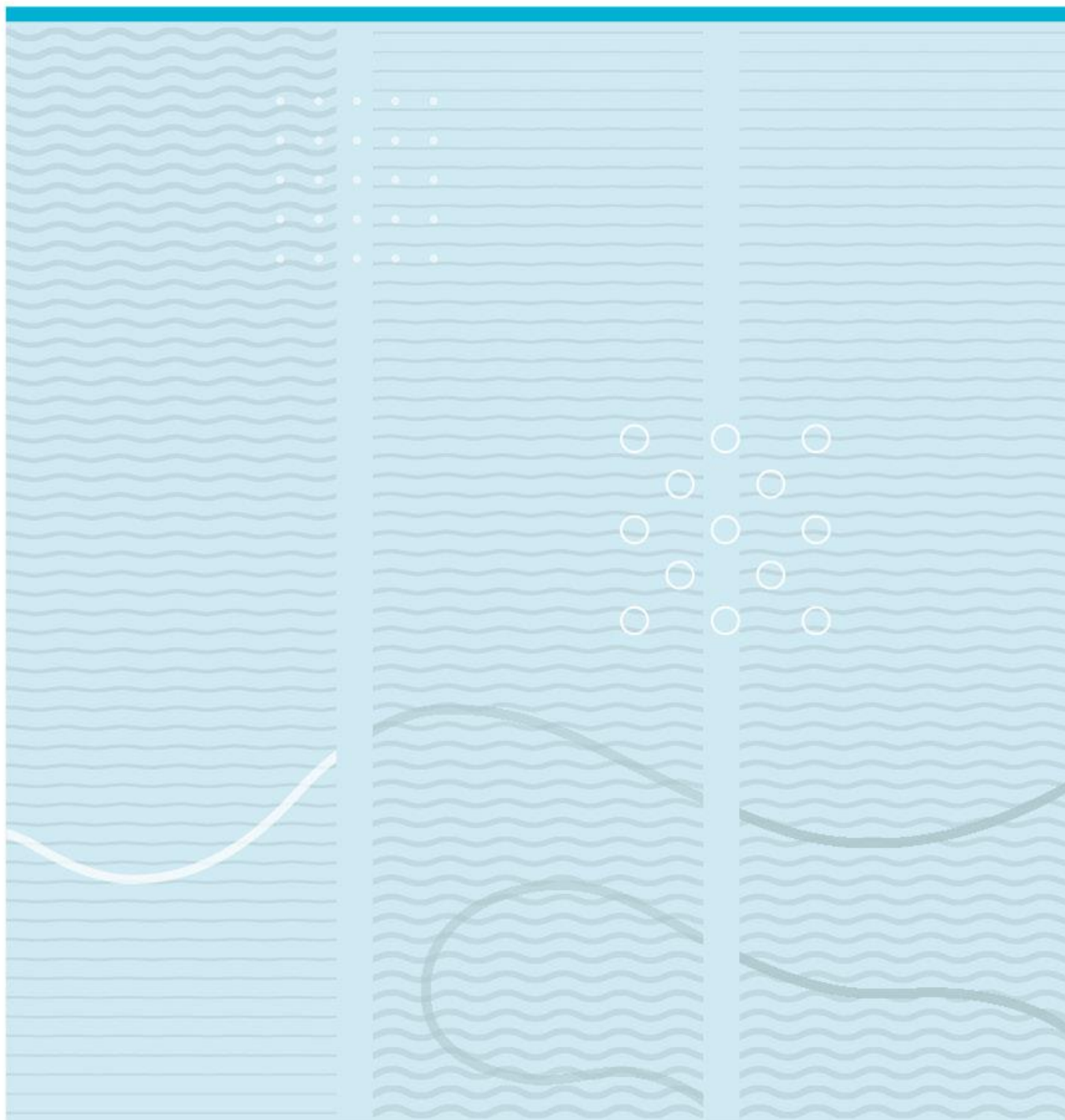


Lene Kristin Mo

Another brick in the wall

Det disiplinerte sinnet i kroppsøving



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Lene Kristin Mo

Denne oppgaven representerer 60 studiepoeng

Forord

Min interesse for Foucaults tanker og ideer om makt og viten oppstod i de mange spennende diskusjonene i faget *Læring, ledelse og verdier* med Liv B. Hemmestad ved USN. Ved sidene av studiene jobbet jeg som lærer på VGS, og i forelesningene til Liv gikk tankene mine stadig til det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring i skolen. Jeg ble nysgjerrig på hvordan livsmestring hadde blitt gjort mulig i skolen, og hvorfor manglende mestring av livet blir oppfattet som et problem i dag. Slik ble ideen til denne kanskje noe uvanlige masteroppgaven, plantet, og Foucault ble min følgesvenn gjennom det påfølgende året, på godt og vondt. Foucault hadde liten respekt for tradisjonelle faggrensener, og hadde en praktisk-filosofisk forankring i sitt forhold til samtiden, og problematiseringene han gjorde. Det har til tider vært et overveldende utgangspunkt å skrive en masteroppgave ut ifra. Med en relativt åpen oppgave, og med tilsynelatende utømmelige mengder med informasjon om emnet, har det tidvis vært uoversiktlig og utfordrende å gripe tak i og å se de store linjene. Til tross for tidvis tvil på min egen visjon, tror jeg det ferdige resultatet er en oppgave i Foucaults ånd, ved å bruke hans tanker og «teorier» som en pådriver for å lære mer om subjektets historie i livsmestringsdiskursen. Store mengder litteratur er blitt lest, mange timer har vært brukt til å trekke linjer på tvers av ulike fagfelt og skrive notater. Jeg ser tilbake på en lang vinter i mørketidslandet, der jeg har lært utrolig mye om meg selv, og ikke minst at hvordan virkeligheten, slik den blir presentert for oss, ikke alltid er så selvfølgelig som den kanskje fremstår. Nå er midnattssola snart her og det er fint å avslutte et lærerikt år fylt av spennende diskusjoner, lange kvelder, dype samtaler og mye tankegrublerier med å gå en lysere tid i møte.

Jeg vil takke min veileder Stein Egil Kolderup for mange gode, refleksjoner, tanker og konstruktive innspill til prosjektet. Tusen takk!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min samboer og bauta i livet, Preben. Uten deg hadde ikke dette prosjektet vært det samme. Takk for alle gode samtaler, støttende ord, omsorg og den troen du har hatt på meg, når jeg ikke har hatt det selv. Nå skal vi endelig finne frem teltet igjen, og komme oss ut på tur.

Bjerkvik, 21.mai

Lene Kristin Mo

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvordan livsmestring konstitueres i kroppsøving. Jeg belyser hvordan vitenskaper og kunnskapspraksiser i det forrige århundret og frem til i dag har muliggjort livsmestring i kroppsøving.

Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven er Michel Foucaults teori om Governmentality, som trekker linjer mellom makt, ekspertise og selvet, og hvordan dette kommer til uttrykk i styringen av menneskene. Jeg har benyttet genealogisk metode, inspirert av Michel Foucault og Nikolas Rose, til å rekonstruere det epistemologiske feltet i tidsperioden 1900-2022 med den hensikt å belyse hvilke kunnskapspraksiser som gjør livsmestringsdiskursen mulig og fremstiller den som *sann* i dag. Den historiske konteksten er undersøkt med et Foucauldiansk blikk, der jeg har benyttet meg av Iver B. Neumanns metode for diskursanalyse i møte med empirien. I den analytiske diskusjonen viser jeg hvordan tre diskursene jeg anser for å være konstituerende for subjektet i den historiske konteksten i psyk-vitenskapene og kroppsøving, *Den produktive borgeren*, *Den normale borgeren* og *Den selvregulerte borgeren*, muliggjør livsmestringsdiskursen i kroppsøving i samtiden. Avslutningsvis i den analytiske diskusjonen belyser jeg hva disse tre diskursene materialiserer i livsmestringsdiskursen i kroppsøving. Gjennom analysen trer det frem at livsmestringsdiskursen ikke nødvendigvis vil oppnå tiltenkt hensikt med å bedre den psykiske helsen til de elevene som kanskje trenger det mest.

I kroppsøving har kroppen vært betraktet som et disiplinerende objekt av manipulerbar størrelse. I løpet av det forrige århundre ble individet gjort til subjekt i en psykologisk diskurs som stadig tettere infiltrert seg i språket og vår oppfattelse av virkeligheten, hvor den materialiserte seg i teknologier med ambisjoner om å forme menneskets atferd. Det selvdisciplinerte sinnet blir dermed også stadig viktigere i kroppsøving. Livsmestring oppleves av mange som en naturlig respons på samtidens problematisering av psykisk helse. Oppgaven ønsker å belyse hvordan det vi tar for å være *naturlig og sant* er en konstruksjon utviklet gjennom kunnskapens produktive rolle som muliggjør ulike handlingsbetingelser rettet mot subjektet. Virkeligheten slik den fremstår for oss kunne vært en helt annen, hadde andre diskurser vunnet maktkampen om beskrivelsen av hva vi er, og hvordan vi bør leve.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Introduksjon	7
1.1 Aktualisering av tematikk	8
1.2 Avgrensning og problemstilling	11
1.3 Tidligere forskning	13
2 Analytisk rammeverk.....	19
2.1 Michel Foucault – en Foucault inspirert tilnærming	19
2.1.1 Foucaults begreper.....	20
2.1.2 Genealogi.....	22
2.2 Makt og kunnskap	23
2.2.1 Biopolitikk.....	24
2.2.2 Governmentality.....	25
2.2.3 Subjektet.....	27
3 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	30
3.1 Innledning.....	30
3.2 Diskursanalysens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt	32
3.3 Fortolkende kontra forklarende vitenskap	33
3.4 Et sosial konstruksjonistisk ståsted.....	34
3.5 Hva er diskursanalyse?	37
3.6 Forskerrollen	39
3.7 Oppgavens troverdighet.....	40
4 Diskursanalysen	42
4.1 Steg 1: Avgrensning av diskursen	42
4.2 Steg 2: Diskursens representasjoner og treghet	43
4.3 Steg 3: Diskursens materialitet.....	44
4.4 Valg av data	45
5 Analysens historiske bakgrunn og kontekst	47
5.1 For å forstå fenomener må vi forstå det vitenskapelige opphavet	47
5.2 Psyk-vitenskapene i et historisk perspektiv	50

5.2.1	Mennesker i krig 1914-1945	50
5.2.2	Post-krig: Det produktive selvet 1945-1970.....	51
5.2.3	Det disiplinerte selvet 1950-1980	53
5.2.4	Nyliberalismen og det autonome individet 1980-2000.....	55
5.2.5	Nevrovitenskapens tidsalder 1990-2020.....	56
5.2.6	En psyk verden 2022	58
5.3	Kroppsøving i et historisk perspektiv.....	60
5.3.1	Den disiplinerte eleven 1900 – 1925.....	60
5.3.2	Et sunt legeme 1925 - 1960	62
5.3.3	Idrett, helse og produktivitet 1970-2000	65
5.3.4	Kroppsøvingens rolle i kunnskapssamfunnet 2000-2020.....	68
5.3.5	Kunnskapsløftet 2020.....	69
6	Livet som en mestringsarena.....	71
6.1	Den produktive borgeren	71
6.2	Den normale borgeren	74
6.3	Den selvregulerte borgeren	77
6.4	Tusen nye timer - likevel en bok som mangler.....	80
6.5	Et personlig ansvar	82
6.6	Du skal mestre livet	84
6.7	Like forventninger med ulike forutsetninger.....	87
6.8	Vil økt kunnskap gjøre en forskjell?.....	89
6.9	En institusjonalisert generasjons voksende uvilje	91
6.10	I en verden av teknisk rasjonalitet, mangler vi klokskap	95
7	Oppsummering	98
8	Videre forskning	101
9	Referanser	103

1 Introduksjon

Skolen er en av få samlende institusjoner i vårt etter hvert så svært individualisert samfunn, og i dagens Norge har alle, foruten om svært få unntak, vært en del av skolesystemet. Et så stort nedslagsfelt gjør at mange har formeninger om institusjonens virke og praksis både i politisk og profesjonelle miljø, men også blant befolkningen generelt. Oppstår det nye behov, eller man ser tendenser til en uønsket utvikling i samfunnet, så går det sjeldent lang tid før man hører utsagn som - «det burde vært pensum på skolen», der det blir skolen sin oppgave å fungere som en dannende eller forebyggende instans til gitt problematikk. Å være bekymret for den oppvoksende generasjonen er en øvelse like gammel som sivilisasjonen selv (Madsen, 2018, s. 207). Samtidens bekymring for dagens unge har utløp i en forestilling om at flere opplever livet som vanskelig å mestre, slik som det forventede livsløpet har utartet til å bli. Som en respons på bekymringen for dagens unge, ble det av landets politikere vedtatt at livsmestring skulle inn i læreplanen, - det ble med andre ord pensum. Ved lovfestingen av opplæring i livsmestring i skolen kan man stille spørsmål til om dette har sitt utspring fra en idé om at det finnes en allmenn «oppskrift» på hvordan livet skal leves og mestres. Med livsmestringsbegrepet i skolen kan det fremstå som at alle elever, uansett utgangspunkt, har forutsetninger til å mestre eget liv etter en gitt norm.

