å forvente den type kompetanse hos barn, og hva disse forventningene gjør med oss. «Ønsker vi oss virkelig et arbeidsliv kun tilpasset de med superrobust psyke?», spør Lie retorisk (2021, s. 206).

4.3 Terapeutisk skole

Analysens funn av oppfatninger om hvorfor og hvordan livsmestring skal være del av skolen samsvarer med en terapeutisk diskurs. En diskurs om at barn både trenger en form for behandling, eller forebygging, av den moderne tilværelsens skadelige bivirkninger, og å bli stimulert til psykologisk vekst, er på bølgelengde med positiv psykologi. Sistnevnte er på bølgelengde med positiv psykologi (Seligman, 2011). Også de foreslåtte livsmestringsaktivitetene i *Lik*, som jeg har beskrevet som en blanding av lek og terapi, fremmer en terapeutisk diskurs gjennom målet om å styrke barns evne til å tåle det vanskelige og oppøve sine indre styrker. Det samme gjelder analysens funn av en terapeutisk og

relasjonell lærerrolle. Den terapeutiske diskursen forsterker psykologifagets betydning i skolen, og reiser mange spørsmål om tenkelige konsekvenser. Vil det føre til en mer terapeutisk skolegang som vil gjøre elevene mer hardføre og glade? Vil det hjelpe de barna som strever mest? Vil det bli økt bekymring for barn og unge, på grunn av forestillinger om barn som skjøre og utsatte? Hvor berettiget og konstruktiv er slik bekymring? Vil terapeutiske tiltak i skolen oppmuntre elevene til å åpne seg om personlige og private tema?

Ut fra den omtalte internasjonale forskningen har skolebaserte forebyggingstiltak antakelig litt effekt for reduksjon av psykiske vansker. Et typisk samfunnsøkonomisk argument er at dette ikke bare er positivt for den enkelte, men også for samfunnet. Psykiske lidelser er av alle sykdomsgrupper det som koster samfunnet mest (Folkehelseinstituttet, 2017), så reduksjon av psykiske lidelser vil spare fellesskapet for kostnader. Diskursen om at elevene trenger beskyttelse mot den moderne tilværelsens skadevirkninger, som jeg finner i analysen, styrker det samfunnsøkonomiske argumentet, da det underbygger behovet for forebyggingstiltak i skolen. Når det gjelder hva som skal gi næring til god helse og trivsel hos elevene, så kan det tenkes at oppfatningen av den avgjørende lærer-elev-relasjonen, som kommer frem gjentatte ganger i analysen, vil føre til en mer relasjonell pedagogikk. Dette har fagfolk etterspurt. Psykologene Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2017) har ytret at det viktigste som kan gjøres for elevenes psykiske helse er å bevisstgjøre og skolere lærere om relasjonens betydning. Brandtzæg et al. (2017, s. 766-767) viser til forskning som finner at måten lærere oppfører seg mot elevene påvirker elevene på flere måter. Hvordan en lærer henvender seg til en elev har mer å si for hvordan eleven blir oppfattet av andre elever, enn hvordan eleven oppfører seg, påpeker de, i tillegg til at jo bedre relasjon læreren har etablert til en elev, jo bedre tar eleven til seg lærerens undervisning. Brandtzæg et al. (2017, s. 767) mener at skolehverdagen muliggjør gode lærer-elev-relasjoner som gir psykisk helsefremmende øyeblikk, tilsvarende analysens vektlegging av «relasjonelle mellomrom» som gyldne livsmestringsmuligheter, men at det krever høy relasjonsbevissthet og – kompetanse hos lærere. Den terapeutiske diskursen kan også tenkes å føre til en opptrapping av tiltak for å skape vekst og trivsel blant elevene. Ifølge Seligman (2011) er subjektiv velvære nøkkelen til å øke kvaliteten og kvantiteten av elevenes læring, fordi bedre humør gir økt oppmerksomhet og motivasjon. Positiv psykologi-tiltak hevdes å være ideelle for skolebruk fordi skolemiljøet gir grobunn til å utvikle elevenes styrker og ressurser (Lancia, 2021). Resultatene fra en studie av positive psykologi-programmer i skoler i Hongkong

(Kwok, 2021), basert på Seligmans PERMA-modell, indikerte at programmene førte til økning i trivsel og nedgang i psykiske vansker blant elevene.

