



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Livsmestring i kompetansesamfunnet

En kunnskapssosiologisk analyse av politiske styringsdokumenter

**Erling Magnus Nielsen Mjelde**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, VÅR2023

Antall ord: 28000



## Forord

Det er med stor glede at jeg nå kan runde av fem år som student ved MF vitenskapelig høyskole med en fullført mastergrad. Det har vært en lang og krevende prosess å skrive masteroppgave, men det har også vært ekstremt lærerikt, både faglig og personlig. Jeg sitter med en lettelse for at det er over, men samtidig et slags tomrom, etter at tilværelsen som student nå tar slutt. Jeg gleder meg ufattelig til å ta i bruk alt det jeg har lært som student ved MF vitenskapelig høyskole i mitt fremtidige yrkesliv, og tror at denne masteroppgaven og utforskningen av denne tematikken vil være gull verdt i min jobb som lærer.

I anledning fullført masteroppgave vil jeg først og fremst rette en stor takk til mine veiledere Merethe Skårås og Janicke Heldal. Tusen hjertelig takk for et flott og lærerikt samarbeid, til tross for at jeg kanskje til tider virket umotivert har viten om at jeg hadde dere i ryggen vært en stor motivasjon, og ført til en følelse av trygghet for at det skal gå bra. Jeg vil også takke mine medstudenter på veiledningsgruppen for hyggelige samtaler, og et flott fagfellesskap.

Jeg vil også rette en stor takk til gjengen som har sittet på MF stort sett hver dag, dere har virkelig pushet meg til å klare dette her, og jeg håper at jeg vært minst halvparten så hjelpfull for dere som dere har vært for meg. Vil rette en stor takk til den faste gjengen bestående av Andreas, Sivert, Ingrid, Marie og Osman, samt Endre, Vegard, Sofie og Aurora som jeg sporadisk har møtt på biblioteket. Det fellesskapet jeg har følt på de siste månedene har bidratt umåtelig i min arbeidsprosess, til tross for at noen minutters pause plutselig har blitt til timevis, så har hvert sekund jeg har tilbragt sammen med dere vært en virkelig velsignelse.

Avslutningsvis vil jeg takke mine kjære foreldre, som alltid slår av en prat dersom det skulle være noe, og forsøker å hjelpe til der de kan. En spesiell takk retter jeg også til min bror Håkon, som har vært avgjørende i avkoblingen fra masterarbeidet gjennom samtaler, og ikke minst fotball.

## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet undersøker forholdet mellom kompetansebegrepet og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i *fagfornyelsen*. Dette forholdet undersøkes gjennom en kunnskapssosiologisk analyse av de tre politiske styringsdokumentene: NOU 2014:7: «Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag», NOU 2015:8: «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser» og Meld. St. 28 (2015-2016): «Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet» som legger føringer for *fagfornyelsen* og utviklingen av de tverrfaglige temaene i LK20. De tre dokumentene diskuteres opp mot relevant forskning og teori knyttet til humankapital, livsmestring, psykisk helse, nyliberalisme og globalisering.

Et viktig funn i dette forskningsprosjektet er at de politiske styringsdokumentene, som legger føringer for *fagfornyelsen*, starter med å presentere et bredt kompetansebegrep, som tar høyde for ulike sider ved menneskelivet. Denne bredden faller ut av *fagfornyelsen*, til fordel for en snever definisjon som fremhever de målbare sidene ved kompetanse. Dette funnet samsvarer med liknende undersøkelser gjort av politiske styringsdokumenter for *kunnskapsløftet*, og henger sammen med en større oppslutning til en global skolepolitikk. Denne globale skolepolitikken er preget av en nyliberal tilnærming, med særlig fokus på utdanning for globalisering, og humankapitaldannelse som formål med skolen. I denne sammenheng får overnasjonale organisasjoner som OECD stor definisjonsmakt.

Kompetansedefinisjonen som legges til grunn i de politiske styringsdokumentene legger også føringer for innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Når de sosiale og emosjonelle kompetansene faller ut av kompetansebegrepet medfører dette at de sidene ved livsmestring som ikke lett lar seg måle også faller ut. Livsmestring står på denne måten i fare for å bare bli et flott uttrykk for arbeidsdeltagelse, faglig kyndighet og økonomisk produktivitet. Livsmestring blir på denne måten plassert inn i en ideologi, som tilsier at utvikling av humankapital er det fremste målet med skolen, så vel som livet.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Teoretisk, metodisk og materiell tilnærming.....	3
1.3	Prosjektets disposisjon.....	4
2	Begrepsavklaringer, tidligere forskning og rapporter -> en kontekstualisering av forskningsprosjektet .....	6
2.1	Kompetanse – OECD -> global skolepolitikk.....	6
2.1.1	Kompetansebegrepet inntreer den norske skolen.....	7
2.1.2	OECD i den globale skolepolitikken.....	8
2.2	Livsmestring – skole vs. kirke.....	9
2.3	Folkehelse og livsmestring i skolen – lærere og ansvarspersoners erfaringer med tematikken .....	10
2.3.1	Folkehelse og livsmestring -> Kompetanse gir trygghet .....	12
2.4	Psykisk helse i skolen -> sosiale og emosjonelle sider ved læring .....	13
3	Teori .....	15
3.1	Kunnskapssosiologi.....	15
3.1.1	Kunnskapsutvikling.....	17
3.2	Humankapital.....	19
3.2.1	Utvikling av humankapital gjennom utdanning – Samfunn og individ .....	22
3.2.2	Nyliberal tilnærming til utdanning -> utvikling av humankapital i et nytt globalt samfunn <sup>24</sup>	
3.3	Helsefremmende livsmestring .....	26
4	Metode.....	29
4.1	Forskningsdesign -> valg av tema, problemstilling og metode.....	29

4.1.1	Problemstilling.....	30
4.1.2	Metode.....	31
4.2	Utvalg og avgrensning av datamaterialet .....	32
4.2.1	Datamaterialet for prosjektet – tre politiske styringsdokumenter .....	33
4.2.2	Den metodiske tilnærmingen til innsamling og avgrensning av datamaterialet -> fremveksten av analyseenheten.....	34
4.2.3	Den metodiske tilnærmingen til koding av datamaterialet.....	35
4.2.4	Abduktiv fremgangsmåte .....	36
4.3	Analyseprosessen.....	36
4.3.1	Analysekategoriene og modeller for prosjektet .....	37
4.4	Forskningsetikk og -kvalitet, samt forskerens posisjon.....	40
4.4.1	Posisjonalitet -> et forsøk på kartlegging av bias .....	42
5	Analyse.....	44
5.1	Summativ analyse av dokumentene .....	44
5.2	Deskriptiv analyse av begrepene i dokumentene .....	45
5.2.1	Kompetanse – Utredning og stortingsmelding.....	45
5.2.2	Folkehelse og livsmestring – fra utredning til stortingsmelding.....	48
5.3	Kompetanse som samspillsmodell.....	49
5.3.1	Samspillet mellom kompetanser -> samspillet mellom samfunn og individ .....	50
5.3.2	Dannelsen av selvstendige og ansvarlige borgere.....	52
5.3.3	Samspillet mellom kompetanser og interesseområder .....	55
5.4	Samfunnsinteressene knyttet til kompetanse .....	56
5.4.1	Utvikling av kunnskapskapital -> samfunn<->individ .....	57
5.4.2	Folkehelse og livsmestring - forstått som kompetanse for individet og nytte for samfunnet .....	60
6	Diskusjon.....	63

6.1	Kompetanse -> humankapital og nyliberalisme .....	63
6.2	Sosiale og emosjonelle kompetanser -> indre eller ytre hensyn?.....	65
6.3	Samfunnsinteresse -> Det som kan testes skal læres.....	68
6.4	Folkehelse og livsmestring -> livsmestring for den enkelte eller livsmestring for samfunnet? .....	70
7	Konklusjon .....	73
7.1	Betraktninger for fremtiden .....	75
8	Litteratur.....	77

# 1 Innledning

Etter fem år som student ved MF vitenskapelig høyskole har jeg vært 100 dager i praksis på videregående og ungdomsskole, og hatt utallige samtaler med medstudenter om fremtiden som lærer. En felles opplevelse som ofte kommer frem i diskusjoner med medstudenter er en opplevelse av at flere elever sliter på skolen, men hvis man ser på tall for fullføringsgrad av videregående skole så ser man at fra 2007-2022 så har fullføringsgraden økt med over 8% (SSB, 2022). Det er fortsatt forholdsvis høy frafallsprosent på 10,6% i studieforbereende program og 30% i yrkesfaglige studieprogram (SSB, 2022). Tall fra apotekforeningen viser samtidig at det har vært en markant økning i bruk av antidepressiva blant ungdom i aldersgruppen 15-19 (Soldal, 2022). PISA-undersøkelser utført de siste 20 årene tyder også på at flere føler seg mer ensomme på skolen, Ungdata undersøkelsene har også vist en økning i ensomhet de siste årene (SSB, 2021). Det oppleves altså til tross for at stadig flere fullfører videregående skole som at elevene i dag sliter mer og mer. En av tingene som ofte kommer opp i diskusjoner med medstudenter og lærere er medier, og særlig at presset som legges på elever gjennom ulike medier til å prestere faglig, personlig, sosialt, kroppslig og økonomisk er ødeleggende. Min erfaring – fra praksisperioder og diskusjoner med medstudenter og lærere - er at sosiale medier som Instagram og TikTok får skylden knyttet til personlig, kroppslig og sosialt press, mens de mer tradisjonelle mediene får skylden for det faglige og økonomiske presset. De sosiale mediene er kanskje spesielt urovekkende ettersom naturen til sosiale medier er at man er segregert til sine sosiale nettverk. Det betyr at lærere og andre voksne sjeldent har innsyn i hva elever gjør på sosiale medier og på denne måten liten innvirkningskraft på de holdninger og verdier som forsterkes. Denne segregeringen på sosiale medier kom til uttrykk nylig gjennom fremveksten og nedfallet av Andrew Tate, som er en *influencer* som tilsynelatende kom fra ingensteds til å bli en av de mest kjente personene i verden (NRK, 2022). En utredning fra 2020 viser også at sosiale medier brukes aktivt av ungdom i kjøp og salg av narkotika, eller planlegging av slåsskamper og spredning av voldsvideoer, såkalt “pop-up” kriminalitet (NOU 2020:16). Det er på bakgrunn av denne opplevelsen av at elever sliter, og at medier legger stadig større press på unge mennesker, samtidig som sosiale medier og samfunnsutviklingen fører til fragmentering at inspirasjonen til dette forskningsprosjektet vokste frem. Valget av tematikk knyttet til livsmestring sprang nokså naturlig ut fra denne opplevelsen. Grunnen til at kompetanse ble valgt som vektor for å undersøke folkehelse og livsmestring er fordi

kompetanse er vurderingsgrunnlaget i skolen, og dermed blir styrende for hva som faktisk skjer i skolen. Det jeg vil undersøke i dette prosjektet er dermed hvorvidt det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til å forløse disse utfordringene, og hvordan kompetanse spiller inn i denne prosessen.

Den tiden jeg har vært student ved MF vitenskapelig høyskole, og dermed min og mine medstudenters opplevelser av elever har vært preget av en situasjon uten sidestykke, nemlig pandemien. Det som også er spesielt i forbindelse med lærerutdanningen og pandemien er at pandemien inntraff midt i fagfornyelsesprosessen. Pandemien belyste også tilsynelatende latente problemer hos elever, blant annet knyttet til psykisk helse og mestring. En rapport om skolen etter koronapandemien viser at 47% av elevene følte ensomhet tilknyttet pandemien, mens livstilfredsheten falt med 21 prosentpoeng for gutter og 19 prosentpoeng for jenter (Parr, 2021, s. 11). Den samme rapporten viser også at pandemien var en belastning som medførte psykiske plager og tap av motivasjon og mestringsfølelse, men at mye tyder på at disse trendene vil trekke tilbake etter hvert som normaliteten kommer tilbake (Parr, 2021, s. 11). Koronapandemien kan altså ha preget den opplevelsen jeg og mine medstudenter har fått av elever i skolen, samt førsteinntrykket av *fagfornyelsen*, og kanskje gitt oss et mørkere bilde enn hva faktisk er tilfelle. Det som det dog er liten tvil om er at det finnes problemer knyttet til psykisk helse og mestring som påvirker elevers skolehverdag. Denne problematikken vil belyses i forskningsprosjektet gjennom hvordan psykisk helse kommer til uttrykk gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i styringsdokumentene.

## **1.1 Problemstilling**

Når jeg hadde avgrenset temaet for prosjektet til å omfatte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt kompetansebegrepets rolle i innføringen av tematikken, var det neste steget å utvikle en problemstilling som kunne belyse dette forholdet. I den sammenheng har jeg lest tidligere forskning, så vel som teori og rapporter om folkehelse og livsmestring, så vel som kompetanse i den norske skolen. Dette førte til at jeg fikk øyne for de politiske styringsdokumentene som underbygger *fagfornyelsen*, ettersom disse dokumentene legger føringer for innføringen av tematikken. Skolen skal ifølge formålsparagrafen gi elevene de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for at de mestrer livene sine (Opplæringslova, 1998, §1-1). Delutredningen til *Ludvigsen-utvalget* – som er det utvalget som utnevntes til å vurdere en fornying av fag i skolen – knytter kunnskaper, ferdigheter og



holdninger sammen som forutsetning for utvikling av kompetanse: "I delutredningen brukes kompetanse som hovedbegrep, samtidig som kunnskaper, ferdigheter og holdninger ses som forutsetninger for og del av det å utvikle kompetanse." (NOU 2014:7, s. 54). På bakgrunn av dette virker kompetansebegrepet som en forutsetning for livsmestring ifølge, og interessen for dette prosjektet er dermed å undersøke kompetanse som betingelse for folkehelse og livsmestring. Grunnlaget for at prosjektet avgrenses til å gjelde de policydokumentene som underbygger *fagfornyelsen* er fordi det er disse dokumentene som retter fokuset for utformingen av styringsdokumentene.

Med dette som bakgrunn for forskningen har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvilke føringer legger kompetanseforståelsen i styringsdokumenter for innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg forholdt meg utforskende til tematikken underveis i prosjektet. Noen forskere velger å forholde seg til forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen, men jeg har valgt en fremgangsmåte med friere tøyler. Det vil si at innfallsvinkelen for å besvare problemstillingen har latt seg styre av teori, analyse og til slutt diskusjonen (se kapittel 4). Grunnen til at jeg valgte denne friere fremgangsmåten er at jeg ikke ville begrense prosjektets omfang i lys av allerede innforståtte ting om temaet. Som nevnt tidligere er jeg interessert i tematikken som prosjektet utforsker, og har dermed også noen formeninger om tematikken før prosjektets oppstart. Jeg synes derfor det er begrensende å sette klare rammer for hvordan problemstillingen skal belyses, uten at dette bygger på egen forforståelse og dermed farger resultatene. Det betyr ikke at prosjektet eller problemstillingen ikke har rammer, men snarere heller at disse rammene har vokst frem underveis i prosjektet. Den klareste innrammingen av prosjektet er det teoretiske rammeverket for prosjektet, som jeg vil gjøre rede for i neste delkapittel.

## **1.2 Teoretisk, metodisk og materiell tilnærming**

Den overordnede teoretiske tilnærmingen for dette prosjektet kan sies å være kunnskaps sosiologisk i den forstand at jeg forsøker å kartlegge og kategorisere de faktorene som påvirker kunnskapsdannelsen knyttet til temaet folkehelse og livsmestring. Det finnes styrker og svakheter med en slik tilnærming (se kapittel 4). Den teoretiske tilnærmingen i dette prosjektet trekker ut noen perspektiver på folkehelse og livsmestring fra tidligere forskning og

teori på området. Tematikken består av to distinkte deler – som vi skal se kobles disse ofte sammen – folkehelse og livsmestring, det vil derfor være naturlig at noe teori fokuserer mer på det ene aspektet enn det andre. Når det kommer til helse delen av forskningen vil hovedfokuset være på helsefremmende tilnærminger til mestring, og i denne sammenheng vil teorien om salutogenese av Aaron Antonovsky anvendes (Antonovsky, 1979). Når det kommer til livsmestring aspektet vil det trekkes ut perspektiver på livsmestring fra tidligere forskning og teoretikere, heriblant Sommerschild som bygger videre på Antonovskys helsefremmende teori til en mer generell mestringsteori (Sommerschild, 1998). Sommerschild fremsetter også kompetanse som en viktig del av sin teori om livsmestring. Når det gjelder utforskning av kompetanse vil jeg lene meg på kunnskaps sosiologi slik den beskrives av Karl Mannheim. For å problematisere kompetansebegrepet vil jeg lene meg på teori om humankapital for å diskutere funnene fra analysen. Det finnes styrker og svakheter med denne teoretiske tilnærmingen som du kan lese mer om i kapittel 4, men den vil også påvirke den metodiske tilnærmingen til datamaterialet for prosjektet.

Det teoretiske rammeverket vil påvirke den metodiske tilnærmingen for denne oppgaven også. De ulike teoriene styrer også den metodiske tilnærmingen gjennom at analysekategorien flyter nokså naturlig ut av dem. Den metodiske tilnærmingen for denne oppgaven blir som sådan en teoridrevet innholdsanalyse, hvor det er de ulike teoriene som legger føringer for gjennomføringen av prosjektet. Dette medfører også at det er en rekke fallgruver som må unngås, for eksempel knyttet til “konfirmasjon bias”, mer om dette i kapittel 4. Datamaterialet lar seg på den andre siden ikke meningsfylt styres av teorien, ettersom datamaterialet eksisterer uavhengig av den teoretiske tilnærmingen til analyse av den. Dette medfører at prosjektet avgrenses betydelig av den teoretiske tilnærmingen, mens det blir avgjørende å utføre det på en etterrettelig måte slik at teorien ikke bestemmer resultatene på forskudd. En dypere dykk inn i de metodiske betraktningene for forskningsprosjektet kommer i kapittel 4.

### ***1.3 Prosjektets disposisjon***

Dette første kapittel har gitt et overblikk over bakgrunnen for at dette forskningsprosjektet utføres, hva som etterforskes, hvorfor det etterforskes og kort fortalt hvordan dette skal skje. De to neste kapitlene vil kartlegge bakgrunnen for tematikken i skolen gjennom tidligere forskning og rapporter, samt teorien som danner grunnlaget for drøftingen av funnene fra analysen. Kapittel 4 er en metodisk redegjørelse for forskningsprosjektet, hvor de valgene som

er gjort i forhold til gjennomføring av prosjektet veies og vurderes, samt begrunnes. Kapittel 5 vil presentere funnene gjort i forskningsprosjektet, som forsøker å belyse problemstillingen fra kapittel 1.2. Kapittel 6 er diskusjon av funnene i lys av teori og tidligere forskning, her diskuteres funnene fra kapittel 5 i lys av det teoretiske fundamentet fra kapittel 3 (og til dels kapittel 2). Til slutt kommer en oppsummering av de sentrale funnene, hvor disse plasseres i en bredere forskningssammenheng, samt noen betraktninger for videre forskning.

## **2 Begrepsavklaringer, tidligere forskning og rapporter -> en kontekstualisering av forskningsprosjektet**

Folkehelse og livsmestring er et nytt tema av fagfornyelsen, og kom inn i læreplan i KRLE og RLE skoleårene 20/21 og 21/22 respektivt. Det betyr at det er begrenset hvor mye forskning som finnes på området, spesielt i den spesifikke konteksten av dette forskningsprosjektet. Det betyr ikke at dette er nye begreper, og det finnes forståelser av begge områdene som er uavhengig både hverandre og forskningsprosjektets mål. I dette delkapittelet vil jeg gi et kjapt overblikk over forskning og perspektiver på kompetanse, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i dagens skole. Jeg vil også gi en kort redegjørelse av kompetansebegrepets innføring i den norske skolen, og en kort redegjørelse av konteksten for fremveksten av kompetanseparadigmet som styrende for den globale skolepolitikken. Dette er ikke direkte tidligere forskning, men er viktig bakgrunn for analysen, så vel som diskusjonen i dette prosjektet fordi det kontekstualiserer datamaterialet for prosjektet.

### ***2.1 Kompetanse – OECD -> global skolepolitikk***

OECD legger i 1996 frem en rapport «The Knowledge-Based Economy» som både kontekstualiserer tidsaktuell forskning på viktigheten av kunnskap i det moderne samfunn og legger frem forslag til policy for land. Denne rapporten legger frem følgende forståelse av kunnskap som økonomisk fenomen:

In order to facilitate economic analysis, distinctions can be made between different kinds of knowledge which are important in the knowledge-based economy: know-what, know-why, know-how and know-who. Knowledge is a much broader concept than information, which is generally the “know-what” and “know-why” components of knowledge. These are also the types of knowledge which come closest to being market commodities or economic resources to be fitted into economic production functions. Other types of knowledge – particularly know-how and know-who – are more “tacit knowledge” and are more difficult to codify and measure (OECD, 1996, s. 12).

Denne rapporten trekker frem en kunnskapsdikotomi med informasjonskunnskap som kjennetegnes ved «know-what» og «know-why» på den ene siden og taus kunnskap som «know-how» og «know-who» på den andre. Det som er felles for informasjonskunnskapen er at de som regel er faktabasert, hvor «what» er ren faktakunnskap, mens «why» er spesialisert anvendelse av denne faktakunnskapen. Den tause kunnskapen på den andre siden er mer praktisk kunnskap som innhentes gjennom mellommenneskelige forhold, for eksempel

«mentor-mentee» forhold eller dannelse av kunnskapsnettverk gjennom skole og arbeidsplass. «How» handler i denne sammenhengen om praktiske ferdigheter og handlingskunnskap, mens «who» handler om å vite hvem som besitter en type kunnskap man har behov for (OECD, 1996, s. 12). Rapporten poengterer at etter hvert som teknologien utvikler seg og arbeidsoppgaver blir mer komplekse vil det bli mer og mer bruk for taus kunnskap. De to kunnskapsformene er i et vekselforhold hvor informasjonskunnskap danner grunnlaget for verdensforståelse, mens taus kunnskap er måten denne forståelsen aktualiseres på (OECD, 1996, s. 13).

OECD legger i 2015 frem en ny rapport som heter “Skills for Social Progress - the power of social and emotional skills” (OECD, 2015). Rapporten kartlegger og vurderer ulike tiltak knyttet til samfunnsutvikling, med særlig fokus på hvilke kompetanser som er mest gunstig for økonomisk utvikling. Rapporten finner blant annet at et fokus på kognitive kompetanser, slik som lesing og problemløsning er avgjørende, men at sosiale kompetanser også er viktig, spesielt for å kunne innrette seg etter den dynamiske naturen til dagens arbeidsmarked (OECD, 2015). Kognitive kompetanser har lenge vært skolens hoveddomene og kommer særlig til uttrykk gjennom blant annet de grunnleggende ferdighetene. Det rapporten fra OECD (2015) finner er at fokuset på kognitive kompetanser er gunstig, så lenge samfunnet holder seg stabilt, men i det en økonomisk krise inntreffer finner man at enkelte områder til og med faller bak startstreken (OECD, 2015). Det vil ikke si at man ikke skal fokusere på kognitive kompetanser, men at man er avhengig av en god blanding med kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser for å lykkes i det moderne samfunnet.

### **2.1.1 Kompetansebegrepet inntreder den norske skolen**

Kompetansebegrepet innføres som vurderingsgrunnlag i den norske skolen gjennom *Kunnskapsfløtet* i 2006. Kompetansebegrepet i denne skolereformen bygger på utredningen fra *kvalitetsutvalget* som lener seg på internasjonale undersøkelser og forskningsbidrag, som for eksempel PISA når de skal foreslå ny skolepolitikk (NOU 2003:16). Utredningen kobler samfunnsendringer opp mot dannelsen av kompetanser, og peker særlig på at dannelsen av kompetanser for spesifikke arbeidsoppgaver er viktig (NOU 2003:16, s. 73). Kompetansebegrepet som noe kontekstavhengig og formbart innebærer at de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som fremheves i samfunnet styres av de verdiene som fremsettes. Det er for eksempel gjennom utdanning at kunnskapsarbeideren kan anskaffe den kompetansen som kreves for å bli en produktiv borger.

Higher levels of education are needed not only just to better prepare knowledge workers. They also improve the likelihood of participation in further learning throughout adult life, and reduce the chances of long-term unemployment and marginalisation. (CERI, 2001, s. 112).

Når kunnskapen som etterspørres av samfunnet blir mer kompleks får utdanningssystemene en opphøyd rolle som forvalter av kunnskap. Utdanning blir på denne måten både målet og målestokken for suksess i kunnskapssamfunnet (NOU 2003:16). Utdanning i kunnskapssamfunnet skal både gi ferdigheter og kompetanse som er anvendbar i komplekse arbeidssituasjoner, og utstyre befolkningen med basiskunnskap.