Michel Foucault er kjent for å problematisere hva som gjør at visse ting ansees som sanne i et gitt historisk øyeblikk, og hvordan kunnskapspraksiser som dannes tar plass og form i vår verden, og gjør ting tenkelige og gjennomførbart. Med Foucaults metode for problematisering som utgangspunkt for oppgaven, kan man stille spørsmål til hvilke kunnskapspraksiser i historien som har gjort livsmestring i skolen tenkelig og gjennomførbart. Hvordan har tiltaket med å implementere livsmestring i skolen blitt en «naturlig» reaksjon på å håndtere ungdommens utfordringer i nåtiden? Oppgavens hensikt er å gi større innsikt innenfor feltet, og belyse hvordan det vi i dag betegner som selvfølgelig viten, er historisk konstituert. Min motivasjon til å fordype meg i denne tematikken er å vise at dagens forståelse av kroppsøvingens funksjon, selvet, og hva det vil si å mestre livet, kunne vært annerledes. Vår opplevelse av verden er ikke nødvendigvis er avledet fra verdens natur, men er konstruert mellom mennesker (Burr, 2015, s. 5).

1.1 Aktualisering av tematikk

I 2020 trådte en ny læreplan i kraft, Læreplanverket for kunnskapsløftet, der læreplanen ble revidert ut fra dagens samfunnsaktuelle problemstillinger og behov. Verden blir stadig mer utfordrende og kompleks, og i fremtiden kommer vi til å stå ovenfor store utfordringer i forhold til klimaendringer, verdensbefolkningens helse, en konstant kunnskapsstrøm og politiske maktkamper hvor det er vanskelig å skille mellom fiksjon og fakta. Som en respons på samtidens samfunnsutfordringer både på nasjonalt og globalt nivå, har fagene i skolen fått tre overordnede tverrfaglige tema; demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. De ulike temaene har til hensikt å lære elevene å se sammenhengen mellom handling og konsekvens, og elevene skal få innsikt i samtidens mange dilemmaer og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne oppgaven skal undersøke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med vekt på livsmestring. Det fremstår som at et økende antall mennesker opplever å ikke mestre livet. Noen mener det der samfunnet som har mindre tid og mangfold for menneskets komplekse livsverden¹, mens andre legger større vekt på at menneskets opplevelse av selvet har endret seg gjennom et stadig mer terapeutisk språk (Løkke, 2022; Rose, 1999a, 2019; Madsen, 2017a, 2017b, 2018). Uavhengig av årsak er det mange som opplever å ha så dårlig psykisk helse at det hindrer dem i å fungere i samfunnet, og det oppfattes som et problem i hele den vestlige verden.

Det sirkulerer mengder med informasjon og statistikk om menneskers psykiske helse både nasjonalt og internasjonalt, og det er tydelig at tematikken er av stor interesse for samtiden. Et raskt søk viser at i løpet av de 10 siste årene har det vært en markant nedgang i norske ungdom og unge voksnes lykkefølelse og tilfredshet med tilværelsen (Hellevik & Hellevik, 2021). Tall fra Folkehelseinstituttet viser at psykiske plager er utbredt blant befolkningen, og da særlig blant unge voksne der det har vært en klar økning i psykiske plager fra 2010 til 2022 (FHI, 2023). Det har også vært en økning i bruken av legemidler for psykiske lidelser både blant voksne, barn og ungdom

¹ Livsverden kan forklares som «den verden vi lever i til daglig, og som vi har umiddelbar fortrolighet til og erfaring med» (Thornquist, 2018, s. 104-105).

de siste 10 årene (FHI, 2018). Selvrapporteringsundersøkelser viser at de som rapporterer om psykiske helseutfordringer har blant annet problemer med å sove, og opplever «alt» som et slit (Bakken et al., 2018; FHI, 2018). Blant de psykiske lidelsene ungdom sliter med utgjør 40% angst og depresjon (Larsen, 2021). Folkehelse rapporten viser til at nærmere en av fire vil oppfylle kriteriene for en psykisk lidelse i løpet av et år, og psykiske plager er blitt vanlige i befolkningen (FHI, 2023). Psykisk sykdom virker nærmest til å ha blitt en ny «normal» i samfunnet.

Forskere og akademikere på fagfeltet stiller seg undrende til økningen av selvrapporterte psykiske helseplager hos unge, og hos befolkning generelt. Noen tolker utviklingen i lys av samfunnsendringer der individuelle prestasjoner stadig blir viktigere, hvor det å føle mislykkethet på egne vegne påvirker den psykiske helsen negativt (Eckersly, 2011 Hegna et al., 2013, Hegna et al., 2017, Illeris et al., 2009, Sørensen et al., 2017, referert til i Bakken et al., 2018 s. 47). Andre er kritiske til en utvikling de mener sykliggjør normale utfordringer og alminnelig ungdomsliv, der det blir en lavere terskel for å rapportere om psykiske plager ved bruk av et stadig mer psykologisk fagspråk for å beskrive seg selv (Nordtug & Engelsrud, 2017, Schille-Rognmo, 2017, Madsen, 2018, referert til i Bakken et al., 2018 s.47-48). Uavhengig av grunnen til økningen i psykiske plager, så har skolen som samfunnsinstitusjon fått et mandat der de skal å forsøke å forebygge denne trenden på bakgrunn av økt politisk bekymring. Manglende livsmestring blant befolkningen betraktes som et «samfunnsproblem» som må løses, og skolen som en statlig institusjon har fått til oppgave å løse det (Sletten et al., 2021).

For å få innsikt i hvordan livsmestringsdiskursen kom inn i skolen, må man ha en forståelse for hva forskning er, og hva den muliggjør. Forskning kan betegnes som en systematisk innhenting og produksjon av kunnskap der man søker «sannheten» om verden på en bestemt måte (Nyeng, 2021, s. 9). Forskning skaper kunnskapspraksiser som danner ulike måter å oppfatte og oppleve virkeligheten på. Av den grunn blir man opplært til å se sammenhenger fra et bestemt perspektiv, og lete etter svar på spørsmålene som stiller på bestemte steder. Dette medfører at andre virkelighetssyn, og andre måter å se og forstå sammenhenger på, ikke i like stor grad kommer frem i offentlige diskusjoner. De etablerte måtene å lete etter sannheten om oss selv på, er med på å skape kunnskapspraksiser som gjør at visse virkelighetsoppfatninger ansees som sanne i bestemte historiske øyeblikk (Rose, 1999a, s. xvii). Forskningen som det

vises til tidligere i kapitlet er forskning som har ledd etter svar på bestemte steder og på bestemte måter, på bakgrunn av kunnskapspraksisene i den historiske konteksten de er en del av. Ut fra denne forståelsen kan man anta at mennesker er formet av historien som har utspilt seg tidligere, og som har forplantet og forgrenet seg i vår moderne oppfatning av verden slik den fremstår for oss. Den brede oppfattelsen av helse² og opplevelsen av selvet har ikke oppstått av seg selv som et organisk produkt, men er et uttrykk av tidligere viten og kunnskaper fremmet av personer og miljø med innflytelse og makt (Rose, 1999a, xxii).