Analysen finner en forståelse av elever som psykisk sårbare og plaget av stress, prestasjonspress, overstimulering og ensomhet. Kritikere hevder at dette bildet av barn og unge som psykisk skrøpelige fører til overdreven bekymring. Ecclestone og Hayes (2019) beskriver det de kaller en myte om at barn er rammet av en mental helsekrise, og mener at denne myten er en av årsakene til at terapeutisk utdanning har blitt på moten, fordi det er gjevt å vise seg handlekraftig i møte med «krisen». Videre mener de (Ecclestone & Hayes, 2019, s. 1-2) at påstander om følelsesmessige mangler hos barn og unge danner et oppblåst bilde av ulykkelige barn, samtidig som det undergraver grunnlaget for å bekjempe sosiale problemer. Dette fremstår som hard kritikk av den terapeutiske diskursen. I samme skarpe tone kritiserer Furedi (som sitert i Ecclestone & Hayes, 2019, s. vii) terapeutisk utdanning som veien til å umyndiggjøre unge mennesker, selv om veien er bygget av gode intensjoner.

Kan oppfatninger om barndommen som giftig (Palmer, 2015), eller analysens funn av diskursen om verden som skadelig, sykelliggjøre normale oppvekstproblemer? Ja, hvis vi spør Ecclestone og Hayes (2019, s. 44). De hevder at slike oppfatninger sykelliggjør og infantiliserer barn, og tilegner dem frykt, problemer og vonde følelser, uavhengig om de har dem eller ikke. Også Per Are Løkke (2016) kritiserer sykelliggjøring av vanlige ungdomsproblemer i fagessayet «Å hakke seg ut av egget». Han beskriver, ut fra egen psykoterapi praksis, foreldre som ikke tåler ungdommers livsproblemer og reagerer ved å «psykiatrisere» dem ved bruk av psykiatriske diagnoser. Løkke (2016, avsn. 11) mener det normale gjøres unormalt: «Det blir umulig å skille mellom ungdomsfasens «storm og drang og psykiatri». Han minner om ungdomstidens normale destruktive innhold, som selvskading og trang til isolasjon, og at det kan gjøre vondt «å hakke seg ut av egget». Løkke (2016, avsn. 22) oppfordrer foreldre om la ungdommene være mer i fred og finne sine egne svar.

En potensiell konsekvens av analysens funn av oppfatningen om at livsmestring i praksis innebærer å snakke om det personlige i plenum, er at klasserommet blir et mer fortrolig sted. I informasjonsvideoen til CASEL (2021, 0:57) uttaler en lærer at SEL gjør elevene i stand til å dele personlige opplysninger i klasserommet, som bidrar til å skape et inkluderende og aksepterende miljø. Deling av det personlige blir dermed sett som et middel til å styrke fellesskapet blant elevene. Ecclestone og Hayes (2019) stiller seg imidlertid kritisk til å at

skolene oppfordrer elvene til selvavsløring i klasserommet. De (Ecclestone & Hayes, 2019, s. 42) kritiserer en praksis hvor det er om å gjøre å tilrettelegge for at barn får uttrykt og bearbeidet undertrykt frykt i støttende og trygge omgivelser, og hevder at det er frykt hos foreldre og lærere som skaper ønsket om at barna skal åpne seg om det som er vanskelig:

[...] [T]here is a strong sense that it is the teachers and parents fears that fuel the children's, and that encouraging the children to express their fears does more to put them in their minds than to bring out what is assumed to be there. (2019, s. 44)