Hovdenak og Heldal (2022) har forsket på nyere norsk skolepolitikk, og fremhever i sin forskning at fremveksten av nyliberalismen som dominerende økonomisk og politisk ideologi gjør seg gjeldende i den norske skolen. Hovdenak og Heldal (2022) fremhever i sin kartlegging at innføringen av store internasjonale tester som PISA medfører at den norske skole politikken retter fokuset mot innhold som retter seg inn mot denne testingen (s. 98). Dette inntoget av PISA, og OECD gjennom skolens ensretting mot opplæring for testing fører til at den tradisjonelle «pedagogiske og kunnskapspolitiske» prosessen forstyrres, og fokuset i skolen rettes i vesentlig grad mot økt økonomisk produktivitet (Hovdenak og Heldal, 2022, s. 132). Dette fører ifølge Hovdenak og Heldal (2022) til at den nyliberale kunnskapsforståelsen får dominerende stilling i den norske skolen, og at skolepolitikken i så måte rettes mot økonomiske hensyn, til fordervelsen av øvrige hensyn, som for eksempel demokrati, identitetsdannelse og allmenndanning (s. 132-133). Dette er en trend vi også finner i andre medlemsland i OECD, så vel som i den globale skolepolitikken.

### **2.1.2 OECD i den globale skolepolitikken**

Sam Sellar og Bob Lingard (2014) har publisert en artikkel som kartlegger OECD sin innflytelse på den globale skolepolitikken, særlig gjennom innføringen og legitimeringen av PISA-testing i flere land. Lingard (2014) har i tillegg til denne artikkelen forsket på OECD sin posisjon i utviklingen av global skolepolicy. Sellar og Lingard (2014) fremhever at siden slutten på den kalde krigen har nasjoner lett etter nye måter å kartlegge, og hevde seg økonomisk. I denne sammenhengen får OECD, både gjennom PISA-testing og utvikling av skolepolicy rettet mot det, en opphevd stilling i det globale markedet, som forvalter av utdanning for testing.

Sellar og Lingard (2014) fremhever at denne makten innenfor utdanning på den globale arena henger sammen med globalisering og etterspørsel etter utdanning for å hevde seg på den økonomiske arena. På denne måten blir OECD bindeleddet mellom utdanningsinstitusjonene i nasjonsstater og det globale økonomiske markedet (Sellar og Lingard, 2014). Lingard (2014) finner tilsvarende at til tross for at OECD ikke har mandat når det kommer til utviklingen av skolepolicy for medlemsland, så påvirker de skolepolicy gjennom det han kaller «moral suasion», eller retorisk overbevisning knyttet til blant annet økonomisk nytte ved innføringen av policyforslagene (s. 95-96). Lingard (2014) finner også at OECD retter disse policyforslagene i vesentlig grad mot globalisering av økonomi, men at OECD samtidig er mindre nyliberale, og mer sosialdemokratisk rettet enn for eksempel IMF og Verdensbanken. Lingard (2014) fremhever at OECD har en mulighet, som de virker å utnytte til en viss grad, til å påvirke det amerikanske, og spesielt det rent humankapitalistiske hegemoniet i kjølvannet av den kalde krigen mot en endring som tar høyde for de sosiale konsekvensene av den rent økonomisk rettede skolepolicyen (s. 98). Rapportene og forskningen jeg har presentert så langt knyttet til kompetanse gir et bilde av at en felles global forståelse av begrepet, så vel som policy knyttet til fenomenet vokser frem. Det er dog også innvendinger og forsøk på å styre skuta vekk fra det nyliberale, globale hegemoniet mot et mer allsidig perspektiv som tar høyde for ulike sider ved menneskelivet, ikke bare den globale økonomiske arena (Hovdenak og Heldal, 2022; Lingard, 2014; OECD, 2015). En mulig antydning til dette skiftet kan man se i innføringen av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, men som vi skal se er dette bare antydninger så langt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## ***2.2 Livsmestring – skole vs. kirke***

En forsker som har sett på folkehelse og livsmestring i skolen er Kari Jordheim, hun sammenligner tilnærmingen i kirken og skolen til tematikken for å se om det er noe felles, og dermed overførbart mellom de to institusjonene. Jordheim gjør en analyse av “Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler” som er planen for trosopplæringen i den norske kirke, og folkehelse og livsmestring i overordnet del av læreplan for skolen. Jordheim finner at de to institusjonene ser på livsmestring på to ulike måter, hvor kirken binder livsmestring opp mot tro, håp og Gud, så ser skolen på livsmestring i helse- og velværeperspektiv (Jordheim, 2019, s. 70). Jordheim lener seg på Aaron Antonovsky sin helsefremmende teori om “salutogenese”

når hun beskriver mestring i helse- og velværeperspektiv, her trekkes “sense of coherence” frem, altså følelsen av samsvar, det vil si at den enkelte opplever at ting i livet har sammenheng. Jeg kommer nærmere inn på Antonovsky i kapittel 3.3. Jordheim trekker frem et begrep, “empowerment” for å beskrive hvordan denne følelsen av samsvar kan styrkes, og dermed bidra til økt livsmestring. Empowerment – som oversettes til myndiggjøring på norsk – handler om at mennesker gjøres til herre over eget liv. Dette skjer gjennom at de får kompetanser som gjør de i stand til å ta smartere beslutninger knyttet til livsmestring (Jordheim, 2019, s. 65). Et eksempel på myndiggjøring vi finner i de styringsdokumentene som ligger bak fagfornyelsen er selvregulering. Selvregulering handler i skolen om at elevene skal bli i stand til å kontrollere sin tilnærming til læring, gjennom at de regulerer følelser, tanker og handlinger (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Empowerment handler altså om at eleven skal gjøres til herre over eget emosjonelle liv for å styrke samsvarsfølelsen for den enkelte elev (Jordheim, 2019, s. 66). På bakgrunn av denne forståelsen kan vi si at livsmestring handler om dannelse av identitet og selvbilde i samspill med omgivelsene. Det finnes også en uklarhet rundt hva folkehelse og livsmestring innebærer i skolesammenheng.

### ***2.3 Folkehelse og livsmestring i skolen – lærere og ansvarspersoners erfaringer med tematikken***

Den usikkerheten som finnes knyttet til folkehelse og livsmestring kan vi se i Vilde Henriette Lund (2022) sin forskning. Lund (2022) ser på hvordan lærere i religionsfaget forholder seg til det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin undervisning. Det Lund (2022) finner i sin forskning er at det finnes en usikkerhet knyttet til det nye tverrfaglige temaet hos lærerne som intervjues. Denne usikkerheten blir synlig når de skal snakke om hva det nye temaet er «det er jo ikke tydelig for lærerne hva det er. Og det virker heller ikke som at det er så tydelig for de folka som lager disse læreplanene.» sier en av lærerne som intervjues (Lund, 2022, s. 37). Denne følelsen kommer ikke bare frem fra denne læreren, men det er en felles følelse av at temaet er uklart, utydelig eller dårlig presentert i planene de må forholde seg til. Denne usikkerheten kommer også frem når lærerne snakker om hvordan de underviser om temaet i religionsfaget, hvor noen snakker eksklusivt om livsmestringsaspekter vi finner i religionene, uavhengig av elevenes egne liv, mens andre lærere mener at dette er en mulighet til å faktisk påvirke elevenes liv. Denne problematikken knyttes til at påvirkning av elevenes liv er spesielt i religionsfaget ettersom faget er underlagt særegne lover knyttet til forkynning.



Det er derfor krevende for lærere å forholde seg til fagstoffet på en måte som er “objektiv og pluralistisk”, samtidig som de skal ha en reell påvirkning på elevenes liv (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Det er også en usikkerhet knyttet til hva folkehelse og livsmestring egentlig er, og lærerne mener at styringsdokumentene hjelper lite til å klargjøre denne usikkerheten (Lund, 2022). En av tingene Lund (2022) finner er at lærerne i hovedsak kobler undervisning i folkehelse og livsmestring opp mot psykisk helse, og ser temaet som en mulighet til å bidra positivt for elevenes psykiske helse. Funnene fra forskningen til Lund (2022) er ikke unike, og hvis vi sammenligner erfaringene til religionslærere med erfaringene til samfunnsfaglærere, ser vi at opplevelsen av tematikken som diffus og u håndgripelig er felles for lærere på tvers av skolefagene.

Liv Andrea Meltveit (2021) har også forsket på læreres erfaringer knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men til forskjell fra Lund (2022) som undersøker religionsfaglærere, undersøker Meltveit (2021) lærere i samfunnskunnskap. Meltveit (2021) finner i likhet med Lund (2022) at det er en viss usikkerhet knyttet til undervisning av livsmestring, og at lærerne i stor grad kobler det opp mot helse, og da særlig psykisk helse. Meltveit (2021) finner at noen av lærerne opplever livsmestring som forstyrrende for elevene, i den forstand at dette bare er enda et område hvor elevene må prestere. Dette prestasjonspresset kobles opp mot det allerede eksisterende karakterpresset, og Meltveit (2021) finner at både hos lærerne og i forskningen er det en spenning mellom ansvaret eleven har for eget liv og det ansvaret samfunnet og skolen har for eleven. Meltveit (2021) finner også at lærerne opplever innføringen av temaet som problematisk ettersom de mangler tilstrekkelig kunnskaper, og at det er lite hjelp å få «ovenfra». Dette ligner funnene fra Lund (2022) som viser til at lærere opplever styringsdokumentene for LK20 som mangelfulle når det kommer til veiledning i forhold til undervisning i folkehelse og livsmestring. Meltveit (2021) finner at lærerne setter klare grenser for hva de mener går over streken i forhold til undervisning for livsmestring, dette er temaer som selvmord, kroppspres og andre sensitive temaer (s. 57). Dette tyder på at lærerne er varsomme når de skal undervise om sensitive temaer knyttet til livsmestring, som kan tyde på at de er redd for å trå feil. Dette har sammenheng med funn fra både Meltveit (2021) og Lund (2022) som finner at lærerne opplever at de mangler kunnskap og veiledning for å kunne undervise om tematikken.

### **2.3.1 Folkehelse og livsmestring -> Kompetanse gir trygghet**

Hannah Marie Torheim (2021) har i likhet med Meltveit (2021) og Lund (2022) forsket på hvordan lærere forholder seg til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men Torheim (2021) har også med miljøterapeuter i sitt prosjekt. Torheim (2021) finner i likhet med Meltveit (2021) og Lund (2022) at lærere opplever innføringen av folkehelse og livsmestring som overveldende, og at de sitter med en følelse av at de mangler viktig kompetanse om tematikken (s. 72). Meltveit (2021) finner også at psykisk helse fremheves som et av de viktigste temaene som inngår i livsmestring blant informantene. Dette fokuset på helse, og særlig psykisk helse er felles i de tre forskningsprosjektene som undersøker læreres tilnærming til tematikken. Meltveit (2021) finner at lærerne fremhever psykisk helse fordi de opplever at flere elever sliter psykisk, og at skolen kan bidra positivt gjennom styrking av sosiale, emosjonelle og kognitive evner (s. 73). Lærerne opplever arbeidet med psykisk helse i skolen som viktig, men samtidig så opplever lærerne at dette arbeidet er krevende, spesielt ettersom de opplever livsmestring som et veldig bredt tema, samtidig som de opplever at livsmestring er mer enn hva LK20 fremsetter (Meltveit, 2021, s. 73).

Lærerne opplever livsmestring som et uklart begrep i den forstand at det er et veldig bredt begrep som kan defineres på mange forskjellige måter, samtidig som tematikken er en påkjenning for lærerne å forholde seg til ettersom det er omfattende og sensitive temaer. Miljøterapeutene opplevde på den andre siden at innføringen av temaet ikke var like overveldende, som henger sammen den kompetansen de har fått tilknyttet tematikken gjennom utdanningen (Torheim, 2021, s. 73–74). Lærerne mener at innføringen av folkehelse og livsmestring virker å være tomme ord fra myndighetens side. Med dette mener de at styringsdokumentene kommer med store løfter og lovnader om at tematikken skal tas på alvor, men samtidig ser vi at UDIR ikke tilbyr noen videre- eller etterutdanning innen psykisk helse, og at den manglende kompetansen lærerne føler på ikke møtes med alvor (Torheim, 2021, s. 74). Dette er problematisk ettersom undervisning i folkehelse og livsmestring på denne måten blir avhengig av den kompetansen den enkelte lærer har i tematikken fra før av, som fører til at innføringen av tematikken vil variere fra skole til skole. Det er også krevende for lærere å forholde seg til tematikken ettersom det ikke virker å være noen klare retningslinjer for hvordan tematikken skal undervises, men det er heller opp til hver enkelt lærer å trekke ut det vesentlige (Torheim, 2021, s. 74–75). Det er også en spenning mellom ansvaret samfunnet og skolen har

for eleven og det ansvaret eleven har for egen læring og eget liv som er tydelig i alle tre forskningsbidragene på lærere og andre skoleansvarliges forhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Lund, 2022; Meltveit, 2021; Torheim, 2021). Det finnes forskning på hvordan skolen kan gi opplæring i psykisk helse, for å gagne eleven gjennom bedret psykisk helse og samfunnet og skolen gjennom forbedret akademisk prestasjon. Det er interessant å se spennet mellom forskning på psykisk helse i skolen, og læreres oppfatning av innføringen av psykisk helse gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## ***2.4 Psykisk helse i skolen -> sosiale og emosjonelle sider ved læring***

Helse trekkes frem som en viktig kompetanse elevene skal danne gjennom skolefagene. Dette henger sammen med nyere forskning som viser at sosiale og emosjonelle kompetanser gir bedre betingelser for å lykkes enn kognitive kompetanser på enkelte områder (NOU 2014:7; OECD, 2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser relatert til helse viser også å være avgjørende for personers fremgang i arbeidsmarkedet (NOU 2014:7.). Sosial og emosjonell læring er en av de tilnærmingene som viser seg å ha størst effekt på elevens psykiske helse. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser utgjør den største andelen av samfunnskostnader knyttet til sykdom og ulykker i Norge (Sælensminde og Line, 2019, s. 27–28). En av de største samfunnskostnadene, rent økonomisk er knyttet til driften av velferdsstaten, spesielt helsetjenesten og NAV. En annen samfunnskostnad er knyttet til mikronivået gjennom det som omtales som tapte leveår og helsetap (Helsedirektoratet, 2022).

Skolen har altså en mulighet og et ansvar både ovenfor samfunnet og individet når det kommer til utbedring av psykisk helse. Denne muligheten er også klart illustrert i forskningen. Når vi ser på forskning på psykisk helse i skolen finner vi at skolen har mulighet, gjennom målrettede tiltak å utbedre psykisk helse hos elevene. En metaanalyse fra 2017 viser at målrettede tiltak mot forebygging av angst og depresjon gir bedre effekt for de i risikogruppen enn universelle tiltak (Werner-Seidler mfl., 2017, s. 30). Denne analysen viser at det finnes tiltak skolen kan iverksette for å utbedre elevenes psykiske helse. En lignende metaanalyse fra 2019 finner tilsvarende resultater knyttet til tiltak mot depresjon og angst (Feiss mfl., 2019). Den finner at når skolen setter inn tiltak for å motvirke stress hos elevene gir dette liten eller ingen effekt avhengig av om man bruker universelle eller indiserte tiltak (Feiss mfl., 2019, s. 11). Den samme metaanalysen finner også at effekten av disse tiltakene vaskes ut etter seks måneder. Dette tyder på at det er liten grad av oppfølging av disse tiltakene fra skolens side. Forskningen

tyder på at disse tiltakene som forsøker å gripe inn i en liten tidsperiode bare gir effekt i en liten tidsperiode. Dette tyder på at dersom skolen skal være en bidragsyter i bedringen av psykisk helse blant elever trenger vi tiltak som setter psykisk helse i fokus gjennomgående.

Forskning på psykisk helse i skolen tyder på at det som fremmer god psykisk helse blant elever er en innstilling av verdier som bygger opp psykisk helse. En metaanalyse som undersøker en slik tilnærming, vurderte effektiviteten av sosial og emosjonell læring (SEL). Denne metaanalysen fant at når elever får opplæring som fremmer «positiv personlig kompetanse, sosial kompetanse og holdning» evner de bedre å håndtere utfordringer knyttet til psykisk helse (Taylor mfl., 2017, s. 7). Denne opplæringen handler om at man skal gi elevene positive sosiale forhold med medelever og skape et skolemiljø som bidrar som et sosialt støttenettverk (Taylor mfl., 2017, s. 2). SEL som metode skal gi elevene verktøyene de trenger når de møter på utfordringer knyttet til psykisk helse. Metaanalysen finner at SEL metoden i motsetning til enkelttiltak gir en positiv vedvarende effekt på både depresjon og angst. Effekten kan i noen tilfeller spores så lenge som tre år etter tiltakene sluttet, dette er i sterk kontrast med de tidligere metaanalysene over enkelttiltak, hvor effekten avtok etter om lag seks måneder (Taylor mfl., 2017, s. 10; Werner-Seidler mfl., 2017, s. 41; Feiss mfl., 2019, s. 8). Dette tyder på at dersom skolen skal kunne gjøre en positiv innvirkning på elevers psykiske helse er vi avhengig av at tiltakene gjør elevene til aktører i eget psykiske liv. Psykisk helse har for alvor blitt et tema i den norske skolen med innføringen av fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». «Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). Folkehelse og livsmestring skal ifølge fagfornyelsen bidra til utvikling av skolefellesskapet. Dette skolefellesskapet burde ifølge Ludvigsen utvalget «utvikles i et samspill mellom faglige, sosiale og emosjonelle sider ved læringen» (NOU 2014:7, 2014, s. 10). «Den overordnede begrunnelsen for faget kan knyttes til å kunne gjøre ansvarlige valg i eget liv, og til at kapasitet på dette området læres og utvikles i samspill med andre.» (NOU 2015:8, s. 53). Folkehelse og livsmestring skal gjøre elevene i stand til å gjøre ansvarlige valg i eget liv og forskningen tyder på at dersom dette skal bidra til bedret psykisk helse må dette skje med sosiale og emosjonelle sider i betraktning.

## 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoriene som danner grunnlaget for det teoretiske rammeverket i forskningsprosjektet. Disse teoriene berører ulike sider ved tematikken og vil i samspill kunne belyse problemstillingen på en helhetlig måte. Det overordnede teoretiske rammeverket for dette prosjektet er kunnskapssosiologisk, og de andre teoriene vil dermed brukes i en kunnskapssosiologisk sammenheng. Det første jeg vil gjøre i dette teorikapittel er derfor å presentere kunnskapssosiologi, først og fremst som teori, men kunnskapssosiologi har også implikasjoner for metoden i prosjektet som er viktig å kartlegge. Humankapital teori inngår i prosjektet som en måte å forstå hvordan kompetansebegrepet brukes i de ulike dokumentene, samt hvordan kompetanse spiller inn på folkehelse og livsmestring. Jeg vil problematisere humankapital teori knyttet til tematikken ved å trekke frem helsefremmende teorier om livsmestring fra Antonovsky (1979) og Sommerschild (1998). Teorien som er valgt ut har som mål å belyse ulike sider ved tematikken, samt å utfordre og utfylle de andre teoriene.

### ***3.1 Kunnskapssosiologi***

Kunnskapssosiologi er en gren av sosiologifeltet som undersøker forholdet mellom kunnskap og samfunnskonteksten den oppstår i. Emile Durkheim anses som sosiologiens far, og kunnskapens betydning for mennesker og samfunnet var viktig i hans verk, så vel som andre tenkere i samtiden som Karl Marx og Max Weber (Cole, 2020). Kunnskap har lenge vært en del av forståelsen av forholdet mellom mennesket og omverden, for eksempel gjennom utforskning av epistemologi. Aristoteles og Platon beskriver forholdet mellom mennesket og omverden gjennom sin erkjennelsesteori. Forståelsen av forholdet mellom kunnskap, mennesker og samfunnet er som således ikke noe nytt, men kategoriseringen og kartleggingen av forholdet mellom mennesket og samfunnet får for alvor fotfeste gjennom sosiologen Karl Mannheim. Mannheim gir en beskrivelse av forholdet mellom kunnskap og samfunn i sin bok "Ideologie und utopie" i 1929 (Mannheim, 1979). Mannheim åpner opp om kunnskapssosiologien i dette verket slik:

The sociology of knowledge is one of the youngest branches of sociology; as theory it seeks to analyse the relationship between knowledge and existence; as historical-sociological research it seeks to trace the forms which this relationship has taken in the intellectual development of mankind (Mannheim, 1979, s. 237).

Kunnskapssosiologi er altså en tilnærming for å undersøke forholdet mellom kunnskap og omverden i samtiden så vel som en metode for å undersøke hvilken kunnskap som har preget menneskelig utvikling i historien. Formålet med utviklingen av kunnskapssosiologien er ifølge Mannheim å avdekke forholdet mellom tanke og handling, forholdet mellom teoretisk kunnskap og eksistensiell utfoldelse (1979, s. 237). Formålet med å avdekke disse forholdene er at kunnskapsdyrkelse skal bli mindre relativ. Mannheim (1979) mener at en av hovedoppgavene til kunnskapssosiologien er å avdekke disse forholdene, samt å anvende denne prosessen i vitenskapen, for å holde konklusjoner tilregnelig for relativitet (s. 237). I så måte anser Mannheim (1979) kunnskapssosiologien som en tilnærming for metodisk rendyrking innenfor vitenskapen, så vel som sosiologi, en måte å avgrense konklusjonene til sine mest holdbare sannheter. Dette prosjektet vil forsøke å avdekke forholdet mellom kunnskap slik det presenteres i styringsdokumentene som kompetanse, og de sosiale og emosjonelle sidene ved menneskelivet gjennom folkehelse og livsmestring i styringsdokumentene.

Ideologi er et område som utforskes i sosiologien på Mannheims tid, og er et område som brukes for å beskrive fremgangsmåten i kunnskapssosiologien. Mannheim trekker frem ideologi slik den utforskes i sosiologien på følgende måte:

we include all those utterances the "falsity" of which is due to an intentional or unintentional, conscious, semi-conscious, or unconscious, deluding of one's self or of others, taking place on a psychological level and structurally resembling lies (Mannheim, 1979, s. 238).

Mannheim påpeker at utforskningen av ideologi innenfor sosiologien ser på de partikulære løgnene som underbygger ideologi. Formålet med dette er å avdekke de løgnene - både bevisste og ubevisste – som fører til at en ideologi får fotfeste og dermed utbrer seg (Mannheim, 1979, s. 238). Sosiologisk utforskning av ideologi forsøker å avdekke og avkrefte de partikulære utsagnene og påstandene som anses som usanne, uavhengig av mentale strukturer hos den enkelte. Kunnskapssosiologien på den andre siden er interessert i totaliteten av de mentale strukturene hos den enkelte. Kunnskapssosiologien er interessert i totaliteten fremfor det partikulære fordi de mentale strukturene muliggjør at det samme utsagnet kan “take on different forms and aspects in the course of social development.” (Mannheim, 1979, s. 238). Disse falskhetene som “theory of ideology” forsøker å avdekke er altså bare interessante i den grad de påvirkes av, eller påvirker disse sosiale strukturene. Mannheim bruker begrepet “perspective” (perspektiv) fremfor “ideology” som undersøkelsesobjekt for

kunnskapssosiologien, både på bakgrunn av at de to tilnærmingene utforsker forskjellige ting, og den normative vekten begrepet ideologi har fått gjennom sosiologi/politikk. Det som undersøkes i kunnskapssosiologi er dermed hvordan subjektets kunnskapsfakulteter – i dette ligger helheten i evnen til å oppfatte ting - påvirkes av sin sosiale og historiske "setting" i utviklingen av dets perspektiv (Mannheim, 1979, s. 239). Mitt forskningsprosjekt vil undersøke det perspektivet på kompetanse som fremsettes i styringsdokumentene og hvordan dette spiller inn på perspektivet på folkehelse og livsmestring som presenteres.