Det er vanskelig, om ikke umulig, å ta innover seg og forstå den store og hele sammenhengen av verden, noe som resulterer i at vi bare ser fragmenter av den. Det er med andre ord ikke lett å se de store linjene for hvordan oppfatninger, teorier, og kulturer har oppstått, hvordan de har vært med på å forme oss og påvirker oss i dag. Kunnskap vi i dag tar for gitt har en opprinnelse i en historisk kunnskapsproduksjon som reflekterer fortidens problematiseringer, og foreskrevet løsningene på dem sådan. Hvordan en gitt tidsperiode formulerte sine problemer, hva disse bestod i og hvilke strategier som ble utviklet for å håndtere dem, påvirker dermed vår virkelighet i dag (Eliassen, 2016, s. 43). Med utgangspunkt i denne bakgrunnsforståelsen vil oppgaven belyse de store linjene, ved å se på historiske kunnskapsdannelser som har ledet frem til at livsmestring i skolen er gjort tenkelig og gjennomførbart.

Masterens oppgavetittel er direkte inspirert fra Pink Floyd sin sang med samme tittel. Another brick in the wall er en metafor med flere innfallsvinkler. Hver enkelt murstein må slipes og pusses til en gitt form for at de skal passe sammen med de resterende mursteiner som til sammen utgjør en vegg. Konstruksjonen bærer ikke om mursteinene har ulike former og fasonger, og derav er det essensielt at alle mursteiner pusses like. På samme måte kan man antyde at enkeltindivider må formes gjennom samfunnets institusjoner slik at de møter samfunnets forventinger og krav til den enkelte. Som en vegg er avhengig av like mursteiner for å være en bærende konstruksjon, er storsamfunnet avhengig av en befolkning som lever ganske homogene

² Helse blir ikke definert i denne oppgaven da helse-begrepet kan ansees for å være en del av den analytiske diskusjonen, og fordi helse er et kulturbetinget begrep hvor det å definere begrepet nærmest en masteroppgave seg selv.

liv med jobb, forbruk og familieliv. Livsmestring kan også tolkes som enda en «brikke» man blir pålagt å mestre, i dette puslespillet man kaller livet.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Inspirert av arbeidene til Nikolas Rose er tanken bak denne oppgaven å prøve, i likhet med Rose, å rekonstruere det epistemologiske feltet som gjør at visse ting kan ansees som sanne i et bestemt historisk øyeblikk. Rose karakteriserer selv sitt arbeid som «subjektiveringens genealogi». Det vil si at han undersøker hvordan menneskets forhold til seg selv har endret seg, og hvordan mennesket har kommet til å relatere til seg selv som et bestemt selv (Rose, 1999a, s. 11). I samme ånd som Rose viser Ole Jacob Madsen, en norsk filosof og psykolog, hvordan «den terapeutiske kultur» fremstår som en stadig større del av det norsk samfunn (Madsen, 2014, 2017a). Madsen utforsker hvordan psykologien blir et rammeverk som mennesket fortolker livet sitt igjennom (Madsen, 2017a). I tillegg til Rose og Madsen så tar oppgaven også inspirasjon fra Pål Augestad, og hans avhandling der han analyser hvordan «sannheter» og forståelser av kroppen har vært produsert og administrert i skolegymnastikken (Augestad, 2003, s. 3). I et forsøk på å bidra med en ny innfallsvinkel til det som etter hvert har blitt en mye omtalt problematikk, – livsmestring i skolen, ble min interesse for psykologi og mennesket, kombinert med min fagbakgrunn i kroppsøving. Jeg ønsker å belyse hvordan en psykologisering av individet har muliggjort en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte i styringen av borgere (Ulleberg, 2007). Videre vil jeg vise hvordan de nye teknikkene som nyttes til å strukturere vår virkelighet, produserer fenomener og effekter som nå kan forestilles, og hvordan disse fenomenene muliggjør livsmestringsdiskursen i kroppsøving

Innfallsvinkelen til denne oppgaven er fra et sosial konstruksjonistisk perspektiv der man mener at virkeligheten slik den er presentert for oss, er historisk og kulturell relativ. Det vil si at vår oppfattelse av virkeligheten er et produkt av de sosiale og økonomiske ordningene i den dominerende i kulturen og samfunnet på det gitte tidspunktet (Burr, 2015, s. 4). Med inspirasjon fra Rose sitt arbeid om psykologiens forming av subjektet og Augestad sine historiske analyser av kropp og makt i kroppsøving, tar oppgaven sikte på å skrive en genealogisk inspirert analyse der jeg

undersøker og problematiserer hvordan «livsmestring» konstitueres i kroppsøving. Oppgavens forskningsspørsmål, blir med utgangspunkt i gitt vinklingen og tematikk, følgende:

Hvordan konstitueres livsmestring i kroppsøving?

Begrepet «å konstituere» beskrives som de egenskaper «som nødvendigvis må finnes for at det skal være mulig å akseptere eller forklare eksistensen av noe hvis eksistens allerede er et faktum» (Tranøy, 2022). I denne sammenheng forstås det som de kunnskapspraksiser som nødvendigvis må finnes, for at det skal være mulig å forklare eksistensen av livsmestring i kroppsøving, som et allerede eksisterende faktum.

For å belyse hvordan kroppsøvingens og psykologiens historie har muliggjort en livsmestringsdiskurs i skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å ta inspirasjon fra Foucaults ideer om makt, viten og styring³. I Foucaults senere arbeid benyttet han seg av genealogisk metode for å vise hvordan begreper og praksiser er legitimert gjennom kunnskapstradisjoner som har gjort dem til en selvfølgelighet (Eliassen, 2016, s. 43). Metodens hensikt er å gjennom historiske studier demonstrere hvordan slike endringer gjerne unngår vår oppmerksomhet, og av den grunn nødvendigvis ikke stilles spørsmål til, eller problematiseres. I kontekstutredningen av oppgaven kartlegger jeg de rådende diskursene innenfor psykologi og kroppsøving innenfor en gitt tidshorisont, hvor jeg i den analytiske diskusjonen belyser hvilken virkelighet disse diskursene konstruerer, og hva de materialiserer.

Ved å ta inspirasjon fra Foucaults ideer om genealogi så er hensikten å belyse hvordan maktrelasjoner er med på å konstruere det handlende subjektet sin identitet, og det pålegger individet å ta ansvar for forvaltningen av sitt eget liv i kraft av at det er et handlende subjekt. Tanken er å bidra til et oppklarende perspektiv på samtiden vår; hvordan livsmestring er blitt en sentral del av kunnskapsproduksjonen i kroppsøving, og hvordan denne kunnskapsproduksjonen påvirker de maktrelasjonene elevenes livsverden affiseres av.