Ecclestone og Hayes (2019, s. 63) bemerker seg et rådende syn om at de unge vil ha personlig relevant og engasjerende terapeutisk utdanning fremfor tradisjonelle fag. De hevder at dette synet bryter ned fagdisiplinene og favoriserer tema og prosesser som kan engasjere elevenes selv i læreplanene. Flere kritikere av terapeutisk utdanning mener at en terapeutisk skole, hvor blikket rettes innover fremfor utover, stimulerer barn til å bli mer selvcentrerte. «It is argued that psychological conceptions, categories, and practices of selfhood have contributed to the development of students as radically autonomous individuals more attuned to their own self-interest than to responsible community participation», skriver Martin og McLellan (2013, s.1). Jørg Arne Jørgensen (2021), lektor og religionshistoriker, peker på noe av det samme i kommentaren «Kan det bli for mye vekt på følelser og psykisk helse i skolen?». Jørgensen beskriver at han stadig opplever at elevsamtaler handler om hvordan elvene har det, og mindre om fag og skolearbeid. Han betegner dagens skoleklima som intimt. Lærere er for opptatt av elevenes indre tilstand fordi de vil være flinke og se elevene, mener han, men at konsekvensen er at lærerne vikler seg inn i det han kaller «et ufruktbart narsissistisk spill». Jørgensen (2021, avsn. 5) mener det er viktig å huske på hva som er skolens mandat: «[...] [B]ygge karakterstyrke og gode vaner, vekke interesse for verden og kunnskaper om noe annet enn dem selv. Det er ofte det som skal til for å få dem ut av en negativ *loop* omkring i eget følelsesliv». I et motsvar, sier Tone K. Skar (2021) seg uenig med Jørgensen. Hun hevder at det skaper gode læringsmiljøer å se den enkelte elev, at lærerne for sjeldent har kapasitet til å sette seg inn i elevenes følelsesmessige tilstand. Hun mener at det må mer kompetanse på psykisk helse og følelser inn i skolen slik at det blir nok ressurser til å hjelpe elevene som bukker under.

4.4 Individets muligheter og ansvar

Et gjennomgående funn i analysen er individualiserte forståelser av hva livsmestring er og hvordan det skal utøves. Livet skal mestres ved at individet tar ansvarlige livsvalg. Elevene skal lære seg individuelle mestringsstrategier for å håndtere livets utfordringer. I livsmestringspraktiseringen får læreren en individualisert rolle hvor hen må ta ansvar for å oppføre seg på bestemte måter for å styrke relasjonen til elevene. Mulige konsekvenser av disse individualiserte oppfatningene kan på den ene siden være at elevene får anledning til å frigjøre seg fra sine laster. På den andre siden kan det tenkes at diskursen bidrar til å skape en atmosfære hvor det kreves mer av elevene og lærerne på et individuelt nivå.

Ifølge Beck & Beck-Gernsheim (2001), medfører individualisering at individene løsriver seg fra tradisjonelle bånd, som familie og klasse, og får flere valgmuligheter. Dermed kan det argumenteres for at analysens individualiserte forståelse kan bidra til å frigjøre elevene fra belastende systemer. Guro Hansen Helskog (2019), førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, mener at den eksisterende skolekulturen er preget av rigide, kontrollerende og vurderende trekk som står i veien for individets utfoldelse. Helskog (2019, s. 54) vektlegger at nøkkelen til både helse og livsmestring hos individet ligger i det indre liv. Hun (Helskog, 2019, s. 57) trekker frem individets skaperglede, engasjement og utforskertrang som en forutsetning for å mestre livet, jobbe og delta i samfunnet.

Man kan lede hesten til kilden, men man kan ikke tvinge den til å drikke, heter det i ordtaket. På dette området vil rigid og overdreven vurderingspraksis ha potensiale for å virke svært ødeleggende. Kan vi håpe på bedre tider når det gjelder muligheten til å fremme helse og harmoniske liv både hos elever og lærere i årene som kommer?
(Helskog, 2019, s. 58)

Vektleggingen av det frigjorte individets muligheter rimer med analysens funn av forståelsen av individuelle mestringsstrategier som et gode, uansett omstendigheter, fordi det er gunstig for barn og unge å kunne ta grep om egne liv og takle det vonde i livet på et individuelt plan (Uthus, 2020, s. 25).

Kritikere, derimot, mener at en slik individualisert diskurs pålegger individet mer ansvar. Dette er i tråd med Beck og Beck-Gernsheims (2001) beskrivelser av hvordan

individualiseringen, i tillegg til frigjøring, medfører en økning av individuelle løsninger på samfunnsproblemer. Lie (2021, s. 203) hevder at livsmestringstemaet diskursive innramming vitner om en tydelig dreining mot mer individualisering, som retter mer oppmerksomhet mot hva enkelteleven skal mestre og prestere. Professor i barnehagepedagogikk Anne Greve (2019, s. 47) lurer på om samfunnets krav til individet har blitt for store, og om plattformen et individ må holde seg innenfor for ikke å falle, er blitt for smal. Madsen (2020, s. 124) påpeker at en alternativ løsning på å redusere elevenes opplevde stress og press knyttet til ytre krav ville være å senke kravene. Imidlertid utgjør livsmestring en satsning på individuelle ressurser, en løsning hvor elevene tilegner seg mestringsstrategier som gjør dem i stand til å håndtere kravene. Fordelen ved å denne løsningen, er som Madsen (2020, s. 125) fremsetter det, å slippe den krevende jobben for å endre på systemene som skaper stress. Muligens vil også elevene bli mer robuste og driftige om satsningen viser seg å være vellykket.