### **3.1.1 Kunnskapsutvikling**

Mannheim mener at kunnskapssosiologi som teori har to sider, en empirisk utforskende side, og en epistemologisk konkluderende side (Mannheim, 1979, s. 239). Mannheim (1979) mener at disse to sidene ved kunnskapssosiologi ikke nødvendigvis er sammenknyttet, og at man dermed kan akseptere resultatene fra den empirisk utforskende, uten at man trenger å gå med på de epistemiske konklusjonene (s. 239). Den empiriske siden ved kunnskapssosiologien forsøker å belyse opphavet til “existential determination of knowledge”. Det vil si at den empiriske prosessen forsøker å avdekke hvorvidt livssituasjon (sosial og historisk kontekst) og tankeprosesser (den kunnskapen subjektet holder for sann) har en sammenheng og hvor eventuelle forskjeller finnes (Mannheim, 1979, s. 239). Dette kan demonstreres ved hjelp av to steg ifølge Mannheim 1) kunnskapsutvikling skjer ikke gjennom opplysning av noe iboende, ei heller kun fra logiske eller indre prosesser. Kunnskapsutvikling kan også skje gjennom at subjektet utsettes for det Mannheim kaller “extra-theoretical factors”, nemlig eksistensielle faktorer, og at den kunnskapen som oppstår gjennom denne prosessen, den eksistensielle kunnskapen anses som like fullverdig som den som oppstår gjennom utelukkende teoretiske faktorer (Mannheim, 1979, s. 239-240). 2) Dersom de eksistensielle faktorene påvirker det konkrete kunnskapsinnholdet i form og innhold, samt at de eksistensielle faktorene påvirker subjektets perspektiv på kunnskapsinnholdet kan man si at ny eksistensiell kunnskap er utviklet (Mannheim, 1979, s. 239-240). Kunnskapsutvikling ifølge Mannheim kan forstås som møtet mellom teoretiske og eksistensielle faktorer, og at ethvert problem som nødvendiggjør søken etter ny kunnskap er avhengig av et subjekt:

- (a) every formulation of a problem is made possible only by a previous actual human experience which involves such a problem; (b) in selection from the multiplicity of data there is involved an act of will on the part of the knower; and (c) forces arising out of

living experience are significant in the direction which the treatment of the problem follows.

Mannheim anser på denne måten kunnskap som et redskap for problemløsning, og at utvinning av ny kunnskap, samt endring av gammel kunnskap styres i stor grad av livserfaringene, eller den sosiale og historiske konteksten det tenkende subjekt opererer i. Det betyr ikke at kunnskap utvikles utelukkende hos den enkelte, ei heller at kunnskap utvikles for å gagne enkeltmennesket, snarere tvert imot mener Mannheim at selve tanken om problemet, og den eventuelle løsningen som stammer fra den enkeltes tanker springer opp fra kollektive mangler, som springer ut fra den sosiale og historiske konteksten gruppen eksisterer i (Mannheim, 1979, s. 241). På denne måten blir den enkeltes kunnskapsutvikling et redskap for det kollektive, mens kollektivet gjennom sosiale prosesser påvirker den enkelte til å søke etter kollektiv gagnende kunnskap. Dette synet på kunnskapsutvikling kan sies å være sosialkonstruktivistisk, og den sosiale og historiske konteksten subjektet operer innenfor påvirker kunnskapskonstruksjonen. Mannheim bruker konkurranse som et eksempel på hvordan det kollektive behovet påvirker subjektets kunnskapsutvikling.

Competition controls not merely economic activity through the mechanism of the market, not merely the course of political and social events, but furnishes also the motor impulse behind diverse interpretations of the world which, when their social background is uncovered, reveal themselves as the intellectual expressions of conflicting groups struggling for power (Mannheim, 1979, s. 241).

Mannheim bruker dette eksempelet for å illustrere at kunnskap ikke oppstår i et vakuum, men at enkelte områder, som for eksempel konkurranse i dette tilfellet, lar seg påvirke i større eller mindre grad av eksistensielle faktorer i kunnskapsutvikling (Mannheim, 1979, s. 241). Dette eksempelet er også en god illustrasjon av formålet med dette forskningsprosjektet som forsøker å undersøke det kunnskapsinnholdet som fremsettes i de politiske styringsdokumentene, men samtidig også skal forsøke å avdekke noen av de forholdene som underbygger perspektivene som fremmes. Målet mitt i dette forskningsprosjektet er på denne måten å avdekke “invisible forces underlying knowledge” for å undersøke hvorvidt perspektivene er “rooted in the whole matrix of collective interests.” (Mannheim, 1979, s. 241;242). Formålet med denne avdekkingsprosessen gjennom empirisk undersøkelse er ifølge Mannheim (1979) å finne ut om de sosiale og historiske faktorene, altså de eksistensielle faktorene påvirker kunnskapsinnholdet



på en meningsfull måte (s. 243). Kunnskapssosiologien forsøker som sådan ikke å avkrefte eller bekrefte en påstand kun gjennom å avdekke disse faktorene, men forsøker å avdekke disse faktorene for å finne eventuelle relasjoner mellom eksistensielle faktorer og kunnskap. Relasjonene mellom den «sosio-historiske» konteksten subjektet befinner seg i og den kunnskapen som springer ut fra denne konteksten. (Mannheim, 1979, s. 256). I dette forskningsprosjektet vil dette innebære at den konteksten som dokumentene beskriver, samt den konteksten dokumentene produseres i drøftes opp mot den kunnskapen dokumentene formidler, for å kartlegge eventuelle relasjoner mellom disse. Dokumentene vil analyseres for å undersøke om det perspektivet som fremsettes om kompetanse, samt folkehelse og livsmestring påvirkes av et annet skjult perspektiv, samt hvorvidt det perspektivet som fremsettes i dokumentene samsvarer med andre perspektiver på tematikken. En teoretisk tilnærming til tematikken som gjør seg gjeldende i dokumentene, samt i sammenhengen dokumentene produseres i er humankapital teori.

### ***3.2 Humankapital***

Humankapital er et begrep (og en teori) som beskriver en kapitalform som kommer til uttrykk gjennom menneskers mentale og fysiske fakulteter (Machlup, 2014). Grunnen til at denne teorien gjør seg gjeldende i dette forskningsprosjektet er fordi styringsdokumentene snakker om “kunnskapskapital”, samt viktigheten av dannelsen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å bidra effektivt i arbeidslivet (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Økonomen Fritz Machlup, som var blant de første som undersøkte kunnskap som økonomisk ressurs sier følgende om utviklingen av humankapital:

In other words, one speaks of formation of human capital when investments (outlays or sacrifices) are made to transform the mental or physical equipment embodied in individual persons in ways that enable them (1) to produce more or better goods or services, (2) to earn higher pecuniary incomes, (3) to spend their incomes more intelligently, or (4) to get more pleasure out of life thanks to enhanced awareness and appreciation of some "finer things" appealing to more sensitized minds—"nonpecuniary satisfactions." (Machlup, 2014, s. 420).

Utviklingen av humankapital handler med andre ord om at den enkelte får ferdigheter som gjør dem i stand til å produsere og tjene mer, samtidig som man bruker det man tjener mer fornuftig. Disse ferdighetene har sammenheng med den økonomiske siden ved humankapital. Det siste punktet Machlup (2014) bringer opp kaller han “nonpecuniary satisfactions”, altså ikke-

økonomiske nytelser, det jeg vil kalle indre nytelser. Denne siste humankapitalformen er vanskelig, om ikke umulig å måle, men anses av de fleste økonomer som en viktig bit av puslespillet (Machlup, 2014, s. 420-421). Det eksempelet Machlup (2014) bruker på en slik indre nytelse er "the ability to enjoy Shakespeare's plays." altså evnen til å nyte kunst, på denne måten kan man si at denne humankapitalformen er en beskrivelse av subjektive erfaringer (s, 421). Denne beskrivelsen av humankapital kan minne, om ikke annet så i alle fall intuitivt, om de sosiale og emosjonelle sidene ved læring, som fremheves som viktige i de politiske styringsdokumentene (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Machlup (2014) sier videre at:

The beauty of one's well-designed house or apartment, may count as much as, and for some people even more than, the beauty of good poetry or classical music—all appreciated thanks to the improvements in human capacity to enjoy things appealing only to more "cultivated" tastes (s, 422).

Utviklingen av evnene som muliggjør indre nytelse vil også medføre, ifølge Machlup (2014), at man også kan få en økt nytelse av de håndgripelige kapitalformene som eiendom, eller forbruksvarer. Den siste formen for humankapital, indre nytelse, lar seg med andre ord ikke lett måle, men kan utvikles og komme til uttrykk i samspill med de mer målbare, håndgripelige kapitalformene. Utviklingen av humankapital henger ifølge Machlup (2014) tett sammen med utviklingen av kunnskap:

The connection between knowledge and human capital is easily understood if one realizes that capital is formed by investment, that investment in human resources is designed to increase their capacity (to produce, to earn, to enjoy life, etc.), and that improvements of capacity, as a rule, result from the acquisition of knowledge. Such knowledge may be in the nature of "knowing what" or of "knowing how." (s. 8).

Utviklingen av humankapital skjer gjennom at enkeltmennesker får kunnskaper om hva og hvordan, altså at enkeltmennesker får kunnskap om hva som produseres og hvordan produksjon skjer. Denne beskrivelsen av kunnskap finner vi igjen i OECD (1996) sin rapport om kunnskapssamfunnet, som er med på å danne grunnlaget for *kunnskapsløftet* (NOU 2003:16). Det betyr ikke at all kunnskap nødvendigvis utvikler humankapital, ei heller at all humankapital utvikles gjennom kunnskap. Machlup (2014) trekker her frem at tidsfordrivende kunnskap, slik som man får gjennom TV eller tabloider ikke nødvendigvis konstituerer dannelsen av humankapital (s. 424). Et eksempel på utvikling av humankapital som ikke skjer gjennom utvinning av ny kunnskap er utbedring av helse. Machlup (2014) poengterer at utbedring av

helse er anvendelse av allerede eksisterende kunnskap for å utvikle humankapital, fordi forbedret helse gir økt mulighet til å produsere, tjene og nyte, uten at ny kunnskap utvikles (s. 425). Utdanning er en viktig bidragsyter i utviklingen av humankapital, og utdanning kan anses som en investering i humankapital:

The costs of additional schooling and job training are regarded as investments, as formation of human capital, because they may yield positive returns in future years. These returns are expected, with some degree of confidence, by those who bear the costs, that is, the investors (Machlup, 2014, s. 431).

Machlup (2014) anser utdanning som en investering i mennesker, med forhåpning om fremtidig avkastning i form av økt produktivitet. Det betyr ikke at utdanning bare bryr seg om utvikling av humankapital rettet mot økonomisk produktivitet. Machlup (2014) trekker frem fagområder som kunst, litteratur, idrett og musikk som «bare» gir avkastning i form av for eksempel intellektuell og emosjonell tilfredsstillelse som viktige interesseområder innenfor utdanning. Denne kulturelle investeringen kan bidra til indre nytelse for den enkelte, samt deres familie, venner eller lokal samfunnet, og har av denne grunn egenverdi til tross for at denne verdien er vanskelig å kvantifisere (Machlup, 2014, s. 432). Det viktigste bidraget utdanning gir i forhold til utvikling av humankapital er ifølge Machlup (2014) utviklingen av kunnskap, særlig i form av ferdigheter og kognitiv kunnskap (s. 432). De ferdighetene og kunnskapene som utdanning bidrar med i form av produktivitet og effektivitet kan deles inn i tre kategorier: arbeidsevne, tilpasningsevne og innovasjonsevne (Machlup, 2014, s. 432–433). Den første kategorien utbedres gjennom at den enkelte utvikler kunnskaper og ferdigheter som bidrar til at arbeidsoppgaver løses raskere, enten gjennom fysisk eller mental utbedring. Den andre kategorien handler om at den enkelte utvikler kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å velge riktig fremgangsmåte for å løse oppgaver. Den siste kategorien handler om den enkeltes evne til å finne kreative løsninger på problemer. Alle disse ferdighetene kan utvikles og utbedres gjennom utdanning ifølge Machlup (2014), men koblingen mellom utdanningsløpets kunnskapsutvikling og dannelsen av kreativitet er mer dubiøs enn de to andre (s. 433). Målet med utdanning, ifølge Machlup (2014) er altså utvikling av kunnskaper og ferdigheter, som enten direkte eller indirekte leder til utbedring av produktivitet og effektivitet i arbeidslivet, og derav til økonomisk produktivitet. Machlup (2014) påpeker dog også at

kunnskap, forstått som forløper til økonomisk produktivitet, ikke er det eneste utdanning bidrar til.

Knowledge is not the only thing taught and learned in school: adherence to moral values, loyalty, sociability, discipline, industry, perseverance, punctuality, reliability, adjustability, critical judgment, physical fitness, cleanliness, proper sexual behavior, and sometimes nationalistic and religious allegiances are among the objectives educationists and politicians recommend to, or impose upon, school authorities (Machlup, 2014, s. 433).

Machlup (2014) fremhever her at utdanning, i dette tilfellet gjennom skolen spiller en rolle utover kunnskapsutvikling til økonomisk gevinst. Skolen har også et ansvar for allmenndannelse gjennom utvikling av holdninger. Dette dannelsingsmandatet i skole og utdanning er avgjørende, på samme måte som kulturell investering for å fremme indre nytelse er en viktig del av dannelsen av humankapital (Machlup, 2014, s. 433). Det som skiller holdningsdannelsen fra ferdighet- og kunnskapsdannelse, er hvorvidt denne type kapital lar seg måle og teste. På bakgrunn av dette mener Machlup (2014) at det ikke er kontroversielt å påstå at utvikling av kunnskap er primær formålet med utdanning (s. 433). Machlup (2014) anser utdanning som en investering, både fra samfunnet og individets side, for samfunnet er utdanning en investering i borgerne sine, med forhåpning om avkastning i form av økt produktivitet og økonomisk vekst. Individene ser på utdanning som en investering av tid, og tapte økonomiske muligheter gjennom utdanningsløpet, med forhåpning om avkastning i form av økte lønninger, sosial status eller oppfyllelse av indre nytelse (Machlup, 2014, s. 438).

### **3.2.1 Utvikling av humankapital gjennom utdanning – Samfunn og individ**

Utdanning som institusjon for utvikling av humankapital gjennom kunnskapsformidling har både kostnader og nytte, knyttet til både samfunnet og individer. For den enkelte er kostnadene knyttet til utdanning både eksplisitte og implisitte (Machlup, 2014, s. 444). De eksplisitte kostnadene for enkeltpersoner kan komme til uttrykk som indre påkostninger, eller rent økonomisk. De vanligste eksplisitte økonomiske kostnadene ved utdanning er knyttet til ting som transport, materialer eller skolepenger. De implisitte kostnadene for enkeltpersoner er knyttet til de nevnte tapte økonomiske mulighetene gjennom utdanningsløpet (Machlup, 2014, s. 442-443). De ikke-økonomiske kostnadene ved utdanning for enkeltpersoner er ifølge

Machlup ofte knyttet til indre påkostninger. Disse påkostningene er for eksempel skuffelse, eller nedsatt selvverd over utdanningsresultater, eller følelse av isolasjon og utestengelse blant de som tvinges til å søke en utdanning, til tross for manglende lyst, eller for de som mangler en utdanning i et samfunn hvor dette er normen (Machlup, 2014, s. 443). Samfunnskostnadene ved utdanning inkluderer alle kostnader, inkludert enkeltpersoners, knyttet til driften av utdanningsinstitusjoner, for eksempel gjennom offentlige skoler, universiteter, samt ordninger som stipend og skattelettelser (Machlup, 2014, s. 443). For å finne ut om utdanning er en verdifull investering, både for samfunnet og den enkelte, må kostnadene vurderes opp mot den nytten utdanning gir. Machlup (2014) legger frem to overordnede kategorier av nytte utdanning gir for den enkelte og samfunnet, den første er økonomisk nytte, mens den andre er ikke-økonomisk nytte.

Den økonomiske nytten den enkelte utvinner gjennom utdanning er ifølge Machlup (2014) hovedsakelig knyttet til bedre arbeidsbetingelser, særlig høyere lønninger. Den ikke-økonomiske nytten er på den andre siden det Machlup (2014) kaller for «psykisk lønn», og består av all nytelse den enkelte, eller de i nettverket til den enkelte, får gjennom utdanningsløpet. Den økonomiske lønnen er lettere å kartlegge enn den psykiske lønnen i og med at man kan analysere ulike lønninger og sammenligne utdanningsnivå mellom disse, mens den psykiske lønnen i stor grad er mer subjektiv og dermed vanskeligere å kartlegge statistisk (Machlup, 2014, s. 443). Den økonomiske nytten av utdanning kan kobles opp mot de tre første humankapitalformene Machlup (2014) beskriver, mens den ikke-økonomiske, psykiske nytten av utdanning kan kobles opp mot den siste humankapitalformen (s. 420; 444). Samfunnsnyttene av utdanning består både av enkeltpersoners nytte og diskrete økonomiske og ikke-økonomiske nytter utover den enkelte. Den økonomiske samfunnsnyttene av utdanning er i all hovedsak knyttet til økte skatteinntekter, eller annen økonomisk aktivitet. Utdanning kan brukes av staten som et verktøy for å utbedre livet til borgerne gjennom at fokuset rettes mot relevante, viktige fagområder som kan bidra til økt økonomisk produktivitet, til nytte for den enkelte, så vel som samfunnet (Machlup, 2014, s. 450-451). Samfunnsnyttene av utdanning er på denne måten sterkt koblet sammen med nytteperspektivet for den enkelte, men det kan også oppstå en interessekonflikt mellom den enkelte og samfunnet, og i en slik interessekonflikt vil som regel samfunnsnyttene vinne frem, ettersom utdanning i vesentlig grad er noe staten har monopol over (Machlup, 2014). Forholdet mellom utdanning, humankapital og samfunns- og

individsinteresser påvirkes av utviklinger i samfunnet, og vekten av utdanning har endret seg siden Machlup (2014; 1972) skrev om kunnskap som økonomisk ressurs på 60-tallet.

Machlup skriver om kunnskap som økonomisk ressurs på 50- og 60-tallet i USA, men allerede på denne tiden ble kunnskap ansett som en av de viktigste ressursene for fremtiden (Machlup, 1972, s. 37). Kunnskap som økonomisk ressurs er ikke et nytt fenomen, Adam Smith, en av pionerne innen politisk økonomi skrev om dette helt tilbake i 1776: «A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill, may be compared to one of those expensive machines.» (Smith, 1776, s. 168–169). Kunnskap som tilsats til økonomisk effektivitet har lenge vært innforstått blant økonomer, men viktigheten av kunnskap som økonomisk ressurs kan sies å ha endret karakter siden Machlup og Smiths tid. Den største bidragsyteren til denne endringen er fremveksten av nyliberalisme som styrende rammeverk for utdanningspolitikk (Rizvi og Lingard, 2010).

### **3.2.2 Nyliberal tilnærming til utdanning -> utvikling av humankapital i et nytt globalt samfunn**

Rizvi og Lingard (2010) skriver om fremveksten av en ny global skolepolitikk og trekker frem nyliberalisme som fellestrekk ved denne skolepolitikken:

The so-called neoliberal view of education is widely promoted by most intergovernmental and many non-governmental organizations and is readily embraced by national systems. International organizations such as the World Bank and the OECD have now become major policy players, determined to influence national education policies and their evaluation (s. 22).

Fremveksten av denne nyliberale globale skolepolitikken påvirkes av en rekke utviklingstrekk ved det moderne samfunn, viktigst blant dem er dominansen av kapitalisme som økonomisk styringsform (Rizvi og Lingard, 2010, s. 24). Fremveksten av denne nye globale skolepolitikken beskrevet av Rizvi og Lingard (2010) henger tett sammen med økonomiske og politiske endringer, som stammer fra teknologisk utvikling. De påpeker at denne utviklingen, denne globaliseringen, har vært en pågående prosess, fra kolonitiden frem til i dag (Rizvi og Lingard, 2010, s. 25). Kolonialisme og kapitalisme i samspill førte til fremveksten av et globalt marked, med vinnere og tapere, de med makten og undersåtter, erobrere og de erobrede. Koloniene kan på denne måten anses som tidlige tilsatser til globalisering, og mange av de selskapene vi kjenner i dag som Coca-Cola og Heinz vokser til prominens som følge av denne tidlige

globaliseringen (Rizvi og Lingard, 2010, s. 25). Teknologisk innovasjon førte i kolonitiden til at utveksling av varer, så vel som ideer kunne skje mellom adskilte grupper. Teknologisk innovasjon i det 20. og 21. århundre har ført til at denne prosessen, som i kolonitiden var langsom og risikabel, har eksplodert ved at utveksling av informasjon og kapital skjer umiddelbart (Rizvi og Lingard, 2010, s. 25–26). Globalisering har historisk sett vært preget i stor grad av kapitalisme, gjennom at teknologisk innovasjon har muliggjort spredning av kapital på tvers av grenser, som igjen åpner for spredning av ulike kapitalformer. Når man snakker om globalisering, snakker man om en sammenknytning av adskilte grupperinger på tvers av landegrenser gjennom felles interesser (Rizvi og Lingard, 2010, s. 27). Det at kapitalisme har som formål å maksimere kapital har medført at handel har spredt seg på kryss og tvers av landegrenser, som fører til utveksling utover den økonomiske sfære. Globalisering kan forstås enten som en uavhengig beskrivelse av virkeligheten eller som en ideologisk tilnærming til global økonomi (Rizvi og Lingard, 2010, s. 33). Rizvi og Lingard (2010) påpeker at det er denne andre, ideologiske tilnærmingen, som har fått definisjonsmakt i globaliseringsdiskursen. Denne «globalismen» som Rizvi og Lingard (2010) referer til består hovedsakelig av nyliberal økonomisk politikk, og har påvirkningskraft også i den globale utdanningspolitikken.

Nyliberalisme er en politisk ideologi som verdsetter det frie markedet, begrenset statsmakt og individuell virksomhet (Cohen mfl., 2012). Nyliberalisme vokser frem som dominerende tilnærming til global økonomisk politikk under Thatcher og Reagan på 80-tallet, med kommunismen som ideologisk motsats. Cohen, Kennedy og Perrier (2012) påpeker at dette forholdet mellom nyliberalisme på den ene siden og kommunisme på den andre siden førte til at nyliberalisme fikk økt legitimitet ettersom 80-tallets nyliberalisme bidro til at kapitalismen fikk fotfeste etter Sovjetunionens fall (s. 389). Nyliberalisme har vært styrende perspektiv i fremveksten av det globale markedet, fra 80-tallet frem til i dag, uten vesentlig pushback (Rizvi og Lingard, 2010; Cohen mfl., 2012). Denne nyliberale globalismen har også gjort seg gjeldende i skolepolitisk sammenheng, og Rizvi og Lingard (2010) påpeker at «education policies have globally converged towards a particular concatenation of neoliberal ideas, despite some opposition from many sources.» (s. 38).

Dette nyliberale skolepolitiske prosjektet, som får gjennomslag i utdanning gjennom «policy-lending» og «policy-borrowing», medfører at en felles global tilnærming til utdanning vokser frem (Rizvi og Lingard, 2010). Denne felles tilnærmingen til utdanning henger tett sammen

med globaliseringen og oppslutningen rundt kapitalisme som økonomisk styringsform. Den globale skolepolitikken tar form som ligner øvrige markedsøkonomiske strukturer, gjennom at skolepolitisk kapital sentraliseres i organisasjoner, som kan minne om måten store selskaper forsøker å monopolisere kapital (Rizvi og Lingard, 2010). Disse store organisasjonene, som OECD, UNESCO, FN, Verdensbanken og andre internasjonale organisasjoner, får definisjonsmakt på flere områder, inkludert markedet, utdanning og politikk gjennom at land frivillig skriver under på konvensjoner. Rizvi og Lingard (2010) påpeker at disse konvensjonene, som land underskriver på i håp om bedre betingelser ikke er fri fra nyliberal innflytelse:

While conventions are supposedly entered into voluntarily, there is often a great deal of pressure on countries to conform to particular ideologies. In recent years, almost all conventions have been framed in ways that make them consistent with market principles located within the social imaginary of neoliberalism (s. 39).

Fremveksten av globalisme som gjeldende globaliseringsmodell med nyliberal ideologi i grunn får følger for utdanningspolitikken i det moderne globale samfunn. Den nyliberale tilnærmingen til økonomi og politikk påvirker kapitalformene som etterspørres, inkludert den humankapitalen som etterspørres. Dette fører til at humankapitalen som etterspørres i den vestlige verden blir mer avansert, ettersom globalisering og teknologisk innovasjon endrer arbeidsoppgavene, som hovedsakelig bygger på humankapital (Rizvi og Lingard, 2010; Cohen mfl., 2012). Denne forståelsen av utdanning som tilsats til øvrige samfunnsproblemer knyttet til økonomi gjør seg også gjeldende i norsk utdanning, hvor organisasjoner som OECD får stor definisjonsmakt (se Hovdenak og Heldal, 2022). Globalisering, særlig som globalisme, og nyliberalisme blir på denne måten viktige teoretiske rammeverk for å forstå skolepolitiske dokumenter, og vil være viktige i analysen av styringsdokumentene knyttet til fagfornyelsen i dette prosjektet.