³ Her brukes begrepet styring som et oppsamlingspunkt for å referere til enhver strategi, taktikk, prosess, prosedyre eller program som benyttes for å kontrollere, regulere, forme, eller utøve myndighet over andre (Rose, 1999b, s. 15). Styring skal forstås nominalistisk: Det er verken et konsept eller en teori, men et perspektiv (Rose, 1999b, s. 21).

Analysen er sterkt inspirert av Foucault og Rose, noe som ikke kun påvirker innholdet, men også oppgavens utforming. Innledningsvis gjøres det derfor rede for teorien og Foucaults perspektiver, da dette er viktig med tanke på beskrivelsen av, og for forståelsen av diskursanalysen. Det er også essensielt for forforståelsen av den historiske utviklingen og konteksten, som presenteres senere i oppgaven. For å klargjøre for arbeidet som er gjort, vil det videre gjøres rede for oppgavens vitenskapelige posisjon. Det innebærer den vitenskapsteoretiske posisjonen og metodiske tilnærmingen til arbeidet. Deretter diskuteres de historiske kunnskapsproduksjonene og samtidens problematiseringer i en analytisk diskusjon, før problemstillingen oppsummeres i en oppsummering.

1.3 Tidligere forskning

Siden fagfornyelsen ble publisert i 2019, har det vært betydelig interesse rundt de tverrfaglige temaene. Interessen for «Folkehelse og livsmestring» har vært betydelig, og det har blitt publisert en rekke masteroppgaver om emnet. De fleste masteroppgavene som henvises til her, har hatt en kvalitativ fremgangsmåte med intervju av lærere, og deres forståelse og tolkning av temaet (Narvesen, 2019; Røros, 2019; Jordal, 2021). Det kommer frem at flere lærere ser et behov for livsmestring i skolen, mens andre mener dette er «gammelt nytt», og at det har vært tilstedeværende i skolen en tid allerede. Masteroppgavene som er skrevet med utgangspunkt i et kroppsøvings- og idrettsperspektiv, setter i stor grad søkelyset på lærerens opplevelse av begrepet helse (Larsen, 2020; Byberg, 2021; Lysfoss, 2021; Bonde, 2022; Kraiem, 2022). Kroppsøving ansees av kroppsøvingslærere for å være en viktig arena for helsefremmende tiltak, og flere lærere har en bred tilnærming til helse der begrepet omfavner både psykiske, fysiske og sosiale elementer.

Andre masteroppgaver har i større grad fokusert på elevens opplevelse av livsmestring. De har intervjuet elever om deres opplevelse av temaet, der elevene uttrykker et ønske om å lære seg ulike teknikker, strategier, og verktøy for å kunne mestre eget liv i fremtiden (Sønstebo & Verpe, 2022; Letrud, 2022). Masteroppgavene er medvirkende til å danne et inntrykk av aktuelle tankestrømninger i tiden vedrørende folkehelse og livsmestring. De kartlegger lærerne og elevenes opplevelse av det

tverrfaglige temaet i skolen, og hvordan ulike perspektiver og tendenser i tolkningen av temaet forplanter seg i skolen.

Diskurs kan forstås som en bestemt måte å forstå og tale om verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9), og det er en forholdsvis vanlig måte å forske på innenfor kroppsøving. Det finnes bred forskning på diskurser om hvordan kroppen fremstilles i kroppsøving, og om de rådende ideologier i faget (Kirk, 2010; Moen, 2011; Moen et al., 2018; Myreng 2020). Forskningen viser at dannelses-, idretts- og helsediskursene står sterkt i kroppsøvingfaget, der kroppen i stor grad blir behandlet som et objekt av manipulerbar størrelse.

Augestad (2003) undersøker i sin doktorgradsavhandling, den sosiale konstruksjonen av kroppen og hvordan ulike sannheter om kroppen produseres. Augestads analyser viser hvordan «kunnskap om kroppen får reelle virkninger gjennom å materialisere seg i konkrete praksiser», og hvordan koblingen mellom kunnskap om makt bidrar til å påvirke og rekonstruere tidsepokens oppfattelse av kroppen (Augestad, 2003, s. 259). Avhandlingen gir verdifull innsikt i kroppsøvingens historie, og hvordan kroppsøvingens «maktkonfigurasjon» blir avdekket ved å belyse relasjonene mellom diskurs, praksis og materiell (Augestad, 2003, s. 259). Augestads avhandling om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget, er svært bidragsytende til denne oppgavens arbeid med å avdekke kroppsøvingens historie i tidsperioden 1900-1960, og er bidragsytende til å kaste lys over hvordan livsmestringsdiskursens eksistens ble gjort mulig i kroppsøvingfaget.

Marie Öhman anvender en Foucauldiansk diskursanalyse i sin forskning på kroppsøving (2007). Öhman undersøker hvordan undervisning og styringsprosesser i kroppsøving konstituerer elevenes kropper, og avdekker at fysisk anstrengelse og ønsket om å prestere fremstår som viktig. Analysen viser til at god fysisk form er viktig i faget. Den utbredte bruken av vitenskapelig terminologi i kunnskapen om kroppen blant lærere, konstituerer kroppen som et «produkt» som kan utvikles. Erik Aasland (2019) er også inspirert av Foucault i sin doktoravhandling der han undersøker hvordan kroppsøving konstitueres i undervisningspraksiser. Aasland fører en kritisk diskusjon rundt kroppsøvingfagets hensikt. Funnene viser hvordan dominerende diskurser frembringer bestemte tenkemåter og praksiser som fremstår som «normale» og «fornuftige», der andre diskurser kommer i bakgrunnen og marginaliseres.

De tre nevnte Foucault inspirerte diskursanalysene (2003; 2007; 2019) har ulike vinklinger på forskningsspørsmålene sine, men bidrar med gode innspill til hvordan makt fremtrer i kroppsøvingsdiskursen. Augestad belyser kroppsøvingens historie, og hvordan ulike diskurser har formet kroppsøvingen og vår forståelse av kroppen, slik den fremstår for oss i dag. Öhman og Aasland har på sin side utforsket hvordan dagens diskurs og kunnskap materialiserer seg i undervisningen, og hvordan denne «makten» kommer til syne i vurderingsarbeidet i faget. Avhandlingene gir innsikt i hvordan kroppen disiplineres gjennom tidens rådende kunnskapspraksiser, og hvordan kunnskapspraksisene gjør seg gjeldende i diskursene, der diskursene materialiserer hvordan man betrakter kroppen, og underviser i faget. Analysene gir innsikt i konstitueringen av den «disiplinerte kroppen» i kroppsøvingsfaget, men problematiserer i mindre grad det stadig mer «disiplinerte sinnet». For å finne relevant forskning om som problematiserer de stadig høyere kravene til et disiplinert sinn, må man gå utenfor forskningen som spesifikt omhandler kroppsøving, og se til sosiologien og psykologien.