Analysens funn av oppfatningen om at det er skolens ansvar å ivareta elevenes psyke og selvfølelse, et ansvar som særlig skjøttes ved at den enkelte lærer utviser gode relasjonelle evner, forstår jeg som en individualisert diskurs som pålegger læreren mer ansvar. Spør man lærere, kan det se ut til at en slik ansvarliggjøring virker tyngende. Flere lærere meddeler at de opplever livsmestring som en byrde. I en masteroppgave (Torheim, 2021, s. 58) uttaler lærere og miljøarbeidere seg om å praktisere livsmestring i skolen, og fremstiller det blant annet som nok en tung ballast lærere skal bære: «Hvis det er noe nytt som skal implementeres i skolen, så er det selvfølgelig lærerne som skal gjøre det, men man snakker aldri om foreldreansvaret», sier en av lærerne. Et annet utsagn vektlegger at lærere kommer til kort med fordi det er for mange elever å ivareta: «En kontaktlærer har rundt 20 elever å håndtere, så å passe på at alle har en følelse av livsmestring og god helse blir travel». Lærerne beskriver psykisk helse og livsmestring som viktige tema, men at de går utover annen undervisning: «Jeg føler at vi må bruke så mye tid på dette, og at man må bruke tiden man ellers skulle brukt til andre viktige fag som elevene også trenger». Dette samsvarer med andre studier (Larsen, 2011; Ekornes, 2016) som finner at lærerne er positive til psykisk helse som tema, men at det kommer som et ekstra krav oppå alt annet og stjeler tid fra andre fag.

Det er nærliggende å forestille seg at analysens individualiserte forståelse av livsmestring vil kunne bidra til en skolegang hvor den enkelte elev får flere muligheter og mer ansvar. Hvem vil profitere på det, spør Madsen (2020, s.118-119). Hypotesen hans er at det kanskje er «generasjon prestasjon», ambisiøse ungdommer som kjenner seg stresset og presset for å

oppnå best mulige resultater, som vil nyttiggjøre seg mest av livsmestring, siden temaet krever relativ stor egeninnsats av elevene. Mindre privilegerte grupper, som ikke hovedsakelig plages av skyhøye ambisjoner og perfektjonisme, men som er preget av sosiale problemer som fattigdom, vold, mobbing, utenforskap og skolevegring, har ikke samme forutsetninger til å dra nytte av livsmestring. Dermed kan en mulig konsekvens bli, ifølge Madsen, at de elevene som har mest behov for hjelp ikke får det. Kritikken av SEL-forskningen (Cipriano et al., 2021) kan betraktes som støtte til Madsens hypotese. Cipriano et al. (2021) fremhever at elevgrupper med funksjonsnedsettelse og minoritetsbakgrunn er usynlige i SEL-forskningen, og at lignende skolebaserte tiltak har både virket straffende på og bidratt til mer utenforskap blant disse elevene.

4.5 Begrensninger ved oppgaven

I tillegg til den nevnte usikkerheten om analysens reliabilitet og validitet, vil jeg utheve to klare begrensninger ved oppgaven. For det første er de to lærebøkene et smalt utvalg av relevante tekster om livsmestring i skolen, og oppgaven kan derfor ha gått glipp av mer utbredte diskursive forståelser. For det andre er utvalget av teori og forskning subjektivt, ut ifra det jeg mener er relevant og overkommelig å trekke inn, som farger hvordan jeg fremstiller analyseresultatene og diskuterer dem. Et annerledes utvalg ville farget oppgaven på en annen måte, og det er diskutabelt om jeg har valgt rett. Det kan hende at utelatte perspektiver, som Banduras mestringsteori (1997), ville kastet skarpere lys over analysen.