### ***3.3 Helsefremmende livsmestring***

En teoretiker som har arbeidet med folkehelse og kartlegging av psykisk helse er Aaron Antonovsky. Antonovsky forsket på 60- og 70-tallet på hvordan ulike folkegrupper håndterer «psykologiske stressorer». Gjennom denne forskningen utviklet han begrepet «breakdown» som han definerer som et kontinuum som alle mennesker befinner seg i. Vi befinner oss stadig et sted på kontinuumet mellom vrak og frisk (Antonovsky, 1979, s. 5). Antonovsky gjorde forskning på jødiske kvinner på 70-tallet og stiller spørsmål om noen av de har vært i



konsentrasjonsleir under andre verdenskrig. Antonovsky finner at de som svarer ja på dette spørsmålet er betydelig mindre tilpasset enn kontroll gruppen som svarte nei. Det interessante Antonovsky finner dog er at en del av kvinnene som svarer ja på spørsmålet også er like veltilpasset som kontroll gruppen (Antonovsky, 1979, s. 7). Resultatene fra denne forskningen får Antonovsky til å fundere over hva som er årsaken til at disse kvinnene til tross for stressorene de er utsatt for, ser ut til å håndtere livet godt, fra dette springer begrepet salutogenese frem. Salutogenese – *saluto* betyr helse på latin og *genesis* betyr opphav – og hvilke faktorer fører til at enkelte grupper befinner seg på den friske siden av breakdown kontinuumet til tross for stressorer? Dette spørsmålet danner fundamentet for arbeidet til Antonovsky med helse.

Den salutogenetiske tilnærmingen til helse forsøker å besvare hvilke faktorer som gir mennesker helse fremfor hvilke faktorer som gir sykdom. Antonovsky lander på ideen om «sense of coherence» som svar på det som bringer helse, men hva vil det si å ha en følelse av samsvar? Det å ha en samsvarsfølelse vil ifølge Antonovsky si at man føler en sterk tillitt til at ens interne og eksterne miljøer er forutsigbare og at det er høy sannsynlighet for at ting vil ordne seg til slutt (Antonovsky, 1979, s. 123). Det betyr ikke at en samsvarsfølelse innebærer at den enkelte har kontroll på disse miljøene i den forstand at man er mester av egen skjebne i alle fasetter. Antonovsky trekker frem dette som en av de største misforståelsene av dette begrepet, som ofte er skygget av en kulturell bias som setter makt over avgjørelser i høy aktelse. Det samsvarsfølelsen sier om kontroll er at vi har en samsvarsfølelse når kontrollen ligger der den burde ligge. Det vil si at når vi har en samsvarsfølelse i kirken så er det fordi makten ligger der den skal hos presten eller Gud, når vi er på skolen har vi en samsvarsfølelse når makten ligger hos læreren osv. Det vil ikke si at når vi selv har kontroll så mangler vi samsvarsfølelse, men vi har bare samsvarsfølelse når makten ligger der den «legitimt» skal ligge (Antonovsky, 1979, s. 128). Grunnen til dette er at når makten ligger der den skal, så er situasjonen, stedet og handlinger forutsigbare, noe som skaper trygghet og forsterker samsvarsfølelsen.

En av de mest avgjørende faktorene for dannelsen av denne samsvarsfølelsen er livserfaringer. Det er når vi opplever uforutsigbarhet, frustrasjon og belønning, særlig gjennom oppveksten at vi danner den verdensforståelsen som vi vil filtrere senere erfaringer gjennom (Antonovsky, 1979, s. 189). Samsvarsfølelse er en beskrivelse av den grad enkeltmennesker føler en at sin nåværende situasjon samsvarer med forventninger og forutsetninger. Dette samsvaret påvirkes i all hovedsak av hvilke mestringsstrategier den enkelte bruker i møte med utfordringer.

Samsvarsfølelse er ikke varig og kan påvirkes positivt og negativt gjennom hvilke mestringsstrategier som tas i bruk i møte med erfaringer. Mestring ifølge Antonovsky innebærer tre faktorer, man må forstå den situasjonen man står i, man må ha tro på at det finnes løsninger på de utfordringene man møter i situasjonen og til slutt må man finne mening i arbeidet med løsningen (Sommerschild, 1998, s. 59). Sommerschild er en av forskerne som har videreutviklet Antonovskys mestringsforståelse og trekker frem samsvar og kompetanse som avgjørende faktorer for mestring. Ifølge Sommerschild danner mennesker motstandskraft hovedsakelig gjennom danning av samsvarsfølelse og kompetanse. Samsvarsfølelsen består av forhold til sosiale nettverk og den tryggheten disse nettverkene bygger opp. Kompetanse handler om hvordan de verdiene nettverket fremmer kommer til uttrykk hos barnet. Det er gjennom en opplevelse av at man mestrer motgang, gjennom mestringsstrategier som bygger på nettverkets verdier at man danner egenverd og motstandskraft (Sommerschild, 1998, s. 57–59).

## 4 Metode

Formålet med dette kapittelet er å beskrive den metodiske tilnærmingen i dette forskningsprosjektet, og de vurderingene som er gjort for at prosjektet, for det første skal belyse problemstillingen, og for det andre skal gjøre dette på en forsvarlig måte. Det første jeg vil gjøre rede for er den metodiske tilnærmingen til forskningen i prosjektet, med dette mener jeg hvilke vurderinger som er gjort i forhold til problemstilling, omfang, datamateriale og teori. Den andre delen av dette metodekapittelet vil være en redegjørelse for fremgangsmåten jeg har brukt for å utføre forskningsprosjektet med disse vurderingene i mente. Helt til slutt i metodekapittelet kommer en vurdering av forskningsetikk og forskningskvaliteten i prosjektet, hvor ting som validitet, pålitelighet og overføringsverdi vil vurderes.

### **4.1 *Forskningsdesign -> valg av tema, problemstilling og metode***

Gjennom hele arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg gjort metodiske vurderinger, og de erfaringene og refleksjonene jeg har gjort knyttet til tematikken underveis har hatt påvirkning på prosjektets gjennomføring, så vel som utfall (Gleiss og Sæther, 2021, s. 9). Den aller første, og kanskje til og med viktigste vurderingen som har påvirket prosjektet var valg av tema. Jeg valgte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på bakgrunn av en genuin interesse for tematikken, samt et ønske om å undersøke noe nytt i *fagfornyelsen*. Dette temaet er veldig bredt, og for at forskningsprosjektet skulle la seg gjennomføre, rent tidsmessig har jeg valgt å undersøke hvordan en spesifikk side ved skolen, kompetanse, spiller inn på tematikken (Gleiss og Sæther, 2021, s. 27). Bakgrunnen for dette valget er at kunnskap i skolen måles og operasjonaliseres gjennom kompetansemål, og at undersøkelsen av forholdet mellom kompetanse og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan gi innsikt i hvordan temaet kommer til uttrykk i skolen. I den sammenheng har jeg lest meg opp på tidligere forskning knyttet til tematikken, og finner at mange av de tidligere forskningsbidragene knyttet til tematikken handler om læreres erfaringer og tilnærminger, mens et fåtall undersøker de skolepolitiske dokumentene (Lund, 2022; Meltveit, 2021; Torheim, 2021). Dette motiverte meg til å undersøke tematikken fra en annen innfallsvinkel, for å utvikle ny kunnskap som kunne sammenlignes med funnene fra de øvrige prosjektene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 13). Det neste steget i utviklingen av forskningsdesignet for prosjektet var utviklingen av forskningsprosjektets problemstilling, altså hva som skulle belyses.

### 4.1.1 Problemstilling

Når jeg nå hadde valgt ut temaet for forskningsprosjektet, var det neste steget å utvikle en problemstilling som kunne bidra til utvikling av ny kunnskap om tematikken. “Forskning handler i bunn og grunn om å stille spørsmål og svare på disse på en vitenskapelig måte”. (Gleiss og Sæther, 2021, s. 33). Problemstillingen for dette prosjektet har vært i stadig endring, fra å omhandle psykisk helse som tema, til å omhandle fremstillinger av folkehelse og livsmestring i læreplanverk, til den gjeldende problemstillingen for forskningsprosjektet. Denne fleksibiliteten i problemstilling er typisk, spesielt i kvalitativ forskning, og problemstillingen vil ofte endre karakter etter hvert som man undersøker temaet for prosjektet dypere, eller får øye på andre perspektiver på tematikken gjennom forskningsarbeidet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 26-27; 30). Problemstillingen for forskningsprosjektet:

*Hvilke føringer gir kompetanseforståelsen i policydokumenter for innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?*

ble utviklet gjennom at jeg først og fremst avgrenset hva og hvem som skulle undersøkes (Gleiss og Sæther, 2021, s. 35). Det første spørsmålet knyttet til hvem som skulle undersøkes i prosjektet har bidratt til at problemstillingen, metoden og teorien ble avgrenset. Svaret på dette spørsmålet falt på de skolepolitiske styringsdokumentene som underbygger *fagfornyelsen*, og dette valget har avgrenset svaret på det andre spørsmålet. Det andre spørsmålet om hva jeg skulle undersøke hadde først et veldig generelt og bredt svar, nemlig det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Men når jeg svarte på spørsmålet om hvem som undersøkes i dette prosjektet og landet på de politiske styringsdokumentene, så ble svaret på hva også mer spesifikt. Et annet viktig kriterium for en god problemstilling for et forskningsprosjekt er at problemstilling lar seg besvares gjennom tilgjengelige forskningsmetoder. I mitt prosjekt handlet dette i stor grad om at omfanget måtte begrenses tilstrekkelig i henhold til de formelle rammene rundt prosjektet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 27; 36-37). Den siste vurderingen Gleiss og Sæther (2021) fremhever knyttet til utviklingen av en god problemstilling handler om relevans, i denne sammenheng med tidligere forskning og/eller teori. Formålet med denne vurderingen er særlig knyttet til kvalitetssikring av forskningsprosjektet, og i mitt prosjekt handlet dette om forholdet mellom mine funn og funn fra tidligere forskning, så vel som det teoretiske rammeverket som legger føringer for drøfting og sammenligning mellom disse funnene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 37-38).

Nilssen (2012) sammenligner forskeren i kvalitative undersøkelser med kriminaletterforskeren, som starter med en antagelse (problemstilling) og leter etter svar på denne, men i motsetning til kriminaletterforskeren er den kvalitative forskeren ikke ute etter **svaret**, men heller ett svar (s. 33). I mitt prosjekt kommer dette til uttrykk ved at jeg søker etter et svar på hva tre spesifikke dokumenter sier om problemstillingen, og hvilke føringer dette svaret gir for innføringen i skolen, men at jeg samtidig er klar over at det svaret, ikke nødvendigvis er **svaret**. En viktig del av utviklingen av problemstillingen, men også vice versa i forskningsprosjektet var valg av metode og datamateriale.

#### **4.1.2 Metode**

Når jeg hadde valgt tema for dette forskningsprosjektet var det neste steget å finne ut hvordan dette temaet skulle belyses. I denne prosessen har jeg jobbet frem og tilbake mellom tema, problemstilling, metode og datamateriale, som vil si at rekkefølgen i dette kapittelet, som er en metodologi for prosjektet, ikke nødvendigvis reflekterer rekkefølgen prosjektet har utspilt seg i (Clough og Nutbrown, 2012). Grunnen til at jeg både bruker begrepet metode og metodologi i dette delkapittelet er for å tydeliggjøre at det er et skille mellom den praktiske utfoldelsen av metode gjennom prosjektet, og forsøket på å kartlegge denne prosessen i metodologien i dette kapittelet (Clough og Nutbrown, 2012, s. 36). Målet med dette kapittelet er i så måte å kartlegge og begrunne det som er gjort i praksis, fremfor å sette rammer for utførelsen, så godt det lar seg gjøre.

Når jeg skulle sette sammen det Clough og Nutbrown (2012) kaller for “de spesifikke - verktøyene” for å belyse “det spesifikke konstruerte problemet” i forskningsprosjektet, lot jeg meg påvirke av tidligere forskning og teori (s. 36). Tidlig i utviklingen av forskningsdesignet for dette prosjektet leste jeg tidligere forskning og teori knyttet til kompetanse, kunnskaps sosiologi, humankapital og psykisk helse (Hovdenak og Heldal, 2022; Mannheim, 1979; Machlup, 2014; Feiss mfl. 2019; Taylor mfl. 2017; Werner-seidler mfl. 2017). I så måte vil jeg, basert på skildringen av metode og metodologi gitt av Clough og Nutbrown (2012), argumentere for at den metoden jeg har brukt i dette forskningsprosjektet er en konstruksjon som bygger på disse bidragene. Helt konkret vil jeg plassere metoden som en kvalitativ forskningsmetode, avgrenset av Gleiss og Sæther (2021), med liten grad av forhåndsstrukturering. Det vil si at metoden har vært fleksibel og åpen for endringer underveis i prosjektet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30).

Den viktigste metodologiske påvirkningen på dette forskningsprosjektet er plasseringen innenfor en kunnskapssosiologisk forskningstradisjon. Dette innebærer i mitt forskningsprosjekt at jeg følger den metodologiske tilnærmingen Mannheim (1979) presenterer. Kunnskapssosiologi blir på denne måten både teori og metode i prosjektet. Helt konkret innebærer denne tilnærmingen for forskningen i dette prosjektet at jeg søker, uavhengig av de konkrete “verktøyene” etter “indre mening og sammenheng” i datamaterialet (Clough og Nutbrown, 2012; Mannheim, 1979). Dette innebærer også at de metodiske verktøyene jeg bruker i dette prosjektet bygger opp det perspektivet på tematikken som kommer til uttrykk gjennom funn, og dermed også at de verktøyene som danner grunnlaget for perspektivet er avgjørende for den nye kunnskapen som skapes gjennom dette prosjektet (Mannheim, 1979; Gleiss og Sæther, 2021; Clough og Nutbrown, 2012). De aktuelle verktøyene som anvendes i dannelsen av mitt perspektiv i dette forskningsprosjektet vil presenteres underveis i dette metodekapittelet. Det alle første stedet dette perspektivet gjør seg gjeldende er i utvalget og avgrensningen av datamaterialet for prosjektet.

#### ***4.2 Utvalg og avgrensning av datamaterialet***

Datamaterialet for dette forskningsprosjektet ble valgt på bakgrunn av samspillet mellom tema, problemstilling og metode. Det vil si at de erfaringene jeg gjorde gjennom utforskning av tematikken tidlig i prosjektet i form av tidligere forskning og teori påvirket materialet for prosjektet. Jeg ville som sagt undersøke tematikken fra en annen innfallsvinkel enn den tidligere forskningen, som hovedsakelig besto av intervjuer med skolerepresentanter. De to mest logiske mulighetene da var enten observasjon av tematikken i skolen, eller tekstanalyse av relevant litteratur. Valget falt på tekstanalyse, og nærmere bestemt tekstanalyse av politiske styringsdokumenter. Hovedgrunnen for dette valget var først og fremst at de politiske styringsdokumentene legger føringer for innføringen av tematikken i skolen, og passer dermed utmerket i forhold til målet om å utvikle kunnskap som kan diskuteres i lys av den tidligere forskningen i kapittel 2.3 (Gleiss og Sæther, 2021, s. 13). Utvalget av de politiske styringsdokumenter som datamateriale henger også sammen med problemstillingen for prosjektet, som tar for seg forholdet mellom kompetanse, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Denne problemstillingen nødvendiggjorde at jeg undersøkte dokumenter som tar for seg disse tre tingene, men også som kan si noe om forholdet mellom dem. På denne måten er kompetanse, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ett av

utvalgskriteriene for datamaterialet i prosjektet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 40). Et annet viktig utvalgskriterium for datamaterialet er min oppslutning rundt kunnskapssosiologi som teoretisk tilnærming, med viten om at ethvert datamateriale er meningsstomt uten en teoretisk ramme som fastsetter meningsrammene (Clough og Nutbrown, 2012, s. 112). I det påfølgende delkapittelet vil jeg gjøre rede for de tre utvalgte dokumentene, samt vurderinger som er gjort i henhold til dette utvalget.

#### **4.2.1 Datamaterialet for prosjektet – tre politiske styringsdokumenter**

Datamaterialet for dette forskningsprosjektet består av tre politiske styringsdokumenter, som danner grunnlaget for utviklingen av gjeldende styringsdokumenter for skolen, LK20. De to første dokumentene er offentlige utredninger, og er redegjørelsene av funnene til et utvalg oppnevnt av regjeringen i juni 2013. Utvalget ledes av Sten Ludvigsen – dette utvalget kalles for Ludvigsen-utvalget gjennom hele prosjektet – og hadde som formål å “vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.” (NOU 2014:7). Utvalget består av fagpersoner fra ulike sektorer, for eksempel er Sten Ludvigsen professor i pedagogikk, mens Mari Rege er professor i økonomi og Sunniva Rose har doktorgrad i kjerne- og energifysikk, i tillegg er det rektorer, lektorer, professorer, leger, journalister og bedriftsledere i utvalget (NOU 2014:7). Det er altså en bredde i representasjon blant utvalget, som både gir muligheter og begrensninger for arbeidet utvalget gjør. Bredden gir muligheter for at flere perspektiver får innpass i diskursen rundt fagfornyelsen, som kan gi mulighet for en bredere tilnærming til relevant problematikk. For eksempel kan en lege, økonom og pedagog ha tre forskjellige svar på samme spørsmål, mens de også kan hjelpe til å fylle eventuelle mangler hos hverandre.

Det er også begrensninger i et så bredt utvalg, særlig knyttet til spesifisitet og dybde, ettersom fagpersonene har så uensartete bakgrunner kan det være vanskelig å gå i dybden mens man samtidig skal ta høyde for innvendinger fra bredden i utvalget. Denne begrensningen kommer til syne gjennom at utvalget må lene seg på internasjonale organisasjoner og forskningsmiljø i utvikling av for eksempel kompetansebegrepet (NOU 2015:8, s. 15). En mulig svakhet ved at man utkontrakterer definisjonsarbeidet kan være at man viderefører status quo, fordi man mangler teoretisk eller faglig grunnlag for å motbevise antagelsene som fremsettes (Gleiss og Sæther, 2021, s. 39). En mulig innvending i dette spesifikke hensynet er at de organisasjonene som utvalget lener seg på i utformingen av kompetansebegrepet er de samme som

*kvalitetsutvalget* brukte i utformingen av *kunnskapsløftet*, som kanskje tilsier at de til en viss grad viderefører status quo i dette tilfellet. Dette er en av de vanligste innfallsvinklene når man bruker tekstanalyse som metode, man forsøker å avdekke den meningen som skapes gjennom tekstens kategoriseringer (Gleiss og Sæther, 2021, s. 120-121). Det er dette som er målet mitt med undersøkelsen av de tre aktuelle dokumentene, å avdekke den faktiske meningen som formidles gjennom tekstene, utover det konkrete som presenteres.

Stortingsmeldingen er på den andre siden et forslag til implementering av ny skolepolitikk, og baserer seg dels på de to forutnevnte utredningene, men også annen relevant forskning og skolepolitisk diskurs (Meld. St. 28 (2015-2016)). De tre dokumentene utgjør altså en vesentlig del av prosessen til fagfornyelsen, og utarbeidelsen av ny norsk skolepolitikk. Grunnen til at jeg fokuserer på disse politiske dokumentene fremfor å bare se på de gjeldende styringsdokumentene for skolen, henger sammen med den kunnskapssosiologiske tilnærmingen i prosjektet. Gjennom at de tre dokumentene – de to utredningene og stortingsmeldingen - kan gi innsikt i hvilke interesser som vektlegges i utarbeidelsen av gjeldende styringsdokumenter. De politiske dokumentene kan på denne måten gi et innblikk i den brede skolepolitiske diskursen på en måte som de gjeldende styringsdokumentene ikke kan. De politiske dokumentene styrer også fokuset og tilnærmingen til utarbeidelsen av styringsdokumentene, fordi styringsdokumentene som regel er et “svar” på de anbefalingene og utfordringene som tas opp i den politiske arena. Det er på bakgrunn av disse vurderingene at jeg valgte å undersøke dokumentene fra Ludvigsen-utvalget og den påfølgende stortingsmeldingen. Den neste vurderingen jeg gjorde var hvordan disse dokumentene kunne belyse problemstillingen.

#### **4.2.2 Den metodiske tilnærmingen til innsamling og avgrensning av datamaterialet -> fremveksten av analyseenheten**

Det neste steget i arbeidet med datamaterialet for forskningsprosjektet var avgrensning av innholdet i dokumentene som skulle inngå i analysen. Med tanke på at problemstillingen for dette prosjektet er forholdet mellom kompetanse og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var det naturlig at det var denne tematikken som trekkes ut fra datamaterialet, for å skape det Anker (2020) kaller for analyseenheten. Analyseenheten utgjør en mindre del av helheten i fenomenet som undersøkes, og i dette prosjektet blir analyseenheten et utvalg fra den videre skolepolitiske diskursen (Anker, 2020, s. 34). Dette medfører at det er muligheter for at noen sider ved tematikken i denne større diskursen utelates dersom de inngår i andre



dokumenter. Dette er viktig å ha i mente, men samtidig er disse tre dokumentene avgjørende i utviklingen av gjeldende styringsdokumenter, og av den grunn vurderer jeg det som fremkommer i disse dokumentene som avgjørende - gjennom sin påvirkningskraft - også i den videre skolediskursen.

Analyseenheten i dette forskningsprosjektet avgrenses gjennom at datamaterialet kodes i lys av tematikken. Denne kodingen skjer først og fremst gjennom at jeg leser **ut** kategorier fra de politiske dokumentene, fremfor at kategorier leses **inn** i de politiske dokumentene. Dette gjøres hovedsakelig gjennom at jeg leste de tre dokumentene og fant felles kategoriseringer på tematikken mellom dokumentene, også kalt “empirinær koding” (Anker, 2020, s. 77). Det er også viktig å poengtere at slik jeg forstår forholdet mellom mennesker og kunnskap, altså den kunnskaps sosiologiske tilnærmingen, vil den forståelsen og tolkningen jeg legger til grunn når jeg leser **ut** disse kategoriene fra dokumentene nødvendigvis være farget av mine tidligere erfaringer og kunnskap. Min bias, som vokser frem gjennom den tidligere forskningen og teorien jeg forholder meg til, vil være viktig å ha i mente som leser av dette forskningsprosjektet. For å unngå den vanligste fallgraven med en slik bias, som er å “reprodusere stereotypiske fortellinger” vil jeg både gjøre deg som leser klar over forforståelsen min, og hele tiden forsøke å finne motsatser til denne forforståelsen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 39). Jeg vil komme tilbake til dette i slutten av metodekapittelet når jeg gjør rede for posisjonalitet. I påfølgende delkapittel vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten i kodingen av datamaterialet, samt samspillet mellom datamaterialet, teori og tidligere forskning i analysen.

#### **4.2.3 Den metodiske tilnærmingen til koding av datamaterialet**

Når jeg skulle analysere datamaterialet for dette forskningsprosjektet gjorde jeg aller først en summativ innholdsanalyse, det vil si at jeg brukte ordsøk for å kartlegge hvilke ord som kom frem i sammenheng med tematikken i de tre dokumentene (Fauskanger og Mosvold, 2014). Den summative innholdsanalysen ble videre analysert gjennom det som kalles “latent analyse” (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 131). Den latente analysen forsøker å finne ut hva som menes med de ordene som utpekes gjennom summativ analyse. Den latente analysen undersøkte ordene som ble brukt i de tre dokumentene om kompetanse, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Formålet med denne analysen var å finne koblinger mellom ordene, samt den sammenhengen tematikken ble satt inn i. Når jeg hadde gjort disse to analysene hadde jeg avgrenset analyseenheten gjennom induktiv koding (Anker, 2020). Når jeg skulle analysere

datamaterialet og forsøke å knytte det opp mot teorien gikk jeg fra denne induktive tilnærmingen, altså at kategoriene sprang ut fra dokumentene, over til en tilnærming som også trakk frem kategorier som leses **inn** i dokumentene, en deduktiv kategorisering (Anker, 2020, s. 79). Denne fremgangsmåten, som kalles for “abduktiv koding”, gikk ut på at jeg vurderte de induktive kodene opp mot teoretiske perspektiver, som kunne bidra til å gjøre funnene mer relevante for diskusjon mot teori og tidligere forskning (Anker, 2020, s. 80).

#### **4.2.4 Abduktiv fremgangsmåte**

Jeg har brukt en blanding av empiridrevet og teoridrevet tilnærming i kodingen av datamaterialet for dette prosjektet, det vil si at det hverken er empirien eller teorien som styrer kategoriseringen, men at samspillet mellom datamateriale og teori har lagt føringer for kategoriseringen. Datamaterialet er ikke noe som eksisterer der ute, men er noe forskeren konstruerer gjennom hele analysen (Anker, 2020, s. 64). Det datasettet jeg bruker i dette forskningsprosjektet har jeg konstruert gjennom abduktiv metode, fra et sett med allerede eksisterende dokumenter. Denne konstruksjonen påvirkes både av min forforståelse som forsker og den teoretiske tilnærmingen til prosessen. Så langt har jeg beskrevet den tidlige fasen av analysen med utvalg, kondensering og kategorisering av datamaterialet. De valgene som ble gjort i denne fasen påvirker også neste fase av analysen som er den “faktiske” analysen i prosjektet, hvor alle forforståelsene, teorien og rådataen sammenfattes til noe nytt og unikt (Anker, 2020). De valgene jeg har gjort så langt i prosjektet vil eksempelvis påvirke hvilke funn som kan gjøres, gjennom at noe innhold utelukkes og noe prioriteres. Det at jeg har anvendt en abduktiv tilnærming til kategoriseringen av dataene gjør også drøftingen av funnene lettere og mer oversiktlig, gjennom at funnene lettere kan “kobles inn” i teori. I neste delkapittel vil jeg gjøre rede for skriveprosessen i analysen og hvordan jeg kom frem til funnene i mitt prosjekt.