Rose har foretatt flere analyser der han undersøker historiske hendelser, kognitive endringer og teknologiske nyvinninger som har bidratt til de nåværende måtene å forstå og forholde oss til oss selv på (1999a; 1999b; 2008; 2019). Rose baserer sine analyser på Foucaults tanker om styring av mennesker, det han betegner Governmentality, ofte omtalt som styringsmentalitet eller styringskunst på norsk. Governmentality innebærer at man ved å påvirke individets opplevelse, bedømmelse og forståelse av selvet, så kan det påvirke individets selvstyre. Ved hjelp av historiske analyser viser Rose hvordan psyk- vitenskapene⁴ har endret måten individet erfarer seg selv på, og hvordan denne endringen i opplevelsen av selvet har vært medvirkende til å styre mennesket til selvstyre utfra kulturelle normer. Rose legger vekt på de nyliberalistiske dreiningene i samfunnet, og hvordan de nyliberalistiske formene for administrasjon har gitt mennesket større autonomi, og derav mer ansvar for eget liv (Lundgren et al., 2012). Denne oppgaven henter inspirasjon fra Rose sin videreutvikling av Governmentality-begrepet, der den nyliberalistiske påvirkningen på samtiden

⁴ Psyk-vitenskapene, eller psyk-disiplinene forstås her som overordnede samlebetegnelser på psykologi, psykoterapi og psykiatri.

vektlegges, og suppleres i tillegg med Ole Jacob Madsen sitt arbeid, som tar utgangspunkt i det norske samfunnet i sine analyser.

Madsen belyser hvordan psykologien har rykket inn i kjernen til den norske samtidskulturen, og hvordan den påvirker individets opplevelse av seg selv, og andre. Med flere publikasjoner (2009; 2014; 2017a; 2018) problematiserer Madsen psykologiens påvirkning på samtidskulturen, og han stiller spørsmål til innføringen av livsmestringsdiskursen i skolen som han mener legger stadig større ansvar på individet (2020). Flere av Madsens analyser trekkes det linjer mellom psykologiske teorier, begrep, metoder og teknikker er stadig mer vidtrekkende i dagens kulturelle normer, og hvordan den materialiserer seg i samfunnet (Madsen, 2017a, s. 9). Rose sine analyser om psykologiens påvirkning på samtidsmennesket, supplert med arbeidet til Madsen, gir viktige innspill og inspirasjon til analysen for denne oppgaven. Sammen med Augestad's analyse om kunnskap og makt i kroppsøving, utgjør dette selve rammen for oppgavens historiske kontekst.

Det finnes flere publiserte diskursanalyser om livsmestring, som selv uten tilknytning til kroppsøving og idrett, er av faglig relevans. Det er skrevet en hovedoppgave i Profesjonsstudiet i psykologi av Mikjel Frédéricson Gjernes (2019), som gjør en kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen. Gjernes (2019) sin analyse viser hvordan livsmestring konstrueres som en prosess der eleven erverver visse typer holdninger, kompetanser og kunnskaper som kreves for å kunne bli en disiplinert, kompetent og frisk samfunnsborger. Diskursene viser til at eleven i stor grad gis ansvaret for å mestre livet. Til tross for oppgavens psykologiske utgangspunkt ansees den som relevant, da analysen viser hvordan den psykologiske diskursen former måten livsmestringsdiskursen presenteres på for elevene i skolen. Gjernes tar også for seg hvordan psykologien har makt ved at dagens samfunnsborgere styres ut ifra psykologisk velvære, og ved oppnåelse av individuelle drømmer og mål, i motsetning historiske metoder der man benyttet ytre straff og tvang for å lede folket (Madsen, 2012b; referert til i Gjernes, 2019, s. 51).

Birgit Nordtug & Gunn Engelsrud (2017) har skrevet en diskursanalyse, der de undersøker ekspertdiskursens produksjon av et språk som medfører begrensninger til den enkeltes (her unge jenters) uttrykks- og erkjennelsesmåter av seg selv på. De argumenterer for at dagens ekspertspråk i form av et psykologisert språk i beskrivelsen

av selvet, gir virkningsfulle koblinger mellom det å være, jente, flink og syk. De belyser hvordan «flinke jenter» har mye kunnskap om egne psykiske lidelser, uten at denne kunnskapen er et positivt bidrag i arbeidet med å få det bedre (Nordtug & Engelsrud, 2017). Psyk-språket kan bli et hinder i forståelsen av seg selv, i stedet for å være et funksjonelt hjelpemiddel. Nordtug & Engelsrud viser til at det «å være i kropp», og være bevisst egen tilstedeværelse i kroppen, gir et bedre utgangspunkt til å lære å håndtere livet når det blir vanskelig. De fremmer kroppsøving som et skolefag som er spesielt viktig og funksjonelt for å bidra «til elevenes allmenndanning og livsmening ved lyst og glede til å være i bevegelse» (Nordtug & Engelsrud, 2017, s. 276).

Riese et al. (2020) bruker diskursanalyse for å analysere rapporten NOU 2015:8 *Fremtidens skole* sin fremtredende nyliberale diskurs, med et særlig fokus på det psykologiserte begrepet «selvregulering». Artikkelen diskuterer fremveksten av selvregulering og konsekvensene dette kan ha for utdanningsfeltet, i lys av målsettingen om å styrke folkehelse og livsmestring. I målsettingen om at eleven skal utøve selvkontroll og lære seg å være tilpasningsdyktig, blir det tydelig at den sosialt og emosjonelt kompetente eleven er ønskelig. Diskursen dreier seg mot en individualisert og performativ diskurs, hvor fokuset er på individet og dets utvikling mot å bli en veltilpasset samfunnsborger (Riese et al., 2020). NOU 2015:8 rapporten refereres også til i denne oppgaven, og bidrar sammen med Riese et al. sine betraktninger til en økt forståelse for hvordan dagens forventninger til elevene er påvirket av den nyliberale diskursen.

Det har opparbeidet seg et bredt forskningsgrunnlag på kroppsøving, helse og livsmestring (Larsen, 2020; Byberg, 2021; Lysfoss, 2021; Bonde, 2022; Kraiem, 2022), og det er forskning og litteratur som belyser hvordan psykologisk diskurs påvirker forståelsen av selvet, eleven i skolen, og livsmestringsdiskursen (Rose 1999a, 1999b, 2008, 2019; Madsen, 2014, 2017a, 2018, 2020; Nordtug & Engelsrud, 2017; Riese et al., 2020; Gjernes, 2019). I gjennomgangen av det tidligere forskningsmaterialet har jeg ikke funnet forskning som problematiserer hvilke betingelser som har gjort livsmestringsdiskursen mulig i kroppsøving. I et forsøk på å etablere en bredere forståelse av livsmestringsens tiltenkte hensikt i kroppsøving, vil jeg undersøke hvordan den historiske utviklingen i psykologi og kroppsøving har muliggjort livsmestringsdiskursen i samtiden. Den «disiplinerte kroppen» har vært omtalt i

kroppsøvingsforskningen i en tid allerede, og med denne vissheten som utgangspunkt så ønsker jeg med denne oppgaven å belyse hvordan det «disiplinerte sinnet» kommer til uttrykk i faget kroppsøving, og på den måten bidra til ny innsikt i en tematikk som er mindre utforsket.