4.6 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å trekke frem to lærebøkers oppfatninger om hvordan livsmestring skal forstås og utøves i skolen ved bruk av diskursanalyse. Ut fra min analyse er forståelsen preget av en individualisert diskurs, en diskurs om at livet er noe den enkelte skal mestre på bestemte måter. Livsmestring fremstår i materialet som noe stort og viktig, men også et «mykt» motstykke til prestasjonsfag for å gjøre skolen helhetlig. Dette kan tenkes å styrke en tankegang om at skolen skal favne *hele* mennesket, en skole som møter elevenes psykologiske behov, i tillegg til å gjøre elevene kunnskapsrike. Lærebøkene uttrykker en forståelse av livsmestring som noe elevene trenger for å beskytte seg mot det skadelige i verden, og for å dyrke frem de ferdighetene fremtidens arbeidsliv krever av dem. En terapeutisk diskurs kommer til uttrykk gjennom analysens funn av påstander om at

livsmestring innebærer forebygging og håndtering av psykiske problemer i tillegg til stimulering og tilrettelegging for psykologisk vekst. Dette underbygges av analysens svar på hvordan livsmestring skal undervises og praktiseres, som er dominert av aktiviteter innenfor kategoriene leketerapi, mestringsøvelser og selvutvikling. Lærebøkene beskriver av at det er opp til den enkelte lærer og den enkelte elev å få til livsmestringen underbygger også den individualiserte diskursen. Det er mange tenkelige konsekvenser av oppgavens oppsøpte diskurser. En skole som satser mer på 21st Century Skills, kan vise seg å være lønnsomt i fremtiden, men kan også kommersialisere skolen. En mer terapeutisk skolegang kan på den ene siden forebygge psykiske lidelser, men på den andre siden bidra til å sykliggjøre normale problemer og gjøre elevene mer selvcentrerte. Individualiserte måter å håndtere livets utfordringer på gir individet flere muligheter og mer ansvar, som det er nærliggende å tro at de mer ressursrike og privilegerte elevene vil tjene mest på. Jeg mener analyseresultatene svarer ja til oppgavens underproblemstilling om livsmestring oppfattes som et psykologisk tiltak i lærebøkene. Dette understøtter en styrket rolle for psykologifaget i skolen, som kan gjøre skolens innhold mer terapeutisk ved at pedagogikken får flere og sterkere psykologiske innslag.

5. Referanser

- Aarskog, K. N. (2020, 8. desember). Folkehelse og livsmestring må ikke bare bli et pratefag. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/folkehelse-og-livsmestring-ma-ikke-bare-bli-et-pratefag/1782300>
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage Publications.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. Sage Publications.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 66(8), s. 766-767.
<https://psykologtidsskriftet.no/node/17007/pdf>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsson, E. K. (2021). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91377>
- CASEL. (2021, 23. juni). *What is Social and Emotional Learning (SEL)?*[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y-XNp3h3h4A>
- CASEL. (2022, 23. september). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cipriano, C., Horowitz, S. H. & Rappolt-Schlichtmann, G. (2021, 6. desember). Does Social-Emotional Learning Help Students Who Could Benefit the Most? We Don't Know. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-does-social-emotional-learning-help-students-who-could-benefit-the-most-we-dont-know/2021/12>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Dostojevskij, F. (2020). *Forbrytelse og straff* (J. Brodal, Overs.). Solum bokvennen. (Opprinnelig utgitt 1866)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyrdal, G. M. (2020). Mindfulness. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 119-135). Cappelen Damm Akademisk.

- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2019). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education: Classic Edition*. Routledge.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fikse, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 65-90). Cappelen Damm Akademisk.
- Flatås, R. M. (2020). *Livsmestring i klassen: Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.
- Folkehelseinstituttet. (2017, 7. Juni). *Ikke-dødelige sykdommer koster samfunnet mest*. <https://www.fhi.no/nyheter/2017/ikke-dodelige-sykdommer-koster-samfunnet-mest/>
- Franklin, C., Kim, J. S., Beretvas, T. S., Zhang, A., Guz, S., Park, S., Montgomery, K., Chung, S. & Maynard, B. R. (2017). The effectiveness of psychosocial interventions delivered by teachers in schools: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(3), 333-350. DOI: [10.1007/s10567-017-0235-4](https://doi.org/10.1007/s10567-017-0235-4)
- Gill, R. (2000). Discourse analysis. I P. Atkinson, M. W. Bauer & G. Gaskell (Red.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook for social research* (s. 172-190). Sage.
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91377>
- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-focused therapy*. American Psychological Association.
- Greve, A. (2019). Hvordan kan vi lære barn å mestre livet?. *Prismet*, 70(1), 47-52. <https://doi.org/10.5617/pri.6856>
- Grinde, B. (2020). Bevissthet – hva er det og hvordan forme den. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 95-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 167-191). Cappelen Damm Akademisk.
- Helskog, G. H. (2019). Fragmentering og disharmoni, eller helse og livsmestring?. *Prismet*, 70(1), 53-61. <https://doi.org/10.5617/pri.6857>
- James, O. (2003, April 11). If only we graded mental well being. *Tez Magazine*. <https://www.tes.com/magazine/archive/if-only-we-graded-mental-well-being>