### **4.3 Analyseprosessen**

Dette prosjektet er en kvalitativ studie av skolepolitiske dokumenter, som forsøker å belyse samspillet mellom kompetanse og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dette gjøres gjennom en kunnskapssosiologisk analyse av tre politiske styringsdokumenter. I følgende del vil jeg gjøre rede for hvordan denne analysen har foregått, og hvilke metodologiske vurderinger som ligger til grunn for gjennomføringen.

### 4.3.1 Analysekategoriene og modeller for prosjektet

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de overordnede analysekategoriene som danner grunnlaget for analysen i dette prosjektet. Jeg vil også presentere to modeller av temaet, som jeg har utarbeidet gjennom prosjektet.

Når jeg skulle utvikle analysekategoriene for dette prosjektet har jeg jobbet frem og tilbake mellom datamaterialet og teoriene for å lage kategorier som belyser tematikken empirisk og teoretisk. En av de første avgrensningene jeg gjorde i dette hensyn var hva jeg undersøker med de ulike begrepene. For å avgrense dette lette jeg etter kategorier som først og fremst gjaldt begge de to atskilte temaene for prosjektet, og som samtidig var viktige for begge temaene. Det første induktive arbeidet førte til at jeg identifiserte to overordnede analysekategorier som gjaldt for begge temaene:

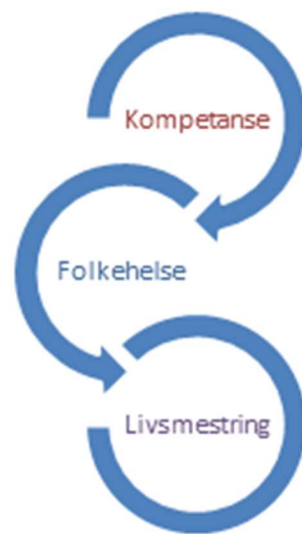
Samfunnsinteresse

Individets interesse

Bakgrunnen for at det er disse to kategoriene som fungerer som overordnede kategorier for analysen ble gjort med hensyn til hva stortingsmeldingen sier om livsmestring i skolen: “Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv.” (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Livsmestring kan forstås som et gode for den enkelte, men er også nyttig for det videre samfunn. Kompetanse beskrives som en av skolens overordnede målsetninger, og de overordnede målsetningene “er nødvendige for den enkelte for å fungere som samfunnsborger i Norge og globalt.” (NOU 2014:7, s. 16). Kompetanse kan altså i likhet med livsmestring være av interesse for samfunnet og individet. Helse kan også beskrives på samme måte gjennom en todeling mellom samfunn og individ: “Utvalget mener at det får økt betydning for elevene å lære hvordan de tar vare på sitt eget liv, blant annet med tanke på fysisk og psykisk helse” (NOU 2015:8, s. 25). Her kommer først individets interesse frem, hvor den enkelte tar vare på sitt eget liv. Denne evnen til å ta vare på eget liv kan kobles opp mot samfunnsinteressen på følgende måte: “Økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat.” (NOU 2015:8, s. 52). Økningen av helseutfordringer vil nødvendigvis føre til en økt påkostning for staten som må betale for konsekvensene gjennom sykehus, sykepenger og trygd. Helse blir på denne måten både et individ, så vel som et samfunnsproblem. Det er altså tydelig at alle de tre distinkte delene – kompetanse, folkehelse, og livsmestring - som

utgjør helheten i tematikken for dette prosjektet har et individ perspektiv og et samfunnsperspektiv. Disse to overordnede kategoriene for analysen er eksempel på induktive analysekategorier, som er lest **ut** av dokumentene. Analysen vil altså undersøke disse tre temaene fra både et individ- og samfunnsperspektiv, og for å gjøre dette på en fornuftig måte har jeg avgrenset tematikken ytterligere.

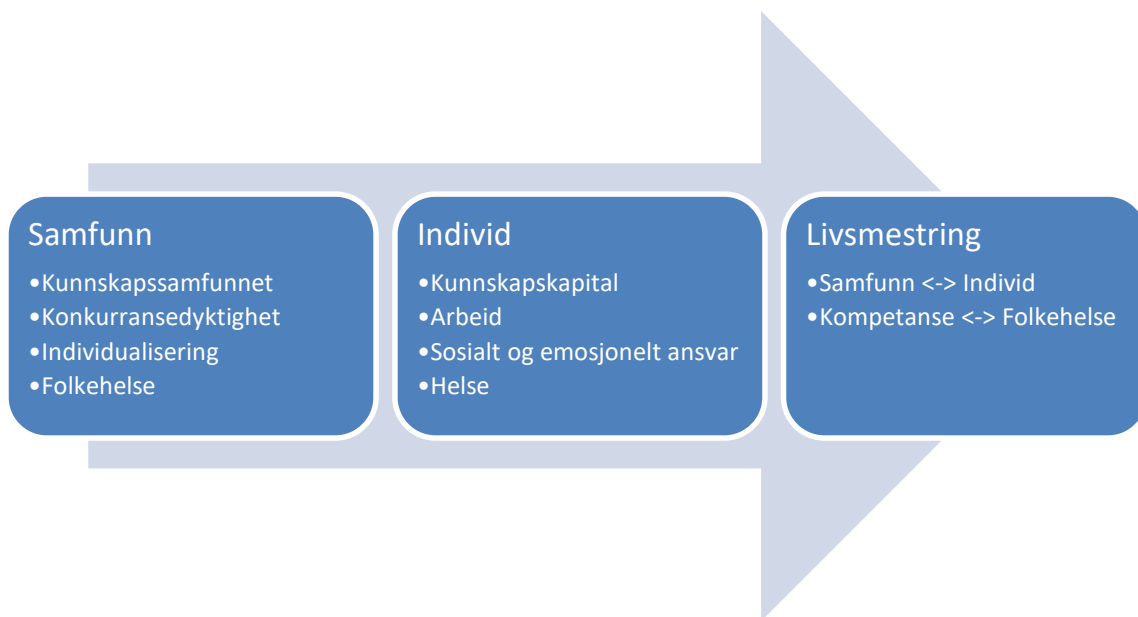
Når jeg undersøker hvilke interesser som ivaretas og prioriteres i de ulike policydokumentene knyttet til *fagfornyelsen* anser jeg forholdet mellom kompetanse, folkehelse og livsmestring på følgende måte:



*Figur 1. Forholdet mellom kompetanse, folkehelse og livsmestring.*

Livsmestring er i denne modellen (figur 1) sluttproduktet, og dette sluttproduktet har de to andre temaene som nødvendige forutsetninger. Dette synet bygger på forståelsene til hovedutredningen og stortingsmeldingen, som anser utviklingen av kompetanse som det området som skal «bidra til elevenes mestring av livet», samt at «Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 68; NOU 2015:8, s. 8). Det å få kunnskap om ulike sider ved livet som «[...] helse [...]er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet» (Meld. St. 28 (2015-2016, s. 13). Livsmestring handler altså om at en tilegner seg kunnskaper og kompetanse knyttet til blant annet helse. På denne måten anser jeg – basert på den forståelsen av kompetanse, folkehelse og livsmestring vi finner i de ulike dokumentene – livsmestring som et sluttprodukt som bygger på de to andre. Det betyr at livsmestring forutsetter at den enkelte

tilegner seg kompetanse om helse, men at dette ikke utgjør helheten av hverken livsmestring, folkehelse eller kompetanse. Denne forståelsen, og modellen som bygger på forståelsen utvikles induktivt gjennom undersøkelser av de tre dokumentene (Anker, 2020). Det er forholdet mellom tematikken, forstått gjennom de tre politiske styringsdokumentene, som danner grunnlaget for utviklingen av denne modellen. For å forsøke å belyse helheten i dette forholdet vil jeg undersøke ulike sider ved de tre begrepene i lys av samfunnsinteresser og individuelle interesser. Dette vil jeg gjøre gjennom å undersøke hvordan de tre begrepene brukes i de ulike dokumentene og hvilke interesser som betraktes i denne bruken.



*Figur 2. Delene som utgjør livsmestring, forholdet mellom samfunnet og individ.*

Denne modellen (figur 2) er et forsøk på å knytte sammen de overordnede analysekategoriene med den forståelsen av forholdet mellom kompetanse, folkehelse og livsmestring som jeg la frem i figur 1. Denne modellen viser de diskrete tingene som utgjør de overordnede analysekategoriene i prosjektet. Disse underkategoriene for analysen bygger på den abduktive kodingen som ble gjort av datamaterialet. Disse begrepene, som alle beskrives som områder som elevene skal utvikle kompetanse om, danner grunnlaget for livsmestring ifølge dokumentene (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Grunnen til at disse begrepene er trukket ut henger sammen med den teoretiske vurderingen av de induktive kodene. Det vil si at jeg har vurdert de tre politiske styringsdokumentene opp mot teori om livsmestring, humankapital, samt med forståelsen av nyliberalisme og globalisme som dominerende ideologi (Antonovsky, 1979; Cohen mfl., 2012; Sommerschild, 1998; Machlup, 2014; Rizvi og Lingard,

2010). For eksempel fremheves «kunnskapssamfunnet», «konkurransedyktighet», «arbeid» og «individualisering» som viktige begreper særlig i forhold til humankapital teori, samt nyliberalisme, men også globalisme og livsmestring, med tanke på at Antonovsky (1979) og Sommerschild (1998) mener at deltagelse og samsvarsfølelse i personers nettverk er avgjørende for livsmestring, og i denne sammenheng anser jeg globalisering som en forutsetning for det norske samfunn, og derav for elevenes nettverk, på bakgrunn av beskrivelsene av utviklingstrekk gitt i NOU 2014:7. Dette er eksempel på forholdet mellom de induktive kodene, som er de diskrete begrepene som fremheves, og den teoretiske fortolkningen av disse kodene, som bygger på teorien fra kapittel 3 (Anker, 2020). Den beskriver også hvordan forholdet mellom disse kategoriene, og derav også temaene for prosjektet anses i lys av dokumentenes forståelse. De diskrete kompetansegruppene som tilhører samfunn eller individ kategorien er nødvendige forutsetninger for sluttproduktet, som er livsmestring. Livsmestring blir på denne måten summen av samspeillet mellom samfunn- og individ perspektivet på kompetanse. For å «teste» denne modellen opp mot dokumentene vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot teorien i diskusjonskapittelet. Det siste hensynet jeg vil kartlegge og begrunne i dette metodekapittelet er knyttet til forskningsetikk og -kvalitet, samt posisjonalt.

#### ***4.4 Forskningsetikk og -kvalitet, samt forskerens posisjon***

Forskningsetikk handler i kvalitativ forskning i hovedsak om ivaretagelse av de personene man forsker på (Anker, 2020; Gleiss og Sæther, 2021). Mitt forskningsprosjekt tar for seg dokumenter som allerede eksisterer, og det er således ikke direkte noen personer å ivareta. Jeg har derimot et ansvar for de personene som indirekte inngår i dette studiet, som for eksempel medlemmene av de ulike utvalgene jeg trekker frem, samt de ulike forfatterne jeg anvender i min forskning. Jeg har et ansvar for at de jeg «bruker» i min forskning ikke misbrukes, men at jeg presenterer personene, så vel som ideene deres på en redelig og saklig måte, slik at jeg unngår å «fordreie betydningsinnholdet i teksten» (Anker, 2020, s. 106). På denne måten kan man si at min etiske obligasjon i dette prosjektet, både er til enkeltpersonene som indirekte inngår, men også kanskje viktigere til det bredere forskningsmiljøet. Med dette mener jeg at jeg har et etisk ansvar for at den informasjonen jeg formidler i form av analyse, drøfting og tolkning av disse dokumentene er gjort på en redelig måte som bidrar produktivt til diskursen, og så godt det lar seg gjøre unngår å villedde. Jeg anser min rolle som forsker i dette prosjektet likt som jeg anser rollen som lærer i et klasserom. Med dette mener jeg at det er min oppgave som forsker å lede

leseren til ny innsikt om tematikken, samtidig som jeg gjør leseren klar over at det finnes kunnskap utover dette prosjektet. På denne måten vil jeg si at de forskeretsiske betraktningene for dette prosjektet henger tett sammen med de forskningskvalitative spørsmålene.

Spørsmål knyttet til forskningskvalitet i kvalitativ forskning handler som regel om gyldighet og pålitelighet (Anker, 2020; Gleiss og Sæther, 2021). Påliteligheten til dette prosjektet, og meg som forsker har jeg prøvd å styrke gjennom dette metodekapittelet hvor jeg redegjør for mine tanker og begrunnelser for de ulike valgene jeg har gjort knyttet til utførelsen av prosjektet. Gyldighet har tradisjonelt sett vært koblet opp mot hvorvidt forskningsresultater er reproduserbare (Gleiss og Sæther, 2021, s. 202). Dette formålet er krevende i et prosjekt som dette, spesielt ettersom en av hoveddrammene for prosjektet er forholdet til kunnskap som sosialt konstituert, det vil si at kunnskap «oppstår» gjennom hermeneutisk samspill med andre mennesker. Det vil derfor være krevende, men også desto viktigere å kartlegge de erfaringene som danner grunnlaget for den forståelsen som underbygger dette prosjektet for å øke troverdigheten og dermed gyldigheten.

Prosjektet er gyldig i den forstand at formålet er en undersøkelse av hvilke føringer begrepsforståelsen i spesifikke dokumenter legger, og at det er de spesifikke dokumentene som analyseres for å besvare denne problemstillingen (Anker, 2020, s. 109). Jeg har gjort valg knyttet til den metodiske tilnærmingen, som får konsekvenser for resultatene, og det er mulig at en annen metodisk tilnærming ville gitt andre eller bedre svar på problemstillingen. Arbeidet i dette metodekapittelet med å beskrive og begrunne fremgangsmåten, og de eventuelle svakhetene ved disse valgene, har forhåpentligvis forsterket påliteligheten min tilstrekkelig nok til at dette prosjektet kan bidra produktivt til den videre skolepolitiske diskursen. Funn fra masteravhandlinger er sjeldent generaliserbare, men kan allikevel bidra til at den generelle kunnskapen om et område utvides (Anker, 2020, s. 110; Gleiss og Sæther, 2021, s. 207). Jeg har et personlig ønske om at den forskningen jeg har gjort i dette prosjektet skal bidra i den større diskursen om hvordan skolen skal utformes. Det mener jeg at forskningen i dette prosjektet gjør gjennom at den belyser to sentrale deler av den nye læreplanen, nemlig kompetanse og det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. På denne måten vil jeg si at den forskningen som er gjort i dette prosjektet har en praktisk verdi for lærere i utøving av sin profesjon og en samfunnsverdi i form av dens bidrag til den videre diskursen.

#### 4.4.1 Posisjonalitet -> et forsøk på kartlegging av bias

«Forskerrollen påvirkes ikke bare av de konkrete valgene som gjøres in forskningsprosessen, men også av forskerens identitet og erfaringer.» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 49). I dette forskningsprosjektet er det viktigste hensynet i forhold til posisjonalitet knyttet til min forforståelse, og den mulige påvirkningskraften av dette i den hermeneutiske prosessen. Den kunnskapssosiologiske tilnærmingen i dette prosjektet forutsetter at kunnskap om verden er situert gjennom perspektiver, hvis opphav er sosialt og historisk situert (Mannheim, 1979). Det vil også si at det perspektivet jeg hadde på tematikken ved inngangen til dette forskningsprosjektet også preges av min egen setting. Det er også mulig at dette perspektivet har hatt betydning når jeg skulle samle materialet, eller at det har medført at jeg har fokusert på «noen aspekter fremfor andre» (Anker, 2020, s. 111). Med dette i mente vil jeg nå redegjøre for noen av de tingene som muligens har bidratt til å forme det perspektivet jeg gikk inn i oppgaven med, og hvordan dette perspektivet kan ha påvirket prosjektet, samt endret seg underveis.

Den første, og muligens største bidragsyteren i utviklingen av mitt perspektiv på tematikken for forskningsprosjektet kom gjennom boken til Hovdenak og Heldal (2022). Denne påvirkningen kommer klarest til syne i valg av den kunnskapssosiologiske forskningstilnærmingen. Samtidig er det viktig å poengtere at dette forskningsprosjektet undersøker tematikk som kan utforskes uavhengig av de føringene Hovdenak og Heldal (2022) legger for min forforståelse. En annen ting som har påvirket mitt perspektiv har vært erfaringer gjort i praksis, som jeg legger frem til en viss grad i innledningen, av behovet for tematikken, slik jeg forsto det før jeg startet prosjektet. Det jeg mener her er min forståelse av folkehelse og livsmestring, basert på en intuitiv tanke om at dette temaet handler om indre sider ved menneskelivet, fremfor den intuitive tanken om at skolefagene handler om noe eksternt, ytre og målbart. Denne forståelsen virker å samsvare med de opplevelsene jeg leste om i tidligere forskning på tematikken i skolen, som kan tyde på at denne forhåndsforståelsen er nokså typisk, eller at disse forskningsbidragene har påvirket mitt perspektiv uten at jeg er klar over det (Lund, 2022; Meltveit, 2021; Torheim, 2021). En mulig påvirkning dette kan ha er at jeg kan ha blitt forberedt (primed) til å være negativ til den presentasjonen av tematikken som fremsettes i datamaterialet, disse fordommene kan ha påvirket resultatene i prosjektet (Anker, 2020, s. 112). Disse forforståelsene jeg har redegjort for her er ikke helheten, men burde være tilstrekkelig for å gi et bilde av at det perspektivet jeg fremmer om tematikken kan være påvirket av eksterne faktorer, men at jeg er



klar over dette underveis i prosjektet. Jeg forsøker derfor å motvirke disse mulige påvirkningene gjennom å hele tiden lete etter motsatser for de funnene jeg kommer frem til, jeg forsøker å motbevise i tillegg til å bevise (Gleiss og Sæther, 2021, s. 39). Med alt dette i mente vil jeg nå presentere analyse for dette forskningsprosjektet.

## 5 Analyse

I dette kapitlet skal jeg analysere datamaterialet for dette forskningsprosjektet, som jeg beskrev i forrige kapittel vil denne analysen bygge på teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 og 3, samt induktive kategorier fra materialet. Det aller første jeg vil gjøre i dette kapitlet er en summativ innholdsanalyse, som avgrenser analysematerialet for resten av analysen. Etter denne summative innholdsanalysen, vil jeg gjøre en blanding av konvensjonell innholdsanalyse og teoretisk drevet analyse av dokumentene.

### 5.1 *Summativ analyse av dokumentene*

Den første analysen jeg gjorde av de politiske dokumentene var en summativ innholdsanalyse. Denne summative analysen utførte jeg gjennom at jeg søkte i dokumentene etter “kompetanse”, “kunnskap”, “ferdigheter”, “holdninger”, “folkehelse”, “helse”, “livsmestring”, “mestr”<sup>1</sup>. Dette ordsøket medførte at jeg fant de aktuelle stedene hvor begrepene dukket opp, og kunne ut ifra dette kartlegge bruken av de ulike begrepene, samt lete etter sammenhenger og spenninger. Summativ innholdsanalyse innebærer i utgangspunktet at man teller forekomsten av ord for å kunne si noe om hvilke ord som brukes for å beskrive ting, eller sammenhengen mellom hvilke ord som brukes om noe (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 130–131). Den summative innholdsanalysen medførte at jeg fant sammenhengene begrepene ble anvendt i, som dannet grunnlaget for den deskriptive analysen i neste delkapittel. Denne fremgangsmåten var også med på å avgrense tematikken til å gjelde samspillet mellom kompetanse og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjennom at ordsøket viste at det var en sammenheng mellom de to temaene i dokumentene.

Mitt ordsøk i *Ludvigsen-utvalgets* del- og hovedutredning viser at “kompetanse” brukes 1079 og 1023 ganger respektivt, mens i stortingsmeldingen brukes begrepet 485 ganger (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Denne kvantiteten kan ikke fortelle oss noe spesifikt, men at begrepet har en så hyppig bruk kan tyde på at det har mye makt i fagfornyelsesprosessen. Men hva betyr det når *Ludvigsen-utvalget* bruker begrepet kompetanse i sin delutredning eller hovedutredning, og er det sammenheng mellom kompetansebegrepet

---

<sup>1</sup> Jeg brukte bare en del av dette verbet, for å plukke opp steder hvor det forekom i andre bøyingsformer. For eksempel mestring, mestrer, mestre.

slik det forekommer i utredningene og stortingsmeldingen? For å besvare dette spørsmålet vil jeg gjøre rede for kompetansebegrepet slik det beskrives i de tre dokumentene.

## **5.2 Deskriptiv analyse av begrepene i dokumentene**

Det neste steget i analysen er det jeg kaller en deskriptiv analyse av begrepene i dokumentene. Med dette mener jeg at vil vise hva dokumentene sier at de legger i begrepene, altså hvordan dokumentene sier de forstår begrepene. Dette gjøres for å danne grunnlag for den videre analysen som ser på hvordan begrepene faktisk brukes i dokumentene, altså en mer normativ rettet analyse. Målet med analysen er å besvare problemstillingen, og i denne sammenheng vil denne deskriptive analysen fokusere på begrepene kompetanse, samt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

### **5.2.1 Kompetanse – Utredning og stortingsmelding**

*Ludvigsen-utvalget* sier følgende om definisjon av kompetansebegrepet i sin delutredning: “Utvalget har sett på ulike definisjoner av kompetansebegrepet og legger et bredt kompetansebegrep til grunn.” (NOU 2014:7, s. 54). Grunnen til at utvalget legger en bred kompetansedefinisjon til grunn er at de ser at “Begrepet kompetanse har ulike definisjoner og forståelser både i dagliglivet, i akademiske disipliner og i styringsdokumenter.” (NOU 2014:7, s. 54). Valget om å bruke en bred kompetansedefinisjon kan tolkes som et ønske om å få et holistisk bilde på hva kompetanse er. Utvalget sier ikke at den akademiske definisjonen er mer riktig enn den dagligdagse, eller at den som forekommer i styringsdokumenter skal være gjeldende, men åpner for at kompetanse kan forstås på ulike måter, i ulike sammenhenger. Det er viktig å poengtere at bredden og åpenheten rundt kompetanse ikke betyr at definisjonene er likegyldige, og det finnes fellestrekk ved de kompetanseforståelsene som vektlegges i delutredningen.

Det første fellestrekket som fremheves i delutredningen er at de fleste definisjoner av kompetanse har praktisk applikasjon som en viktig forutsetning. Dette praktiske aspektet ved kompetanse kommer til uttrykk ved at den enkelte kan ta “kunnskaper og ferdigheter i bruk for å løse oppgaver eller møte utfordringer i bestemte sammenhenger.” (NOU 2014:7, s. 54). En viktig del av den praktiske applikasjonen av kompetanse er at man kan møte utfordringer og løse problemer som oppstår utenfor sammenhengen kunnskapen befinner seg i. Det vil si at kompetanse ifølge delutredningen forutsetter en overføringsverdi, det vil si at utviklingen av

kompetanse ikke knyttes opp mot spesifikke situasjoner, men at kompetanse innebærer at den enkelte kan tilpasse seg. Delutredningen bruker utdanningsfeltet som eksempel og poengterer “at skolen ikke bare skal formidle kunnskap, men at elevene skal kunne bruke det de lærer, både i skolefaglige sammenhenger og på andre arenaer senere i livet.” (NOU 2014:7, s. 54). Kompetanse handler altså med andre ord om å bruke de kunnskapene og ferdighetene man har og lærer i en gitt sammenheng til å løse problemer og utfordringer som oppstår i nye sammenhenger.

Dette synet på kompetanse finner vi også i hovedutredningen:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015:8, s. 19).