2 Analytisk rammeverk

I dette kapitlet gjør jeg rede for det analytiske rammeverket for oppgaven. Foucaults tankeideer er det teoretiske utgangspunktet til den analytiske diskusjonen, og bidrar til en viktig forforståelse i redegjørelsen for den historiske konteksten. Foucaults tankeideer er forsøkt belyst på en tydelig og oversiktlig måte, til tross for kompleksiteten i hans arbeid, viljen til oppbrudd, og hans manglende respekt for tradisjonelle disipliner. Foucaults betraktninger og begreper er av stor relevans for forståelsen av denne masteroppgaven som helhet

2.1 Michel Foucault – en Foucault inspirert tilnærming

Michel Foucault er en filosof, psykolog og idéhistoriker som de fleste innenfor den akademiske verden har kjennskap til. Hans arbeid har en enorm innflytelse på nåtidens samfunn- og humanvitenskaper (Lock & Strong, 2014, s. 315). Tradisjonelt deler man Foucaults forfatterskap inn i en tidlig arkeologisk fase, og en genealogisk fase som ble publisert senere, selv om de to metodene overlapper hverandre (Jørgensen & Phillip, 1999, s. 21). Analysen vil være inspirert av Foucault sine tanker om genealogi. Jeg ser det likevel som hensiktsmessig å trekke frem sentrale arbeid fra det tidlige forfatterskapet hans, da det vil være av relevans for oppgaven. Blant annet er «diskursene» i *Diskursenes orden* (1970) et sentralt arbeid fra Foucaults vitensarkeologi som er i høyest grad er benyttet i denne oppgaven (Eliassen, 2016, s. 63; Lock & Strong, 2014, s. 318).

Foucault hadde ikke en tydelig metode eller analyse, men redefinerte og omformulerte sine tanker og begreper over tid. Begreper ble brukt i nye sammenhenger, tildelt andre oppgaver, eller forandret innhold og betydning. Særlig begrepene makt og viten utviklet seg, og endret seg i løpet av hans forfatterskap. Tankene og arbeidene hans bærer preg av å stadig være i bevegelse. Det er et avgjørende prinsipp for Foucault at teori og tenkning skal «kunne settes i omløp og brukes uavhengig av etablerte institusjonelle grenser» (Eliassen, 2016, s. 9). Tekstene kunne og skulle benyttes fritt og produktivt, og på den måten nærmest være en «verktøykasse» for de som interesserte seg for hans arbeid (Eliassen, 2016, s. 9).

Foucaults liberale holdning til metode og prosess har også denne oppgaven brukt som inspirasjon, noe den også bærer preg av i form og struktur.

Foucault opererer i hovedsak med tre maktkategorier i sitt forfatterskap om maktens historie; suverenitetsmakten, disiplineringsmakten og styringsmentaliteten/Governmentality. Suverenitetsmakten legges til Europa på 1600- og 1700-tallet, der makten var lett synlig ved åpenlys avstraffelse av ulydighet, og hvor makten lå hos suverenitetene i samfunnet, som konger og keisere. Disiplineringsmakten oppstår på 1800-tallet hvor makten blir mer indirekte, og administrerte borgerne til lydighet. Governmentality skiller seg fra disiplineringsmakten da den er enda mer indirekte, og er en form for styring som intervenseres i individenes mentalitet (Lundgren et al., 2012, s. 22). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling ser jeg det som relevant å ta utgangspunkt i Governmentality som diskuteres i Foucaults forfatterskap i siste halvdel av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet.

2.1.1 Foucaults begreper

Foucaults begrepspraksis har relevans for en Foucault-inspirert analyse, da det kan sies å være hans form for «metode» i den grad man kan si at Foucault benyttet seg av en metode. Begrepsutviklingen til Foucault er forbundet med det han omtaler som «problematiseringer», som vil si at arbeidsmåte er problemdrevet, og ikke teoridrevet (Eliassen, 2016, s. 43). Han belyste hvordan en gitt periode formulerte sine problemer på, og hvorfor bestemte forhold (fenomen, oppførsel og prosesser) ble oppfattet som et problem ved å se på deres historie (Eliassen, 2016, s. 43). Analysene tok sikte på å identifisere de underliggende kunnskapene som lå til grunn for problemforståelsen av fenomenet. Begrepene tar med andre ord metodens plass, og styrer arbeidsmåten og tankestilen til Foucault. Eliassen viser til at begreper er en teoretisk konstruksjon brukt til å beskrive og identifisere systematikken i særlige relasjoner, og er et gjenstandsfelt som kan både samle og dele (2016, s. 31). «Diskurs» er i likhet med andre begreper kontekstavhengig, og må spesifiseres av teori og problemstilling.

En diskurs identifiserer et fenomen og artikulere dette innenfor rammene av en større problematikk (Eliassen, 2016, s. 67). Like begreper kan ha ulike betydning i ulike diskurser og kontekster. For eksempel så har ikke begrepet «diskurs» samme innhold og betydning for Foucault, som det har for Norman Faircloughs. Begrepet diskurs

konstituerer ulike objekter for erkjennelse, og uttrykker forskjellige forskningsinteresser og teoretiske sammenhenger. Når Foucault bruker begreper som «diskurs» og «makt» beskriver han ikke hva det *er*, men hva de *gjør*. For Foucault er ikke begreper som brukes i tidløse merkelapper på gitte saksforhold, men praksiser. De er situasjonsspesifikke ved at de er «lokalisert i et historisk gitt her og nå», og de produserer erfaringer, interesser og spørsmål knyttet til dem (Eliassen, 2016, s. 11). Begrepene gir et grensesnitt som betinger vår erkjennelse av verden, og som synliggjør spesifikke prosesser i feltet man undersøker (Eliassen, 2016, s. 39). De etablerer «problematikker» som en måte å analysere et gitt materiale på, og skaper dermed diskuterbare innsikter, i motsetning til eksempelvis en påstand. Begrepene bærer med seg sin historie og er dermed ikke nøytrale, selv deres forenklinger og strukturer er med på å forme våre tanker om oss selv og verden.