- Jørgensen, J. A. (2021, 19. juni). Kan det bli for mye vekt på følelser og psykisk helse i skolen? Stavanger Aftenblad.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/kommentar/i/569gMX/kan-det-bli-for-mye-vekt-paa-foelelser-og-psykisk-helse-i-skolen>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. T. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen!. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 195-211). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kwok, S. (2021). Implementation of positive education projects in Hong Kong. I M.L. Kern & M. L. Wehmeyer (Red.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 705-713). Springer Nature.
- Lancia, G. (2021, 29. september). *Positive Psychology in Education: Your Ultimate Guide*. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/positive-psychology-schools-education/>
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom: *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 8(1), 24-34.
<https://www.idunn.no/file/pdf/46960146/art05.pdf>
- Lie, E. R. (2021). Livsmestring i skolen. Å lære lykke eller å lykkes? I I. Bostad (Red.), *Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (s. 197-216). Spartacus Forlag AS.
- Lystad, A. H. & Bjørkly S. (2018). Psykisk helse på timeplanen – kva meiner elevane? *Psykologi i kommunen*, 2018(4), 23-31. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2018/09/Psykisk-helse.pdf>
- Løkke, P. A. (2016). Å hakke seg ut av egget. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 53(3), 200-206. <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2016/02/hakke-seg-ut-av-egget>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?*. Spartacus.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
<https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

- Martin, J. & McLellan A-M. (2013). *The Education of Selves: How Psychology Transformed Students*. Oxford University Press.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen?. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Myskja, A. & Fikse, C. (Red.). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 141-162). Cappelen Damm Akademisk.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113-130.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i duskursanalyse - Mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Ormestad, T. (2022, 13. januar). *Folkehelse og livsmestring – en litteraturoversikt*. Literacies for health and life skills. <https://uni.oslomet.no/hls/2022/01/13/folkehelse-og-livsmestring-en-litteraturoversikt/>
- Palmer, S. (2015). *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what we wan do about it*. Orion Publishing Group.
- Positive Psychology Center (2022, 30. September). *Our Mission*. <https://ppc.sas.upenn.edu/our-mission>
- Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2020(6), 176-190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2614432>
- Sagranden, L. M. R. (2020). *Livsmestring, psykisk helse og ungdom: en vanskelig debatt?* [Masteroppgave, MF Vitenskapelige Høyskole]. MF Open. <https://hdl.handle.net/11250/2681243>
- Schleicher, A. (2022, 25. September). *The case for 21st-century learning*. OECD.org. <https://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: The new positive psychology and the search for well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Skartveit, T. K. (2021, 7. juli). Nei, Jørg Arne Jørgensen, ikke nok «følelser og psykisk helse» i skolen. *Stavanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/7K9PrK/nei-joerg-arne-joergensen-ikke-nok-foelelser-og-psykisk-helse-i-skolen>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Torheim, H. M. (2021). *Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser* [Masteroppgave, UiS]. UiS Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2783023>
- Universitetet i Stavanger. (2022, 26. september). ROBUST – trivsel og motivasjon i ungdomsskolen. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/robust>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del, Folkehelse og Livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar?. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23-40). Cappelen Damm Akademisk.
- von Brömssen, K. (2013). Skolan är en lättköpt arena - livskunskap i kritisk belysning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2013: 2), 65-92.
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A666034&dswid=-9507>
- Werner-Seidler, A., Spanos, S., Callear, A. L., Perry, Y., Torok, M., O'Dea, B., Christensen, H. & Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 89, 1873-7811. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102079>