Kompetanse er ifølge del- og hovedutredningen en samlebetegnelse på den praktiske applikasjonen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kompetanse kan altså ut ifra dette forstås som måten skolens faglige innhold kan komme til uttrykk i «den virkelige verden», fra bok til liv. Bredden i definisjonen gir kompetansebegrepet overføringsverdi til flere sammenhenger, både i og utenfor skolen. Definisjonen som legges til grunn i hovedutredningen forsøker å innkapsle så mange sider ved det menneskelige liv som mulig. Denne bredden blir gjenstand for diskusjon i høringsinstansene som følger utredningene, og kommer til uttrykk i stortingsmeldingen:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Kompetansebegrepet handler i likhet med del- og hovedutredningene fortsatt om praktisk utfoldelse av kunnskaper og ferdigheter, men holdninger faller bort. Dette begrunnes med at «Det er et viktig prinsipp at skolen ikke formulerer individuelle mål for elevenes personlighet, holdninger eller preferanser.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 24). Kompetansebegrepet innsnevres på denne måten fra å gjelde så mange fasetter som mulig ved det menneskelige liv, slik som i del- og hovedutredningen, til å handle om det målbare ved skolen. Dette understrekes

i stortingsmeldingen, som sier at kompetanse burde være «avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag. ... fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Innsnevringen av kompetansedefinisjonen i stortingsmeldingen knyttes opp mot vurdering av elevene, og at det som vurderes uttrykkes gjennom kompetansemål, hvilket gjør det krevende å utvide definisjonen av kompetanse for mye. Det betyr ikke at alt fra den brede definisjonen i del- og hovedutredningen forkastes, men at stortingsmeldingen foreslår at bredden kan komme til uttrykk i det øvrige innholdet i skolen, uten at kompetansebegrepet påvirkes betydelig. En annen forskjell fra utredningene til stortingsmeldingen er at «refleksjon og kritisk tenking» blir en eksplisitt del av kompetansedefinisjonen. «Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Refleksjon og kritisk tenking kan i denne sammenheng ses på som det som skiller en elev som kan kopiere eller pugge et innhold, og en som faktisk lærer seg innholdet. For at noe skal kalles en kompetanse må den enkelte kunne begrunne hvorfor hver enkelt del som utgjør kompetansen skal være til stede, det holder altså ikke bare å gjengi innholdet.

Til slutt vil jeg gi en oppsummering av kompetansebegrepet slik det defineres i de ulike dokumentene. I utredningene fra *Ludvigsen-utvalget* ligger det en bred kompetanseforståelse til grunn, som innkapsler veldig mange sider ved det menneskelige liv. Denne bredden gir grunnlag for å se på kompetanse på en mer holistisk måte, som fanger opp kompetanse i flere sammenhenger, både i og utenfor skolen. Stortingsmeldingen på den andre siden spisser inn definisjonen av kompetansebegrepet til å hovedsakelig gjelde kompetanse uttrykt gjennom skolens faglige innhold. Senere i analysekapittelet vil jeg undersøke hvordan kompetansebegrepet anvendes i de ulike dokumentene, som vil vise om denne forskjellen i definisjon får konsekvenser for anbefalingene som gis i dokumentene. Det at utredningene fra *Ludvigsen-utvalget* legger en såpass bred definisjon av kompetanse til grunn kan forklares med at formålet med utredningene er å gi forslag basert på relevant forskning til fornying av skolens innhold, mens stortingsmeldingen på den andre siden må forholde seg til andre gjeldende styringsdokumenter når de vurderer forslagene fra utredningene. Stortingsmeldingen er på denne måten ikke et direkte svar på utredningene, men svarer heller på helheten i den skolepolitiske diskursen, hvorav utredningene bare utgjør en del. Med disse definisjonene av kompetanse i mente vil jeg nå gjøre rede for den definisjonen av det andre overordnede temaet for prosjektet, folkehelse og livsmestring, slik det forekommer i dokumentene. Disse to

redegjørelsene av begrepene vil ligge til grunn når jeg senere ser på bruken av begrepene i dokumentene, og skildrer eventuelle sammenhenger og spenninger.

### **5.2.2 Folkehelse og livsmestring – fra utredning til stortingsmelding**

Folkehelse og livsmestring dukker for første gang opp i dokumentene i hovedutredningen til *Ludvigsen-utvalget*, da som et forslag til nytt tverrfaglig tema i skolen. Dette forslaget bygger på den fremstillingen av samfunnstrekkene ved det moderne norske samfunn som kartlegges i delutredningen, så vel som hovedutredningen. *Ludvigsen-utvalget* mener at det er mangler på kunnskapsområder i dagens skole, og peker på noen områder som trenger utbedring: «Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen.» (NOU 2015:8, s. 50). Folkehelse og livsmestring er en av måtene denne kunnskapsmangelen skal dekkes ifølge hovedutredningen. Temaet knyttes også opp mot særlig en kompetansegruppe som beskrives i utredningene, nemlig sosiale og emosjonelle kompetanser: «At eleven lærer å øve seg på å bruke kroppen og på å kjenne det som skjer i kroppen, har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon.» (NOU 2015:8, s. 52). Selvregulert læring og metakognisjon er eksempler på sosiale og emosjonelle kompetanser beskrevet i delutredningen (NOU 2014:7, s. 39). Folkehelse og livsmestring handler altså – ifølge utredningene fra *Ludvigsen-utvalget* – tilsynelatende om at elevene skal få kompetanser utover det faglige innholdet i skolen. Stortingsmeldingen viderefører noe fra utredningene, men spisser også folkehelse og livsmestring ytterligere inn mot skolen.

Stortingsmeldingen viderefører fokuset på sosiale og emosjonelle ferdigheter fra utredningene: «Samtidig viser forskning at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring». Denne forståelsen bygger på en forskningsgjennomgang gjort av Heckman og Kautz på betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter for at den enkelte skal lykkes (2013).

A substantial body of evidence shows that character skills predict a wide range of life outcomes, including educational achievement, labor market outcomes, health, and criminality. For many outcomes, the predictive power of character skills rivals that of measures of cognitive ability. Of the Big Five, Conscientiousness—the tendency to be organized, responsible, and hardworking—is the most widely predictive across a variety of outcomes (Heckman og Kautz, 2013, s. 23).

Denne forskningsgjennomgangen tyder på at sosiale og emosjonelle ferdigheter på enkelte området er minst like gode indikatorer på mestringsmulighet som kognitive ferdigheter. Denne forskningsgjennomgangen refereres det til i alle de tre dokumentene – i hovedutredningen refereres det ikke direkte til denne forskningsgjennomgangen, men det refereres til delutredningen som referer til forskningsgjennomgangen i de aktuelle situasjonene – og underbygger dokumentenes fremheving av sosiale og emosjonelle kompetanser. Stortingsmeldingen knytter folkehelse og livsmestring opp mot utviklingen av «skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Stortingsmeldingen setter på denne måten folkehelse og livsmestring inn i skolesammenheng, gjennom at det nye ved det tverrfaglige temaet kobles opp mot skolens øvrige virke. Stortingsmeldingen trekker i den forstand ikke inn noe nytt i sin skildring av folkehelse og livsmestring, men utbroderer det utredningene sier om temaet.

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaer som presenteres i hovedutredningen, og skal gi elevene kompetanser til å mestre livet. Denne livsmestringen forutsetter at kompetanser på en rekke områder dekkes, heriblant «fysisk og psykisk helse», «privatøkonomi og forbruk», «Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet», «selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon.» og «å ta ansvar for eget liv.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39; NOU 2015:8, s. 50–52). Folkehelse og livsmestring, hvor livsmestring tar størst plass, blir på denne måten et slags samlebegrep på kompetanser som ikke nødvendigvis relaterer direkte til det faglige ved skolen, men som allikevel påvirker skolen og samfunnet fordi de har med det menneskelige å gjøre. I neste fase av analysen vil jeg undersøke hvordan dokumentene bruker kompetansebegrepet for å forklare hvordan disse kompetanseområdene burde utfylles.

### ***5.3 Kompetanse som samspillmodell***

Den første gruppen kompetanse som nevnes i kompetansedefinisjonen i *Ludvigsen-utvalgets* utredninger er kognitive kompetanser (NOU 2014:7, s. 9). Den kognitive delen av kompetanse handler om hvordan man bruker egen tenking (kognisjon) for å kontekstualisere kunnskaper og ferdigheter. «Mye av forskningen på læring har handlet om kognitiv læring, det vil si hvordan en person tilegner seg kunnskaper og ferdigheter og bruker egen tenkning i ulike sammenhenger.» (NOU 2014:7, s. 32). Kognitiv læring og kompetanse handler i hovedsak om tankeprosessene hos den enkelte, og hvordan kunnskap systematiseres. Den omfatter både simple kognitive prosesser som hukommelse, og mer sammensatte kognitive prosesser som

metakognisjon (NOU 2014:7, s. 32). Kognitive kompetanser er de kompetansene i skolen som lettest lar seg måle gjennom testing. Når elevene får en prøve hvor de skal gjengi et kunnskapsinnhold er det hovedsakelig den kognitive siden ved kompetanse som måles. Det er viktig å poengtere at utredningene legger klart frem at kompetanse er mer enn bare «kognitive kunnskaper og ferdigheter», men at de samtidig sier at «Standardiserte prøver, slik som dagens nasjonale prøver, kan gi pålitelig og gyldig informasjon om avgrensede områder av kompetanser og fag.» (NOU 2014:7, s. 54; NOU 2015:8, s. 94). Den kognitive siden ved kompetanse gir altså ikke et helhetlig bilde på hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte innehar, men gir snarere et bilde av de kompetansene som lar seg uttrykke gjennom kognisjon. Kognitive kompetanser handler altså i de tre dokumentene om hvordan kunnskapsinnhold systematiseres gjennom at den enkelte bruker kognitive prosesser. En viktig side som dokumentene fremhever ved den kognitive siden av læring er hvordan den enkelte forstår og vurderer de kognitive prosessene gjennom metakognisjon og selvregulering (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)).

### **5.3.1 Samspillet mellom kompetanser -> samspillet mellom samfunn og individ**

Kognitive kompetanser er de kompetansene som oppstår gjennom at den enkelte systematiserer informasjon gjennom kognitive prosesser. Dette innebærer at personen bruker «egen tenkning» for å sette ny informasjon i sammenheng med gammel informasjon slik at en ny forståelse oppstår (NOU 2014:7, s. 32). Denne prosessen skjer ikke i isolasjon, men er snarere tvert imot sterkt påvirket av de øvrige kompetansene hos den enkelte.

De siste 20 årene har forskningen også inkludert sosiale og kulturelle forhold og gitt økt kunnskap om hvordan læring ikke bare involverer tankeprosesser/kognitive prosesser, men også personers følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner. Læring skjer ved at tenkning, følelser og motivasjon utvikles gjennom et samspill (NOU 2014:7, s. 32).

Dette samspillet innebærer at personens tidligere erfaringer er med på å påvirke de kognitive prosessene som underbygger læring. Kognitive prosesser blir på denne måten påvirket av faktorer utenfor den tenkende, som innebærer at erfaringer, følelser og livssituasjon er med på å påvirke den kognisjonen som underbygger kompetansedannelse. Denne forståelsen av at kognitiv læring ikke skjer i isolasjon er gjennomgående i utredningene, som sier at «Sosiale og emosjonelle kompetanser bidrar også til utviklingen av kognitive kompetanser, det vil si at de er viktige betingelser for læring» og at «Læring skjer i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring.» (NOU 2014:7, s. 39; NOU 2015:8, s. 20). Et eksempel



på en kompetanse som spiller på kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læring er metakognisjon.

Hva metakognisjon innebærer ligger i ordet, det handler om kognisjon om kognisjon, altså vurdering og refleksjon rundt tankeprosesser. Metakognisjon gis som eksempel i delutredningen på en av de mer «avanserte og komplekse» kognitive ferdighetene (NOU 2014:7, s. 32). Metakognisjon handler om at eleven blir i stand til å påvirke egen læring i større grad:

Ved at undervisningen stimulerer til elevenes refleksjon over egen læring og utvikling av gode læringsstrategier, kan elevene lære å drive egen læring fremover ved å definere læringsmål og følge med på egen utvikling. Det kan også bidra til å øke elevenes motivasjon for videre læring og gi dem en positiv oppfatning og opplevelse av egen mestring (NOU 2014:7, s. 33).

Metakognisjon bidrar til at eleven i større grad kan ta ansvar for egen læring gjennom at de foretar en egenvurdering, som vil gjøre dem i stand til å bedre kartlegge progresjon og planlegge videre læring. Denne kompetansen har også en verdi utenfor skolen ettersom den ikke gir et kunnskapsinnhold, men evnen til å vurdere tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter, hvilket skulle tilsi at denne kompetansen også kan brukes i andre sammenhenger. Metakognisjon har på denne måten en overføringsverdi utover skolens faginnhold, og gir den enkelte ferdigheter som er anvendbare i alle sider av livet.

Denne overføringsverdien kommer klart frem i hovedutredningen som knytter metakognisjon opp mot samtidsbehov: «I et kunnskapsbasert samfunns- og arbeidsliv stilles det krav om at den enkelte videreutvikler egen kunnskap og setter seg inn i nye kunnskapsområder gjennom livet.» (NOU 2015:8, s. 26). Metakognisjon kobles her opp mot utviklingen av kunnskapsamfunnet, og settes opp som en nødvendig kompetanse for å lykkes i denne nye samfunnsmodellen. «På skolen og i arbeidslivet er metakognisjon viktig for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne lærings- og arbeidsprosesser» (NOU 2015:8, s. 27). Metakognisjon virker fra utredningene å handle om at eleven skal bli mer autonom i både læring og arbeid. Det vil si at den enkelte skal kunne regulere hvordan de tilnærmer seg læring og arbeid på en selvstendig måte, som bygger på tidligere erfaringer (NOU 2015:8, s. 37). Metakognisjon og den selvreguleringen som elevene utfører gjennom refleksjon og vurdering av egne kognitive prosesser skal «bidra til utholdenhet og planmessighet i læringsarbeidet.» (NOU 2014:7, s. 33). Videre finner man også at «Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, er effektive når de jobber»

(NOU 2014:7, s. 36). Metakognisjon skal altså gjøre elevene i stand til å vurdere prosessene knyttet til lærings situasjoner, med mål om å effektivisere egen læring. Eksempler på fremgangsmåten i denne prosessen finner eleven gjennom å stille spørsmål som: «Løser jeg oppgaven på en god måte? Finnes det bedre og mer effektive måter å løse den på?» (NOU 2014:7, s. 37). Det virker nærliggende å tro ut ifra denne presentasjonen av metakognisjon som at kompetansen ikke er et mål i seg selv, men snarere et middel for å oppnå det faktiske målet.

Et mulig mål som kan leses ut fra delutredningens syn på metakognisjon er at kompetansen er et middel for målet om arbeidsdeltagelse: «å kunne arbeide effektivt både alene og i samarbeid med andre er avgjørende i arbeidslivet.» (NOU 2014:7, s. 128). Samtidig er det viktig å poengtere at delutredningen også poengterer at metakognisjon har egenverdi, i den forstand at «problemløsning og samarbeid» fremheves «som viktig for å kunne planlegge og gjennomføre oppgaver» (NOU 2014:7, s. 128). Metakognisjon, og derav selvregulert læring er altså eksempler på kompetanser som spiller på både kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læring. Disse kompetansene spiller en rolle for den enkelte elev gjennom at de i større grad blir ansvarlig for eget læringsutbytte og resultat: «elevenes utholdenhet, planleggings- og gjennomføringsevne og motivasjon har betydning for elevenes resultater på kunnskapstester.» (NOU 2014:7, s. 39). Kompetansene spiller også en rolle for samfunnet da forskning finner at disse kompetansene har betydning for «lønn og helse senere i livet.» (NOU 2014:7, s. 39). Metakognisjon og selvregulering er eksempler på kompetanser som knytter sammen samfunns- og individnytteperspektivet på kompetanse. Kompetansene gjør den enkelte i stand til å vurdere og tilpasse tilnærmingen til problemløsning, som henger tett sammen med det kompetansebehovet som etterspørres i samfunnet.

### **5.3.2 Dannelsen av selvstendige og ansvarlige borgere**

Metakognisjon og selvregulert læring er eksempler på kompetanser som gjør den enkelte mer selvstendig i vurdering og gjennomføring av arbeidsoppgaver. «Metakognisjon og selvregulert læring må utvikles over tid, og det er nødvendig med en lærerrolle som aktivt støtter og tilrettelegger for at elevene gradvis kan utvikle selvstendighet.» (NOU 2014:7, s. 37). For at den enkelte skal utvikle disse kompetansene må de støttes av lærer, med andre ord skal ikke disse kompetansene medføre at eleven får ansvar alene for egen læring, men at «Gjennom opplæringsløpet bør elevene i økende grad lære å gjøre egne vurderinger og arbeide selvstendig i deler av læringsprosessen.» (NOU 2015:8, s. 27). Utvikling av metakognisjon og

selvregulering er altså bare en del av prosessen mot selvstendigjøring for den enkelte elev. «Skolen skal bidra til å stimulere elevenes og lærlingenes/ lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet og stimulere elevenes utvikling av egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.» (NOU 2014:7, s. 59). Gjennom at elevene utvikler ferdigheter knyttet til planlegging og gjennomføring av læringsprosesser vil de også utvikle ferdigheter som utholdenhet, nysgjerrighet og kritisk tenkning. På denne måten anser *Ludvigsen-utvalget* selvregulering og metakognisjon som «forutsetninger for å lære i alle fag» og at disse kompetansene derfor burde være en «integrert del» i alle skolefag (NOU 2015:8, s. 27). «Elevenes utholdenhet, forventninger til egen mestring og å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser står sentralt.» (NOU 2015:8, s. 27). Stortingsmeldingen følger opp dette synet og anser også, om ikke akkurat disse kompetansene, så iallfall noen av de bakenforliggende ferdighetene som sentrale: «Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 21). Denne selvstendigjøringsprosessen kobles opp mot skolens arbeid med ansvarliggjøring, og dermed også danning så vel som læring.

«Metakognisjon, å lære å lære, og lignende begreper, beskrives som bevissthet rundt egne læringsstrategier og metoder. Disse kompetansene knyttes videre til det å kunne arbeide selvstendig» (NOU 2014:7, s. 127). De sosiale og emosjonelle kompetansene i skolen, hvorav kompetansene metakognisjon og selvregulering inngår, knyttes opp mot dannelsen av selvstendige elever. Det at selvstendighet fremheves som sentralt i skolen kan forstås på flere måter i dokumentene, først og fremst knyttet til utvikling av fagspesifikk kompetanse gjennom at de anses som forutsetninger for all læring (NOU 2015:8, s. 27). De ferdighetene som dannes gjennom denne type kompetanse kan også kobles opp mot de utviklingstrekkene ved samfunnet som beskrives i dokumentene. «Mer effektiv bruk av arbeidskraft og kapital ser ut til å bli den viktigste kilden til velstand og velferd over tid.» (NOU 2014:7, s. 112). Metakognisjon og selvregulering er eksempler på kompetanser som gir elevene evner til å effektivisere eget arbeid gjennom kritisk vurdering av fremgangsmåter (NOU 2014:7, s. 128; NOU 2015:8, s. 37). Denne utviklingen i arbeidslivet nødvendiggjør «omstillingsevne» som ferdighet ifølge delutredningen, noe metakognisjon og selvregulering muliggjør (NOU 2014:7, s. 112). Dette synet på metakognisjon som en kompetanse som har en vesentlig overføringsverdi utenfor skolen poengteres også i stortingsmeldingen:

Metakognisjon og læringsstrategier er viktig kompetanse for elevene å ha med seg, både i skolen og senere i livet. Elevene skal lære seg å bli bevisste gode måter å lære på og arbeide på, slik at de raskt kan tilegne seg ny kunnskap og greie å overføre det de har lært til nye sammenhenger (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 40).

Det å ha kompetanse om å lære har stor overføringsverdi ettersom de prosessene som brukes for å vurdere læringssituasjoner også kan brukes for å vurdere lignende utfordringer knyttet til problemløsning i andre sammenhenger. Et siste relevant område som selvstendighet kan kobles opp mot i dokumentene er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Personlig og sosialt ansvar, evne til å ta gode valg i livet, å ha gode jobbferdigheter og evne til lederskap beskrives i prosjektene som kompetanser som bidrar til individets evne til å se seg selv i både en sosial og en global sammenheng. Det knyttes også til å kunne ta ansvar for egen helse og økonomi og å sette seg inn i rettigheter og samfunnskrav. Å kunne ta personlig og sosialt ansvar handler også om empati, følelsesmessig selvkontroll og konfliktløsning (NOU 2014:7, s. 127).

Denne type kompetanse knyttes både til individuelle valg og samfunnsorienterte valg. Det handler ikke bare om å fatte de valgene som gir deg som individ mulighet til å leve det gode liv, men også at de valgene man tar må veies opp mot andres mulighet til det samme. I denne sammenhengen kan man tolke dette som at personlig og sosialt ansvar handler om metakognisjon og selvregulering utenfor faglige kontekster. Viktigheten av dette ansvaret kan forankres i delutredningens vurdering av individualisering som utviklingstrekk ved samfunnet. Dette utviklingstrekket medfører ifølge utvalget at identitet er noe «den enkelte i større grad må konstruere på» egenhånd (NOU 2014:7, s. 112).

Det vil derfor være naturlig å tenke på de kompetansene som gir den enkelte et godt grunnlag for selvstendig problemløsning som sentrale i denne konstruksjonen. Sentralt for denne prosessen er både selvstendigjøring og ansvarliggjøring, noe elevene får ansvar for, i regi av skolen gjennom «at elevene utvikler seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av og tar ansvar for sine egne handlinger.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 22). Dette er en prosess som skjer hos den enkelte i samspill med det øvrige læringsmiljøet, det vil si «At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 22). Dette er en del av det «personlige og sosiale» ansvaret

den enkelte har for sine handlinger og «har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen.» (NOU 2014:7, s. 127; Meld. St. 28 (2015–2016), s. 22). Utviklingen av kompetansene som muliggjør denne ansvarliggjøringen, og selvstendigjøring skjer gjennom et samspill mellom uliknede kunnskaper og ferdigheter.

### **5.3.3 Samspillet mellom kompetanser og interesseområder**

Kompetanse i de tre dokumentene forstås som en samspillsmodell, det vil si at kompetanser – og delene som utgjør kompetanse, som for eksempel kunnskaper, ferdigheter og holdninger – ikke oppstår i isolasjon, men snarere tvert imot bygger på hverandre. «Både på skolen og på andre arenaer utvikles ulike typer kompetanse i samspill.» (NOU 2014:7, s. 39). Kompetanser utvikles i samspill med andre kompetanser, og formålet med kompetansedannelse er at elevene skal kunne handle i sammenhenger utover skolen.

For at skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet, som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen legge til rette for at de utvikler en dyp forståelse av det de lærer innenfor fag og på tvers av fag (NOU 2015:8, s. 38).

Målet med kompetanseutvikling er at elevene skal få kunnskaper, ferdigheter og holdninger som danner grunnlag for deltagelse i samfunnet, så vel som indre mestring. Dette nytteperspektivet på skolefagene og kompetanseutvikling kommer frem i hovedutredningen:

Nytteperspektivet for fagene går ut på at det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene. Nytte handler også om at kunnskaper og ferdigheter i en rekke ulike fag hjelper den enkelte til å mestre dagliglivet, både i naturen og i den menneskeskapte virkeligheten i et moderne samfunn, og er dermed knyttet til det brede mandatet til skolen (NOU 2015:8, s. 40–41).

Dette nytteperspektivet preges av at «poenget med kompetanse er anvendelse», det vil si at for at elevene skal få nytte av kompetansedannelse er de avhengige av at det som læres i skolen har overføringsverdi også utenfor skolen (NOU 2015:8, s. 10). Dette problematiseres i delutredningen: «Forskningen understreker at kompetanse ikke nødvendigvis kan overføres mellom ulike situasjoner.» (NOU 2014:7, s. 33–34). Det vil si at det ikke er selvfølgelig at den kompetansen man får i en faglig kontekst kan overføres til en annen kontekst. Det betyr ikke at det ikke finnes noen overføringsmulighet mellom sammenhenger, men snarere heller at dersom

opplæringen skal ha «overføringsverdi» må det være «et eksplisitt tema.» (NOU 2014:7, s. 56). For at dette skal bli mulig foreslår utvalget et fokus på at «elevene utvikler helhetlig og varig forståelse innenfor et fag eller på tvers av fagområder, det vil si dybdelæring.» (NOU 2015:8, s. 41). Dybdelæring er en av tingene som følges opp i stortingsmeldingen:

Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 33).

Dybdelæring kobles også tett opp mot metakognisjon og selvregulering, ettersom tilpasning og omstillingsevne er sentrale ferdigheter ved disse kompetansene. «Elevene skal lære seg å bli bevisste gode måter å lære på og arbeide på, slik at de raskt kan tilegne seg ny kunnskap og greie å overføre det de har lært til nye sammenhenger.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 40). Dybdelæring blir på denne måten eksempel på den overordnede kompetansetypen som muliggjør overføring på tvers av sammenhenger. Dybdelæring har altså en viktig rolle både i og utenfor skolen, i skolen er dybdelæring måten de ulike fagene, og nærmere bestemt det ulike faginnholdet kan kobles sammen, slik at tverrfaglighet blir mulig (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 33). Utenfor skolen er dybdelæring vesentlig for å anvende de kompetansene eleven har tilegnet seg gjennom skole og utdanning, eller for å bygge videre på disse kompetansene i nye sammenhenger som jobb eller videreutdanning.

#### **5.4 Samfunnsinteressene knyttet til kompetanse**

En av hovedområdene kompetansebegrepet knyttes opp mot i de ulike dokumentene er samfunnet, særlig i lys av den samfunnsutviklingen som har skjedd de siste 50 årene. Disse utviklingstrekkene redegjøres for i delutredningen til *Ludvigsen-utvalget* – forståelsen av disse utviklingstrekkene, så vel som utnevnelsen av *Ludvigsen-utvalget* bygger på «Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (heretter referert til som KMF) (Meld. St. 20 (2012–2013) – og følges opp i stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse» (NOU 2014:7, s. 112–116; Meld. St. 28 (2015–2016), s. 15). Det første utviklingstrekket som fremheves i delutredningen er kunnskapssamfunnet:

Norge er et kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere. Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid. Den digitale og mediale utviklingen i samfunnet krever samtidig at barn og unge så vel som arbeidstakere

har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 67; NOU 2014:7, s. 13).

Dette utdraget fra delutredningen er hentet direkte fra stortingsmeldingen som er bakgrunnen for utnevnelsen av *Ludvigsen-utvalget*. I KMF brukes begrepet kunnskapssamfunnet for å beskrive utformingen av samfunnet, og legger føringer for hvordan kompetansebegrepet skal komme til uttrykk i skolen. «Grunnoplæringen skal ha et innhold som skal gi barn og unge den kompetansen som er nødvendig i et framtidig samfunns- og arbeidsliv.» (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 67). I delutredningen til *Ludvigsen-utvalget* trekkes kompetanse frem som en viktig «investering» som danner «grunnlaget for framtidig velferd og verdiskaping» (NOU 2014:7, s. 112). Hovedutredningen deler dette synet på kunnskap som «samfunnets viktigste ressurs.» (NOU 2015:8, s. 97). Denne forståelsen av kunnskap som en ressurs, spesielt knyttet til samfunnsøkonomiske behov betegnes som humankapital i samfunnsøkonomi, og som «kunnskapskapital» i dokumentene (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)).

#### **5.4.1 Utvikling av kunnskapskapital -> samfunn<->individ**

Kunnskapskapital innebærer at den enkelte tilegner seg ressurser gjennom utdanning, og derav kunnskapsdannelse for å besvare samfunnsmessige etterspørsler (NOU 2015:8). Forholdet mellom skolen og samfunnet, og dermed samfunnet og individet beskrives på følgende måte i stortingsmeldingen:

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 13).

Det moderne samfunnet er preget av utviklingstrekk som globalisering, modernisering, individualisering og teknologisk innovasjon som endrer kompetansebehovet i samfunnet (NOU 2014:7.). Denne endringen i kompetansebehov medfører at skolen får et større ansvar enn tidligere med tanke på at det er gjennom skole og utdanning at den «viktigste ressursen» utvinnes, nemlig kunnskapskapital (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Utviklingen av kompetanse knyttes opp mot dette synet på kunnskap som den viktigste kapitalformen i det moderne samfunnet gjennomgående i de tre dokumentene.

Kompetanse som kapitalform preges av samfunnsutviklingen som beskrives i dokumentene ved at «Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid.» (NOU 2014:7, s. 13). Det at den moderne verden tenderer mot kompetanse som styrende kapitalform medfører at konkurransen internasjonalt og intranasjonalt øker, hvilket medfører større konkurranse på individ og samfunnsnivå. For individet innebærer dette «et ansvar for den enkelte å holde seg oppdatert og konkurransedyktig innenfor sitt fagområde.» (NOU 2014:7, s. 125). Mens for samfunnsnivået er «fagområdene viktige for å skape velferd og et godt samfunn å leve i og for å sikre innovasjonsevne og konkurransekraft i norsk næringsliv.» (NOU 2015:8, s. 21). Dette samsvarer også med skolens formål:

Skolen skal både utdanne og danne. I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 6).

Skolens dannelsingsmandat innebærer utvikling av kunnskapskapital for den enkelte som gagnar samfunnet, samtidig som «skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (NOU 2015:8, s. 19). En ting som er gjennomgående i utredningene er at når kunnskaper, ferdigheter, holdninger eller kompetanser knyttet til livsmestring fremkommer, er økonomiske hensyn som regel en del av disse (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Kompetanseinnholdet i livsmestring ifølge hovedutredningen innebærer at den enkelte danner «kunnskap om fysisk helse, psykisk helse, kosthold og livsstil», og sist men ikke minst «personlig økonomi» (NOU 2015:8, s. 44). Det økonomiske hensynet vedvarer også i stortingsmeldingen:

At elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde, er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 13).

Gjennomgående i dokumentene knyttes kompetansebehovet i samfunnet opp mot økonomiske hensyn, mens de individuelle behovene virker å spille andrefiolin. Når kompetansedannelse knyttes opp mot den enkelte kommer også samfunnsinteressene til. For eksempel knyttes kompetansedannelse for den enkelte i delutredningen til «å utvikle tilpasningsdyktige og



kvalifiserte arbeidstakere.» (NOU 2014:7, s. 117). Lignende knyttes selvrealisering for den enkelte opp mot samfunnsinteresser i hovedutredningen:

Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og det er av stor betydning for menneskers muligheter til å realisere seg selv (NOU 2015:8, s. 20).

Utredningene virker som sådan å koble selvrealisering og dannelse opp mot danningen av arbeideren i kunnskapssamfunnet. På denne måten blir individet i denne sammenheng realisert i den grad den oppfyller samfunnsnyttige kompetanser. Skolens allmenndanningsformål oppfylles gjennom at skolen «stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 21). Her er dannelsen til arbeider i det moderne kunnskapssamfunn en viktig del, men det er også viktig å trekke frem at stortingsmeldingen fremhever praktiske og estetiske fag som «en viktig del av allmenndannelsen uansett senere studie- og yrkesvalg.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 49). Allmenndannelse nevnes som et viktig formål med skolen og innebærer «et visst minstemål av allmennkunnskaper, kulturell forståelse og kulturelle tenkemåter.» (NOU 2015:8, s. 40). Allmenndanningsperspektivet innebærer at skolen skal gi alle elever et visst kunnskapsgrunnlag som anses som nødvendig i det moderne samfunn. Dette allmenndannende kunnskapsgrunnlaget kommer hovedsakelig ifølge dokumentene til uttrykk i skolen gjennom de grunnleggende ferdighetene (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 30).

Utviklingstrekket i samfunnet mot et kunnskapssamfunn medfører at kunnskapsgrunnlaget som utgjør allmenndanning også blir mer komplekst. For eksempel har dette allmenndanningsgrunnlaget utvidet seg vesentlig de siste 20 årene gjennom teknologisk innovasjon og fremveksten av digitale virkemidler. «Digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv» (NOU 2015:8, s. 26). Digitalisering er eksempel på at samfunnsutvikling fører til at kunnskapsgrunnlaget i skolen utvides. Digitalisering i dagens samfunn påvirker livet utenfor skolen gjennom fremveksten av eksempelvis sosiale medier og alternative medier som blogger og nettaviser. Fremveksten av disse alternative digitale plattformene får følger for skolens virke også ved at noen av de «gamle» kompetansene i skolen endrer karakter, for eksempel «kritisk tenkning og kildekritikk får et endret innhold og kan ses som enda viktigere enn tidligere» (NOU 2015:8, s. 33). Digitalisering og kompetansene knyttet til dette utviklingstrekket er

eksempler på hvordan fremveksten av nye kompetanseområder også medfører at de allerede eksisterende kompetansegruppene endrer karakter. «Samfunnsutviklingen stiller store krav til den enkelte. Informasjonstilgangen er svært omfattende, og informasjonen den enkelte møter gjennom medier og andre kanaler, er ofte sammensatt og kommer fra ulike typer kilder.» (NOU 2015:8, s. 20). Digitalisering kan på denne måten ses på som enda et eksempel på å at kompetanse er preget av samspill, slik som jeg viste i forrige delkapittel. Folkehelse og livsmestring er eksempel på tematikk som virker å ha en allmenndannende karakter i den forstand at folkehelse så vel som livsmestring er målsetninger med skolen av formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998).

#### **5.4.2 Folkehelse og livsmestring - forstått som kompetanse for individet og nytte for samfunnet**

Folkehelse og livsmestring er ett av tre nye tverrfaglige temaer som presenteres i hovedutredningen til *Ludvigsen-utvalget* og videreføres i stortingsmeldingen og får gjennomslag i de nye læreplanene av *fagfornyelsen* (NOU 2015:8,; Meld. St. 28 (2015–2016); Kunnskapsdepartementet, 2017). Delutredningen sier at «dagens samfunn er betydelig mer individualisert enn tidligere.» som medfører at «verdier og holdninger» burde bli mer vesentlig deler av kompetansebegrepet i skolen (NOU 2014:7, s. 112). Delutredningen trekker frem identitetsdannelse som en av arenaene i den enkeltes liv som påvirkes vesentlig av individualisering som utviklingstrekk. Dette kommer til uttrykk gjennom at «definerte sosiale identiteter som samfunnet tidligere tilskrev enkeltindividene på grunnlag av den posisjonen den enkelte hadde i samfunnet, eksisterer ikke i samme grad som tidligere.» Som jeg har vist i kapittel 5.3.2 trekker delutredningen frem personlig og sosialt ansvar som viktige for kompetansedannelsen i den nye skolen. Dette synet deles også av hovedutredningen som kobler dette ansvaret opp mot individualisering som utviklingstrekk: «I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige.» (NOU 2015:8, s. 50). I hovedutredningen fremheves følgende kompetanser og ferdigheter som avgjørende for livsmestring i lys av denne individualiseringen: «selvregulering og samarbeid [...]kritisk tenkning og problemløsning» (NOU 2015:8, s. 53). Som jeg har vist i kapittel 5.3 er disse ferdigheter som forbindes med den overordnede kompetansen metakognisjon. Livsmestring kobles i den forstand opp mot dannelsen av arbeideren i det moderne samfunnet. Det er imidlertid også andre sider ved

folkehelse og livsmestring enn bare de som underbygger det arbeidende individ, for eksempel knyttet til sosiale og emosjonelle kompetanser.

Sosiale og emosjonelle sider ved mennesket er en del av det brede kompetansebegrepet som fremsettes i utredningene til *Ludvigsen-utvalget*. Disse aspektene ved mennesket «som tidligere ble sett på som stabile trekk ved personer, kan utvikles og læres, og har betydning for faglig læring.» (NOU 2015:8, s. 20). Sosiale og emosjonelle sider ved læringen kobles opp mot utviklingen av faglig kompetanse, på denne måten kan sosiale og emosjonelle sider ved læringen i utredningene ses på som forsterkere for faglig utvikling. Dette kommer klart frem i hovedutredningen som presenterer følgende ferdigheter og kompetanser som viktige sosiale og emosjonelle sider ved læring: «engasjement og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, og å kunne kommunisere og samhandle med andre.» (NOU 2015:8, s. 67). Dette synet på sosiale og emosjonelle kompetanser som forsterkere til faglig læring henger sammen med vurderingsparadigmet i skolen. En av problemene med de sosiale og emosjonelle kompetansene er at det ikke er «et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag som lærerne kan støtte seg til for å vurdere sosiale og emosjonelle kompetanser.» (NOU 2015:8, s. 80). På bakgrunn av dette vurderer utvalget «at mål for elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ikke tillegges vekt i seg selv i den samlede sluttvurderingen, men at de ses som forutsetninger for den kompetansen elevene viser i faget.» (NOU 2015:8, s. 80). Dette fører til at departementet tar avstand fra innføring av disse kompetansene som mål i skolen «fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Departementet sier at «Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål» som innebærer at disse ferdighetene og kompetansene får stilling i den grad de forsterker faglig læring (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Dette er problematisk i forhold til innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som fremsetter en rekke sosiale og emosjonelle sider ved læring som vesentlige forutsetninger.

Folkehelse og livsmestring handler ifølge *Ludvigsen-utvalget* om at elevene skal danne «kunnskap om fysisk helse, psykisk helse, kosthold, livsstil og personlig økonomi» som forutsetning «for å mestre livet i dagens samfunn.» (NOU 2015:8, s. 44). Dette kobles opp mot samfunnsmessige behov for utvidet kunnskap forbundet med «økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser» som innebærer at disse kunnskapene er avgjørende for at den

enkelte kan «ta vare på egen helse» (NOU 2015:8, s. 52). Folkehelse og livsmestring blir på denne måten et møtepunkt mellom samfunnsmessige interesser og individuelle interesser, hvor de individuelle interessene som får plass er de som gagnar samfunnet. Folkehelse og livsmestring virker som sådan å være en parallell til de sosiale og emosjonelle kompetansene i den forstand at de verdsettes i den grad de oppfyller andre overordnede interesser som faglige eller samfunnsmessige interesser. Departementet viderefører folkehelse og livsmestring som et av temaene som skal få mer plass i *fagfornyelsen*. Stortingsmeldingen viderefører mange av kompetansene som utredningene legger frem, for eksempel knyttet til «gode helsevalg», «kunnskap om fysisk og psykisk helse» og «kunnskap om privatøkonomi og forbruk» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Departementet foreslår også en rekke temaer som kan inngå i kompetansemålene knyttet til folkehelse og livsmestring, heriblant «selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Folkehelse og livsmestring kan sies å omhandle helheten i det brede kompetansebegrepet som legges til grunn i utredningene fra *Ludvigsen-utvalget*. Folkehelse og livsmestring handler om hvordan «kognitiv, praktisk, sosial og emosjonelle» kompetanser kommer til uttrykk hos den enkelte for å mestre livet (NOU 2015:8, s. 19). Folkehelse og livsmestring handler i dokumentene om forholdet mellom personlige, sosiale, individuelle og samfunnsmessige interesser.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg trekke frem noen av de viktigste funnene fra analysen i dette forskningsprosjektet, og drøfte disse funnene i lys av relevant forskning og teori. Formålet med dette diskusjonskapitlet er å sette funnene knyttet til problemstillingen: «Hvilke føringer legger kompetanseforståelsen i styringsdokumenter for innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?» inn i en bredere sammenheng. Denne sammenhengens bygger på den tidligere forskningen og teorien jeg presenterte i kapittel 2 og 3. Dette er hensiktsmessig ettersom forskningsprosjektet forsøker å kartlegge hvilke føringer kompetansebegrepet legger for innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det vil dermed være nyttig, om ikke nødvendig, å drøfte forholdene som underbygger dokumentene, samt øvrige forhold som påvirker skolens virke. Dette prosjektet bygger på en kunnskapsososiologisk tilnærming, det vil si at jeg anser kunnskap som noe som oppstår i menneskelige forhold. Denne prosessen kan være både intramenneskelig – en indre prosess hos den enkelte – eller ekstramenneskelig – når mennesket samhandler med omgivelsene sine – men er aldri fri for menneskelig innflytelse (Machlup, 1972; Mannheim, 1979). Det er denne forståelsen av kunnskap, og forholdet mellom kunnskap, mennesker og samfunnet som danner grunnlaget for den påfølgende diskusjonen, og prosjektet som helhet.

### **6.1 Kompetanse -> humankapital og nyliberalisme**

Et viktig funn fra analysen i dette prosjektet er at kompetansebegrepet kobles opp mot ulike ting i styringsdokumentene. *Ludvigsen-utvalget* bruker et bredt kompetansebegrep, bestående av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, mens stortingsmeldingen bare følger opp to av disse, kunnskaper og ferdigheter i sitt forslag til fremtidig skolepolitikk (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Dette valget om å kutte ut holdninger fra kompetansebegrepet kobles opp mot vurderingsparadigmet i den norske skolen. Dersom man analyserer dette forholdet med humankapital som perspektiv kan man si at styringsdokumentene anser holdningsdelen av kompetanse som en del av utviklingen av det Machlup (2014) kaller for indre nytelser. Det vil si at de anser holdninger som en viktig del av kompetanse og allmenndannelse, men at det faktum at holdninger ikke lar seg måle og teste like lett som for eksempel kognitive kompetanser fører til at holdningsbaserte kompetanser nedprioriteres (Meld. St. 28 (2015–2016)). Disse kompetansene nedprioriteres til fordel for kunnskaper og ferdigheter som lar seg måle og teste. Fra et humankapital perspektiv kan man koble dette til punkt 1 og 2 i Machlup

(2014) sin kartlegging av dannelse av humankapital. Punkt 1 er knyttet til produksjon av varer og tjenester, mens punkt 2 er koblet til økt fortjeneste (Machlup, 2014, s. 420). Styringsdokumentene omtaler kunnskaper og ferdigheter som vesentlig for kompetanse på tvers av alle dokumentene, og kobler dette opp mot den praktiske applikasjonen av kompetanse. Denne praktiske applikasjonen handler om at den enkelte skal bli i stand til å bruke kunnskaper og ferdigheter i bestemte, så vel som nye, ukjente sammenhenger. Den enkelte skal kunne anvende kompetanse på en fleksibel måte (NOU 2014:7; Meld. St. 28 (2015–2016)).

Denne fleksibiliteten i kompetansebegrepet henger sammen med at elevene skal kunne bidra «produktivt» og «effektivt» i arbeidslivet (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette kan kobles opp til den bredere samfunnsdiskursen knyttet til nyliberalisme som dominerende paradigme. Nyliberalismens dominans på den økonomiske arena har vært faktum siden 80-tallet ved Reagan og Thatcher, men har også fått posisjon i globale utdanningssystemer siden slutten av 90-tallet, og starten av 2000-tallet i Norge (Cohen mfl., 2012; Hovdenak og Heldal, 2022; Rizvi og Lingard, 2010). Det at nyliberalismen og det frie markedet får posisjon i skolepolitikken tydeliggjøres i styringsdokumentene når dokumentene beskriver formålet med kompetansebegrepet i skolen. I hovedutredningen beskrives ett av de viktigste formålene med skolefagene på følgende måte:

Nytteperspektivet for fagene går ut på at det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene. Nytte handler også om at kunnskaper og ferdigheter i en rekke ulike fag hjelper den enkelte til å mestre dagliglivet, både i naturen og i den menneskeskapte virkeligheten i et moderne samfunn, og er dermed knyttet til det brede mandatet til skolen (NOU 2015:8, s. 40–41).

Skolefagene, og derav kompetansen som utvikles gjennom dem blir på denne måten hovedsakelig et middel for å oppnå et høyere mål, knyttet til økonomiske interesser. Dette perspektivet kan kobles opp mot humankapital teori som sier at de kunnskapene, ferdighetene og holdningene vi finner i mennesker utgjør den viktigste kapitalformen (Machlup, 2014). Dette perspektivet deles også av styringsdokumentene, som omtaler «kunnskapskapital» som den viktigste ressursen i det moderne samfunn (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Kompetansebegrepet i styringsdokumentene virker dermed som et middel for at den

enkelte skal kunne bidra til at Norge får økt økonomisk produktivitet. I hovedutredningen er dette eksemplifisert ved at utdanning anses som en «kortsiktig investering» for økt «velferd på lang sikt» (NOU 2015:8). Dette synet på utdanning som en investering finner vi også i humankapital teori, samt nyliberalisme og globalisme, som alle gjør seg gjeldende i det moderne globale verdenssamfunnet (Cohen mfl., 2012; Machlup, 2014; Rizvi og Lingard, 2010). Dette synet på utdanning som en investering vil også påvirke innholdet i utdanningen ved at man fokuserer på de tingene som gir mest utbytte for investering. Denne problematikken blir spesielt synlig i styringsdokumentene når de snakker om kompetanser som ikke lett lar seg måle, som for eksempel sosiale og emosjonelle kompetanser.

## ***6.2 Sosiale og emosjonelle kompetanser -> indre eller ytre hensyn?***

Når man hører sosiale og emosjonelle kompetanser får man umiddelbart allusjoner til psykisk helse, og samspillet mellom indre og ytre deler av menneskelige relasjoner, men dersom man ser på hovedfokuset i styringsdokumentene får man et annet bilde. Når styringsdokumentene snakker om sosiale og emosjonelle kompetanser, trekker de frem evner knyttet til samarbeid, problemløsning og motivasjon som viktige for fremtidens skole. Men disse evnene trekkes frem som supplerende til faglig kompetanse, og særlig i den grad de har «betydning for elevenes resultater på kunnskapstester» (NOU 2014:7, s. 39). Dette fokuset på sosiale og emosjonelle kompetanser som supplerende kompetanser eksemplifiseres gjennom styringsdokumentenes fremheving av metakognisjon og selvregulering som en av fire overordnede kompetansegrupper for fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Metakognisjon og selvregulering beskrives som kompetanser som bygger på samspillet mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved læringen (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Forskning på sosiale og emosjonelle sider ved læringen viser at målrettede tiltak gir god effekt på psykiske plager, men også at sosiale og emosjonell læring bidrar til forbedrede skolerresultater (Durlak mfl., 2011; Feiss mfl., 2019). Dette tyder på at opplæring knyttet til det indre livet er en viktig forutsetning for at den enkelte skal lykkes i det ytre liv. Det er derfor problematisk at i den grad disse sosiale og emosjonelle kompetansene fremheves i styringsdokumentene er det hovedsakelig knyttet til faglig prestasjon. Lingard (2014) fremhever at OECD også ønsker å påvirke global skolepolicy mot sosiale hensyn, men det virker fra analysen av de politiske styringsdokumentene som at den økonomiske gevinsten fortsatt er for lukrativ. OECD (2015) fremhever viktigheten av sosiale og emosjonelle sider i sin rapport SSP, og denne rapporten

inngår i referanselistene i de politiske styringsdokumentene, men det sosiale og emosjonelle hensynet virker å tape ut mot det kognitive, målbare, dette tydeliggjøres også gjennom de sosiale og emosjonelle kompetansene som faktisk fremheves i dokumentene.

Styringsdokumentene fremhever metakognisjon og selvregulering som viktige kompetanser som spiller på sosiale og emosjonelle sider ved læring. Metakognisjon bidrar ifølge styringsdokumentene til at eleven utvikler evner knyttet til problemløsning, samarbeid og refleksjon (NOU 2015:8, Meld. St. 28 (2015-2016)). Metakognisjon bidrar til utvikling av disse evnene ved at eleven blir i stand til å vurdere egen læring, og reflektere over hvilke fremgangsmåter som er mest hensiktsmessig for å løse en gitt oppgave. Denne prosessen er en del av det styringsdokumentene omtaler som at elevene tar ansvar for eget liv (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Selvregulering er måten de vurderingene som foretas gjennom metakognisjon kommer til uttrykk gjennom at eleven regulerer følelser, tanker og atferd i møte med utfordringer. I et helsefremmende livsmestringsperspektiv kan man sammenligne dette med dannelsen av samsvarsfølelse hos Antonovsky (1979) og motstandskraft hos Sommerschild (1998). Metakognisjon og selvregulering kan bidra til at den enkelte oppfyller de tre kravene Antonovsky (1979) legger til grunn for dannelsen av «sense of coherence» (samsvarsfølelse). Disse tre faktorene er at man må forstå den situasjonen man står i, man må ha tro på at det finnes løsninger på de utfordringene man møter i situasjonen og til slutt må man finne mening i arbeidet med løsningen (Antonovsky 1979). Metakognisjon og selvregulering kan bidra i denne prosessen gjennom at den enkelte blir i stand til å vurdere situasjonen gjennom mentale prosesser, og at de finner løsninger gjennom refleksjon, mens meningsskaping kan skje gjennom at den enkelte ser overføringsverdien i løsningen (NOU 2015:8). Sommerschild (1998) fremhever kompetanse som en nødvendig forutsetning for utvikling av det hun kaller motstandskraft. En problematikk som Sommerschild (1998) bringer opp i forbindelse med kompetanse og utviklingen av motstandskraft er knyttet til «å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet» som hun opplever som manglende i barnehverdagen (s. 59). Dette er problematikk som det tilsynelatende tas høyde for i styringsdokumentene når de trekker frem selvstendigjøring, ansvarliggjøring og samfunnsdeltagelse.

I min analyse av styringsdokumentene kommer det frem at utviklingen av selvstendige og ansvarlige borgere er noe styringsdokumentene setter i høy aktelse. Selvstendighet trekkes frem som viktig evne for den enkeltes deltagelse i det moderne samfunn (NOU 2014:7). Denne



selvstendigheten utvikles gjennom at elevene arbeider med skolefagene og utvikler kompetanser, heriblant metakognisjon og selvregulering (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Utviklingen av selvstendighet kobles sammen med deltagelse i kunnskapssamfunnet gjennom at metakognisjon og selvregulering gjør den enkelt i stand til å effektivisere eget arbeid (NOU 2015:8). I forhold til et livsmestringsperspektiv kan man koble selvstendigjøring opp mot det Jordheim (2019) kaller for «empowerment» som handler om at den enkelte opplever at den har påvirkningskraft i livet sitt. Selvstendigjøring gjennom utvikling av kompetanse kan bidra til en slik myndiggjøring av den enkelte, og på denne måten bidra til at den enkelte opplever livsmestring. Denne «selveffektiviseringen» kobles i styringsdokumentene opp mot at «mer effektiv bruk av arbeidskraft og kapital ser ut til å bli den viktigste kilden til velstand og velferd over tid.» (NOU 2014:7, s. 112). Utviklingen av selvstendighet kobles på denne måten opp mot samfunnsøkonomiske hensyn, men kan også kobles opp mot det Sommerschild (1998) trekker frem som nytte delen av kompetanse for motstandskraft.

Personlig og sosialt ansvar, evne til å ta gode valg i livet, å ha gode jobbferdigheter og evne til lederskap beskrives i prosjektene som kompetanser som bidrar til individets evne til å se seg selv i både en sosial og en global sammenheng. Det knyttes også til å kunne ta ansvar for egen helse og økonomi og å sette seg inn i rettigheter og samfunnskrav. Å kunne ta personlig og sosialt ansvar handler også om empati, følelsesmessig selvkontroll og konfliktløsning (NOU 2014:7, s. 127).

Ansvar trekkes frem som en viktig forutsetning for livsmestring i det moderne kunnskapssamfunnet i styringsdokumentene. Denne beskrivelsen av personlig og sosialt ansvar virker å romme mesteparten av det Sommerschild (1998) etterlyser vedrørende kompetanser for motstandskraft. Den enkelte får følelsen av å være av nytte gjennom at de finne en plass i «en sosial og global sammenheng» og tar ansvar gjennom «egen helse og økonomi», mens utfoldelsen av nestekjærlighet kan knyttes til «empati» og «konfliktløsning» (Sommerschild, 1998, s. 59; NOU 2014:7). På denne måten virker det som at styringsdokumentene legger opp til livsmestring, forstått som motstandskraft av Sommerschild (1998) gjennom selvstendigjøring og ansvarliggjøring av elever, mens analysen viser at dette hensynet til sosiale og emosjonelle sider ved kompetanse hvikes ut i stor grad til fordel for de kognitive i stortingsmeldingen.

### **6.3 Samfunnsinteresse -> Det som kan testes skal læres**

Når de sosiale og emosjonelle kompetansene trekkes inn i *Ludvigsen-utvalgets* utredninger som supplerende kompetanser til de kognitive får de også likestilling med de kognitive kompetansene i det brede kompetansebegrepet som utvalget presenterer (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Denne likestillingen av de ulike sidene i det brede kompetansebegrepet følges ikke opp i stortingsmeldingen. Stortingsmeldingen velger heller å bruke et smalere kompetansebegrep:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Den mest vesentlige endringen fra utredningene til stortingsmeldingen er at holdninger faller bort fra kompetansebegrepet til fordel for et kompetansebegrep som prioriterer anvendelse av kunnskaper og ferdigheter til problemløsning. Begrunnelsen som gis for dette i stortingsmeldingen røper et mulig motiv som underbygger kompetansebegrepet i skolepolitikken. Stortingsmeldingen begrunner utelukkelsen av holdninger med at «kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag» og at holdningsdelen av kompetansebegrepet ikke lett lar seg vurdere (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Dette synet på holdningers posisjon i utdanning finner vi igjen i humankapital teori, og Machlup (2014) sin kartlegging av forholdet mellom kunnskap, utdanning og humankapital. Machlup (2014) sier i likhet med styringsdokumentene at holdninger er en viktig del av utdanningsinstitusjonenes oppgave, men at holdninger ikke lar seg måles og testes på samme måte som kunnskap. Grunnen til at holdninger ikke verdsettes like høyt som kunnskap ifølge humankapital teori er at i den grad man anser utdanning som en investering er det vanskelig å måle avkastning fra holdningsdannelse, mens avkastning fra kunnskaper og ferdigheter lar seg måle gjennom kunnskapstester og økonomisk vekst (Machlup, 2014, s. 433;438).

Det er viktig å poengtere at stortingsmeldingen ikke foreslår at holdninger skal utelukkes fra opplæringen, men at de delene av kompetanse som ikke lar seg måle eller teste skal kartlegges i generell del av læreplan (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det betyr at de delene som ikke enkelt lar seg kartlegge og vurdere flyttes ut av læreplan for fagene, og kommer til uttrykk i overordnet del. Dette fører til at man for eksempel i religionsfaget bare finner ett kompetansemål i

grunnskolen og videregående, i kompetansemål for 4. trinn, som kobles til empati og medlidenhet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er problematisk at de politiske styringsdokumentene fremsetter sosiale, emosjonelle, relasjonelle og holdningsbaserte kompetanser som viktige for den enkelte i samfunnet, mens LK20 virker å overse disse kompetansene. Med dette mener jeg at disse kompetansene utelukkes i stor grad fra kompetansemålene for fagene, og fra undersøkelser vet vi at når lærer skal legge opp undervisning er det i stor grad kompetansemålene eller lærebøker som bygger på disse som brukes i planlegging av undervisning (Rødnes og de Lange, 2012). Dette medfører at det er en reell fare for at de sidene ved kompetanse som ikke lar seg måle faller utenfor undervisningen, som er problematisk dersom vi tror på styringsdokumentene når de sier at disse kompetansene er viktige (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). En annen innfallsvinkel for å analysere denne beslutningen om å utelukke de sidene ved kompetanse som ikke lar seg måle og testes er dominansen av nyliberalisme og fremveksten av globalisme som styrende skolepolitisk ideologi.

Synet på utdanning som en investering og kapitalismen som styrende global økonomisk, og derav politisk system har medført at skolepolitikken har endret seg i tråd med øvrige samfunnsendringer mot globaliserte skoleplaner (Rizvi og Lingard, 2010). Dette nyliberale synet på utdanning som et av de viktigste økonomiske virkemidlene i det globale markedet kommer også frem i analysen av styringsdokumentene. «Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid.» (NOU 2014:7, s. 13). Her pekes det på at globalisering fører til at arbeidsmarkedet endrer karakter, og at kompetansen som kreves på arbeidsmarkedet blir stadig mer internasjonal. Utdanning for arbeidsdeltagelse fremheves som en av skolens viktigste oppgaver, sammen med deltagelse i fellesskapet (NOU 2015:8, s. 19). Denne oppgaven preges av endringer i samfunnet som følge av utviklingstrekk som globalisering, kunnskapssamfunnet og individualisering (NOU 2014:7).

Kunnskap og kompetanse fremheves som viktige investeringer i enkeltmennesker som gir avkastning i form av fremtidig verdiskaping, både økonomisk og ikke-økonomisk (NOU 2015:8). En av kjennetegnene ved nyliberalistisk skolepolicy er oppslutning rundt store globale organisasjoner som FN, Verdensbanken og OECD (Rizvi og Lingard, 2010). Hovdenak og Heldal (2022) har kartlagt hvordan OECD fikk definisjonsmakt knyttet til innføringen av

kompetansebegrepet i *Kunnskapsløftet*, og dersom man går til referanselistene i de politiske styringsdokumentene for *Fagfornyelsen* finner man at OECD har flest referanser fra en forfatter/gruppe. Dette alene er ikke nok for å si noe definitivt, men det tyder iallfall på at OECD fortsatt har betydelig posisjon i norsk skolepolitikk. Rizvi og Lingard (2010) påpeker at de store globale organisasjonene påvirker skolepolitikken i medlemsland mot nyliberale policyer, og at denne prosessen er nokså selvfølgelig ettersom nyliberalisme har stilling som de facto global økonomisk tilnærming (s. 39). Utviklingstrekk ved samfunnet som kunnskapssamfunnet, internasjonalisering, teknologisk utvikling og globalisme har påvirkningskraft gjennomgående i de politiske styringsdokumentene:

Norge er et kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere. Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid. Den digitale og mediale utviklingen i samfunnet krever samtidig at barn og unge så vel som arbeidstakere har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 67; NOU 2014:7, s. 13).

Dette utdraget fra utredningen som danner grunnlaget for utnevningen av *Ludvigsen-utvalget*, hvis utredninger får definisjonsmakt i stortingsmeldingen, som underbygger *Fagfornyelsen*, setter noen klare rammer for utviklingen av fremtidens skole og en eventuell fagfornyelse. Dette utdraget tyder på at globalisme, og derav nyliberalisme anses som selvfølge i det moderne samfunnet, og legger føringer for dokumentene som følger (Cohen mfl., 2012). Dette får også følger for innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

#### ***6.4 Folkehelse og livsmestring -> livsmestring for den enkelte eller livsmestring for samfunnet?***

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaer som innføres i LK20, og kommer som forslag i hovedutredningen til *Ludvigsen-utvalget*. Antydningene til tematikken som underbygger det tverrfaglige temaet finner vi først i delutredningen som beskriver utviklingstrekk ved samfunnet, hvor særlig individualisering er relevant. Delutredningen påpeker at individualisering som utviklingstrekk fører til at holdninger og verdier burde innlemmes i kompetansebegrepet for å forsikre at disse sidene ved læringen ikke frafaller (NOU 2014:7). En av hovedområdene som påvirkes av individualisering som utviklingstrekk ifølge styringsdokumentene er identitetsdannelse. Fra analysen kan vi se at dette har sammenheng med at identitetsdannelse tidligere var konsekvens av posisjon i samfunnet, med andre ord var identitet påskrevet individet basert på ting som yrke, lokasjon eller alder (NOU 2014:7; NOU

2015:8). Individualisering som utviklingstrekk - som kan knyttes til nyliberalismens fokus på personlig frihet – medfører at denne prosessen i dagens samfunn i større grad er opp til den enkelte (Cohen mfl., 2012; NOU 2014:7). Dette er problematisk i forhold til livsmestring forstått som samsvarsfølelse hos Antonovsky (1979), ettersom individualisering fører til større usikkerhet rundt den enkeltes posisjon i livet. En mulig motvekt mot dette er utviklingen av kompetanser som gir motstandskraft, kompetanser som gjør eleven til herre i eget liv, som gjør eleven «empowered» (Jordheim, 2019). Her kommer de sosiale og emosjonelle kompetansene, metakognisjon og selvregulering inn i den grad de kan bidra til at den enkelte kan ta personlig og sosialt ansvar (NOU 2015:8). Dette er heller ikke uproblematisk, ettersom disse kompetansene som vi har sett tidligere kobles i vesentlig grad opp mot økonomisk deltagelse.

Det at personlig og sosialt ansvar presenteres som motvekt mot individualisering, samtidig som dette ansvaret kobles sterkt opp mot arbeidsdeltagelse, kan medføre at livsmestring bare blir en floskel i den forstand at livsmestring ikke sier noe mer enn det økonomiske hensynet tillater. Denne problematikken underbygges ytterligere i stortingsmeldingen som utelukker sosiale og emosjonelle sider ved kompetansebegrepet, som tilsynelatende bare etterlater kognitive og praktiske sider (Meld. St. 28 (2015-2016)). De sosiale og emosjonelle sidene ved læring får bare stilling i den grad de forsterker faglig læring, men vi vet fra forskning på psykisk helse i skolen at sosial og emosjonell læring gir god effekt på elevenes psykisk helse, så vel som akademiske resultater (Feiss mfl., 2019; Taylor mfl., 2017; Werner-Seidler mfl., 2017). Dette er heller ikke uproblematisk fra et humankapital perspektiv, Machlup (2014) fremhever ikke-økonomiske sider ved mennesket som vel så viktige som de økonomiske, og at disse kapitalformene ofte kan forsterke de målbare (s. 422). Det virker som at styringsdokumentene forsøker å maksimere avkastning på investering, gjennom at man fokuserer på sosiale og emosjonelle sider ved læring i den grad de forsterker faglig læring, mens man forsøker å unngå «nedsiden», som kommer til uttrykk ved sosial og emosjonell læring som ikke lar seg måle. De føringene som legges for folkehelse og livsmestring får følger for innføringen av tematikken i LK20, og vi ser fra forskningen at lærere opplever at temaet er diffust og vanskelig å forholde seg til (Lund, 2022; Meltveit, 2021; Torheim, 2021).

Folkehelse og livsmestring kobles i styringsdokumentene opp mot ulike sider ved individets liv, som fysisk og psykisk helse, økonomi og livsstil (NOU 2015:8). Gjennom analysen kommer det frem at folkehelse og livsmestring kan oppfattes som arena for samspill mellom individets

og samfunnets interesser. Et eksempel på dette forholdet er knyttet til kompetanse om helse, både fysisk og psykisk, som både er av interesse for individet og samfunnet. Helse er av interesse for individet ettersom forbedret helse gir den enkelte bedre livsbetingelser, mens helse er av interesse for samfunnet gjennom at en befolkning med god helse vil gi økonomiske besparelser og fortjeneste i form av mer effektive arbeidere (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette forholdet mellom individets og samfunnsinteressen er gjennomgående i styringsdokumentene, og analysen viser at individets interesse får posisjon i den grad det er samsvar mellom samfunns- og individsinteressene. Folkehelse og livsmestring har på denne måten et potensial som møtepunkt for personlige, sosiale, individuelle og samfunnsmessige interesser, men for at dette skal være et fruktbart møtepunkt er man avhengig av klare retningslinjer og veiledninger. Dette virker problematisk i den grad lærere opplever at retningslinjene tilknyttet tematikken er diffus, og samtidig ser man at lærere sjelden bruker veiledningsdokumenter i planlegging (Lund, 2022; Meltveit, 2021; Rødnes og de Lange, 2012; Torheim, 2021). Det er også problematisk at tematikken virker såpass diffus dersom man ser på det fra et livsmestringsteoretisk perspektiv. Antonovsky (1979), Sommerschild (1998) og Jordheim (2019) fremhever alle forutsigbarhet som en viktig forutsetning for livsmestring, og det er derfor problematisk at livsmestringssiden ved opplæringen skaper usikkerhet. Dersom eleven skal bli «empowered», og kunne oppleve en samsvarsfølelse, som muliggjør at de danner motstandskraft og livsmestring er vi avhengig av at skolen klargjør hva, hvordan og hvorfor eleven skal få opplæring i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

## 7 Konklusjon

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan forståelsen av kompetansebegrepet påvirker innføringen. For å belyse denne tematikken har jeg gjort en tekstanalyse av de tre avgjørende skolepolitiske styringsdokumentene som underbygger *fagfornyelsen*, samt drøftet funnene fra analysen av disse opp mot relevant forskning og teori (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Den konkrete problemstillingen:

*Hvilke føringer legger kompetanseforståelsen i styringsdokumenter for innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?*

undersøker tematikken med en kunnskapssosiologisk tilnærming. Målet med undersøkelsen har vært å avdekke de forholdene som underbygger perspektivet som fremsettes i dokumentene, samt hvilken innvirkning dette perspektivet har på innføringen i skolen (Mannheim, 1979). Helt konkret innebar denne tekstanalysen at jeg har koblet uensartet teori sammen med forhåpning om å avdekke ulike sider ved tematikken. Humankapital teori, nyliberalisme og globalisme, helsefremmende livsmestring, samt sosial og emosjonell læring har blitt brukt i kombinasjon for å avdekke muligheter og svakheter ved perspektivet som fremsettes i de politiske styringsdokumentene (Antonovsky, 1979; Cohen mfl., 2012; Feiss mfl., 2019; Machlup, 2014; Rizvi og Lingard, 2010; Sommerschild, 1998; Taylor mfl., 2017; Werner-Seidler mfl., 2017).

Det viktigste funnet i dette prosjektet er at de politiske styringsdokumentene i stor grad retter fokuset mot målbare og testbare kompetanser, også når de omtaler kompetanser som er vesentlige for folkehelse og livsmestring. Dette kobles opp mot vurderingsparadigmet i skolen, og kan i så måte anses som en videreføring av den skolepolitikken som har preget det norske, så vel som det globale samfunnet siden 90-tallet (Hovdenak og Heldal, 2022; Sellar og Lingard, 2014). Den globale skolepolitikken har siden 90-tallet vært sterkt påvirket av overnasjonale organisasjoner som OECD, UNESCO og Verdensbanken, og dette har medført at økonomiske hensyn har fått særlig sterk stilling i skolepolicy (Rizvi og Lingard, 2010; Lingard, 2014). Dette funnet om at kompetansebegrepet, og derav folkehelse og livsmestring kobles opp mot målbare og testbare kunnskaper og ferdigheter er i så måte en videreføring av denne skolepolitikken, en videreføring av status quo. Dette funnet er også bemerkelsesverdig med tanke på at OECD, som Lingard (2014) fremsetter som en av organisasjonene med størst påvirkningskraft på denne

globale skolepolitikken fremhever sosiale og emosjonelle sider ved læring som avgjørende for det moderne samfunn (OECD, 2015). Dette kan tyde på at i den grad OECD har hatt påvirkningskraft på den globale skolepolitikken, har dette samsvart med en tilslutning til en overordnet felles interesse. En mulig kandidat til denne fellesinteressen er knyttet til økonomiske hensyn, da særlig nyliberalismen, med sine idealer knyttet til det frie markedet, begrenset statsmakt og individuell virksomhet (Cohen mfl., 2012). En annen mulig interesse er en ren humankapitalistisk tilnærming, med særlig fokus på økt økonomisk produktivitet, uten at de ikke-økonomiske sidene ved humankapital får særlig stilling, foruten som tilsats til økonomisk vekst (Machlup, 2014). Dette funnet tyder i alle fall på at skolen virker uløselig tilknyttet den økonomiske arena, og at ikke-økonomiske hensyn får innpass i den grad de bidrar til produktivitet og effektivitet på den økonomiske arena (NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)).

Et annet viktig funn knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er at utredningene fra *Ludvigsen-utvalget* legger et bredt kompetansebegrep til grunn, nettopp for å fange opp ulike sider ved læringen og livet som kan bidra til livsmestring (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Denne bredden faller bort i stortingsmeldingen, og fører til at livsmestring hovedsakelig kobles opp mot personlig og sosialt ansvar, samtidig som sosiale og emosjonelle sider ved læringen faller bort fra kompetansebegrepet (Meld. St. 28 (2015–2016)). På denne måten står man ovenfor en reell fare for at livsmestring bare blir en måte å beskrive i hvilken grad eleven mestrer skolefagene eller bidrar på den økonomiske arena. Denne forståelsen av livsmestring er vanskelig å koble opp mot teoretiske tilnærminger til livsmestring som hos Antonovsky (1979) eller Sommerschild (1998), i den forstand at store deler av forutsetningene for livsmestring ikke tas høyde for i de skolepolitiske styringsdokumentene. For eksempel snakker alle dokumentene om en økende grad av individualisering i samfunnet, som ikke lover godt for dannelsen av samsvarsfølelse – forstått som opplevelse av sammenheng hos Antonovsky (1979) og tilhørighet i sosiale nettverk hos Sommerschild (1998) – og når man i tillegg velger å vrake de sidene av kompetanse som ikke lar seg vurdere, er det tvilsomt hvilken grad av livsmestring som kan oppnås annet enn en livsmestring som har økonomisk suksess og deltagelse som eneste forutsetning (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)).

De politiske styringsdokumentene som underbygger *fagfornyelsen*, virker i likhet med sine forgjengere å videreføre et bestemt politisk, økonomisk og således ideologisk syn rettet mot



sammenkobling av den økonomiske sfære og skolen. Dette perspektivet bygger på nyliberale økonomiske prinsipper, med et særlig fokus på globalisme som styrende økonomisk prinsipp for fremtidens samfunn, og dermed også for fremtidens skole (Hovdenak og Heldal, 2022; Rizvi og Lingard, 2010; Sellar og Lingard, 2014). Dette synet på utvikling av kapital som noe utelukkende positivt medfører at viktige hensyn knyttet til allmenndanning må spille andrefiolin for de målbare og økonomisk gunstige sidene ved skolens virke (Hovdenak og Heldal, 2022; Meld. St. 28 (2015–2016)). I den grad den gjeldende samfunnsstrukturen anses som årsaken til de samfunnsproblemene som beskrives i de politiske styringsdokumentene, vil en slik tilnærming, som tilsynelatende virker å legge opp til en akselerasjon av de utviklingstrekkene som fremheves, nødvendigvis medføre at problemene vedvarer, og i verste fall forverres (NOU 2014:7; NOU 2015:8; Meld. St. 28 (2015–2016)).

### **7.1 Betraktninger for fremtiden**

Dette forskningsprosjektet har belyst forholdet mellom kompetansebegrepet og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i lys av den forståelsen av tematikken som gis i de politiske styringsdokumentene som danner grunnlaget for *fagfornyelsen*. En mulig begrensning ved dette studiet er at det perspektivet som fremmes gjennom disse dokumentene ikke nødvendigvis gjør seg gjeldende i skolehverdagen.

En interessant studie for fremtiden kan dermed være å undersøke hvordan det tverrfaglige temaet kommer til uttrykk i skolen når lærerne virkelig har fått satt seg inn i *fagfornyelsen*. Nåværende utforskning av læreres tilnærming til tematikken røper en usikkerhet knyttet til tematikken, og det vil dermed være interessant å se om denne usikkerheten etter hvert forløses. Og eventuelt hva som er den forløsende faktor, selvstendige lærere, veiledning gjennom styringsdokumenter eller fremveksten av en ny status quo. I denne sammenheng blir det også spennende å om samfunnsproblematikk som ensomhet, individualisering og problemer knyttet til fysisk og psykisk helse vil endre seg, eller forbedre seg i sammenheng med undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Et annet mer spesifikt område som burde belyses med tanke på helsefremmende perspektiver på livsmestring er elevenes erfaringer og forventninger til undervisningen i folkehelse og livsmestring. Ettersom samsvar, «empowerment» og kompetanse forstått som tilhørighet til sine nettverk er viktige forutsetninger for livsmestring, vil det være avgjørende sett med et slikt

perspektiv at elevene opplever at undervisningen i dette temaet er verdifull og ikke minst relevant (Antonovsky, 1979; Jordheim, 2019; Sommerschild, 1998). Dette livsmestringsperspektivet tilsier at den usikkerheten som ligger i det tverrfaglige temaet per dags dato er forstyrrende for elevenes utvikling av helsefremmende livsmestring.

## 8 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Centre for Educational Research and Innovation. (2001). *Education policy analysis: 2001; [Education and skills]*. OECD.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2012). *A student's guide to methodology: Justifying enquiry* (3rd ed). SAGE.
- Cohen, R., Kennedy, P. M., & Perrier, M. (2012). *Global sociology* (3rd ed). Palgrave Macmillan.
- Cole, N. L. (2020, august 25). *Introduction to the Sociology of Knowledge* [ThoughtCo is a premier reference site with a 20+ year focus on expert-created education content. We are proud to be one of the top-10 information sites, as measured by comScore, a leading Internet measurement company. In 2018, ThoughtCo received a Communicator Award in the General Education category and a Davey Award in the Education category.]. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/sociology-of-knowledge-3026294>
- 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: Social and Emotional Learning. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98*(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (Working Paper Nr. 19656; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19656>

- Helsedirektoratet. (2022). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv—Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding*. Helsedirektoratet.  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding>
- Hovdenak, S. S., & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og skole. Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet, 1*, Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/pri.6858>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Lingard, B. (2014). *Politics, policies and pedagogies in education: The selected works of Bob Lingard*. Routledge.
- Lund, V. H. (2022). *Folkehelse og livsmestring i religionsfaget på ungdomsskolen* [Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag]. MF Vitenskapelig Høyskole.
- Machlup, F. (1972). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton Univ. Pr.
- Machlup, F. (2014). *Knowledge: Its Creation, Distribution and Economic Significance, Volume III: The Economics of Information and Human Capital* (Course Book). Princeton University Press.
- Mannheim, K. (1979). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge* (Repr). Routledge & Kegan Paul.
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meltveit, L. A. (2021). *Livsmestring – muligheter og utfordringer i skolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle ; utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001*. Statens Forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2020:16. (2020). *Levekår i byer: Gode lokalsamfunn for alle*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-16/id2798280/>
- NRK. (2022, desember 29). *Andrew Tate varetaktsfengsles i 30 dager*.  
<https://www.nrk.no/urix/andrew-tate-pagrepet-i-romania-1.16237794>
- OECD (Red.). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parr, G. H. (2021). *Skolen etter pandemien—Et løft for trivsel og læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skolen-etter-koronapandemien/id2861088/>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rødnes, K. A., & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Universitet i Oslo.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3120>

- Smith, A. (1776). *AN INQUIRY INTO THE NATURE AND CAUSES OF THE WEALTH OF NATIONS*. W. Strahan and T. Cadell, London.
- Soldal, J. (2022, februar 28). *Stor økning i unges bruk av antidepressiva siden 2019*. <https://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statistikk/stor-%C3%B8kning-i-unges-bruk-av-antidepressiva-siden-2019>
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Grøholt, B. Gjørum, & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 1–60). Tano Aschehoug. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008090300056](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300056)
- SSB. (2021, mai 7). *Blir vi stadig mer ensomme?* ssb.no. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- SSB. (2022, juni 13). *Gjennomføring i videregående opplæring*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sælensminde, K., & Line, T. M. (2019). *Samfunnskostnader ved sykdom og ulykker 2015: Sykdomsbyrde, helsetjenestekostnader og produksjonstap fordelt på sykdomsgrupper*. Helsedirektoratet.
- 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* [Masteravhandling i utdanningsvitenskap, fagprofil spesialpedagogikk]. Universitetet i Stavanger.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>