I Foucaults tidligere arbeid som *Galskapens historie* (1961) og *Klinikkens fødsel* (1963) er han mer opptatt av den institusjonelle praksisen (Hultqvist, 2011), hvorpå i *Tingenes orden* (1966) legges det større vekt på artikuleringen av viten⁵ og vitenskapshistoriens diskontinuerlige karakter (Eliassen, 2016, s. 75). I forelesningen *Diskursens orden* (1972) redegjør Foucault i større grad for diskurs, hvor han viser til at diskursive praksiser kan få status som viten, og dermed «sanne», som en følge av at diskursive praksiser «motiveres av et gitt historisk vitensfelt historisk betingede normativitet» (Eliassen, 2016, s. 68). Med det menes at diskursens stabilitet og hegemoni uttrykkes gjennom de prosedyrer som regulerer diskursen, og som nedfeller seg i konkrete normer.

Foucaults historiske analyser kommer til uttrykk gjennom vitensarkeologi, hvor han undersøker de historiske betingelsene for produksjonen av utsagn, og hvordan tidsalderen erkjennelsen seg selv gjennom disse utsagnene (Lock & Strong, 2014, s. 318; Eliassen, 2016, s. 26). Undersøkelsesinteressene til Foucault i denne perioden av

⁵ Eliassen skriver at viten «svarer like mye til erkjennelse som til kunnskap, det kan dessuten ha begge betydninger hos Foucault», (2016, s. 20). En beskrivelse som begrunner min påstand om at Foucault er en kompleks teoretiker å følge. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Svein Hammers beskrivelse av viten der han betegner viten som «mye mer enn den formelle kunnskapen» (2017). Viten er en bred vev av praksiser som er i et «dynamisk spill av subjektposisjoner vi kan innta når vi vil si noe, og de vitensobjektene vi kan snakke om» (Hammer, 2017).

forfatterskapet, var å undersøke hvordan ulike logikker og ordninger har organisert menneskets forståelse av tiden de levde i, primært rettet mot større vitenskapssystemer og deres transformasjoner over tid. Det var uinteressant for Foucault å belyse grunnleggende og tidløse sannheter. Arkeologien kan dermed ses på som en respons mot tidligere historiske analyser hvor det epistemologiske utgangspunktet som var gjeldene var *hva*, i motsetning til Foucault som spør om *hvordan*. Foucault hadde et ønske om å avdekke de diskursive praksisene som legger føringer på meningsinnhold, samt hva som ligger til grunn for denne meningsdannelsen i ulike historiske epoker. Mot slutten av 1960-tallet avtar den teoretiske interesse hans for litteraturen og utover 1970-tallet er det maktgenealogien, som setter sosiale og materielle praksiser i sentrum, som utvikles (Eliassen, 2016, s. 71-72).

2.1.2 Genealogi

“A genealogical analysis begins by posing a question in the present – problematizing the present – and how a problem is expressed in the current situation.”

(Besley, 2002, s. 13 sitert i Ulleberg, 2007, s. 70)

Genealogi er et viktig analytisk verktøy for Foucault som han videreutviklet fra Friedrich Nietzsche sitt opprinnelige arbeid på området (Neumann, 2021, s. 151). Genealogien er en videreutvikling av arkeologien, og kan sies å være en historie om nåtiden. Historien brukes til å «oppløse forklaringsfaktorene tradisjoner har gjort til selvfølgelige, undersøke hvorfor nettopp disse kategoriene vant frem som årsaker, og hvordan dette er et sentralt aspekt av forståelsen av problemet i dets historisitet» (Eliassen, 2016, s. 48). Foucault problematiserer og stiller spørsmål til at det som blir regnet som *sannhet* i en periode, ikke nødvendigvis blir regnet for en *sannhet* i en annen. Fokuset er på den historiske utviklingen av vestlige menneskelige praksiser, og hvordan distinksjoner av begreper og praksiser legitimeres og dermed anses som «normal/unormal», «riktig/galt» innenfor en kulturell æra (Lock & Strong, 2014, s. 318). Genealogi brukes av Foucault til å undersøke ulike praksiser ved ulike institusjoner som for eksempel skolen, hvor han hevder at de dominerende diskursene blir brukt som et politisk middel til å opprettholde eller tilpasse forvaltningen av makt og kunnskap (Ulleberg, 2007).

En genealogisk inspirert diskursanalyse legger vekt på å bruke det historiske materiale for å gi perspektiv på samtiden, og hvordan språket formidler og konstruerer

innholdet i en tekst (Ulleberg, 2007). Foucaults intensjon var å historisere og kontekstualisere ulike former for fornuft, rasjonalitet og sannhet, slik de er forankret i kulturen de eksisterer innenfor (Lock & Strong, 2014, s. 316). Genealogien studerer hvordan produksjonen av utsagn oppstår gjennom maktkamper, hvor det etableres hierarkiske relasjoner mellom overordnede totalitære vitensformer og undertrykte vitensformer (Ulleberg, 2007). Materielle og sosiale praksiser settes i sentrum for analysen, og den ser på hvilke maktrelasjoner som konstruerer det handlede subjekts identitet og meningshorisonten som det handler innenfor (Eliassen, 2016, s. 71-72). Den genealogiske analysen problematiserer hvordan kunnskapsproduksjonen som til enhver tid regnes som relevant, er avgjørende for maktrelasjonene. Det er i kunnskap man finner kriteriene for hva som skal gjelde for hva som er sant, og hva som skal regnes som normalt (Neumann, 2021, s. 151).

2.2 Makt og kunnskap

Som en del av et samfunn er vi omringet av makt, men ikke i den grad at den er synlig og dominerende i form av tvang, vold eller sanksjoner. I dagens vesten opererer makt som noe som oppmuntrer, veileder og setter rammer. Makten legitimerer, opererer, omfavner, former og vedlikeholder ved å være allestedsværende i tilsynelatende uinteressante dokumenter, tekster og hverdagspraksiser (Lundgren et al., 2012, s.19). Ifølge Foucault er virkeligheten sosialt konstruert gjennom diskursive praksiser, og diskursene har makt gjennom hvem som får uttale seg og hvem som ikke gjør det. Diskursene er alltid regulerte, og dermed aldri frie, og hva som kan sies av hvem i ulike sammenhenger vil alltid være regulert av diskursens prosedyrer (Eliassen, 2016, s. 51-72). Prosedyrene inngår i maktforhold som nedfeller seg i praksiser som vinner stabilitet i institusjonene. De griper inn i den enkeltes liv, både i kropp og sinn, og som medlem av en befolkning på et grunnleggende fundamentalt nivå (Eliassen, 2016, s. 51-72). Makten er med andre ord produktiv, gjennom at den produserer kunnskap som blir til praksis. Praksisen utøves på befolkningen og styrer den, og kunnskapen blir på den måten et resultat av maktrelasjoner, og bidrar dermed til å legitimere makten.

2.2.1 Biopolitikk

Begrepet *Biopolitikk*, eller *biomakt* som Foucault også betegner det som, ble introdusert i «*Samfunnets må forsvares*» i 1976. Her gjør Foucault et skifte fra disiplineringsstudiens mikroperspektiv hvor disiplinens gjenstand er kroppen, til et makroperspektiv, hvor målet er å styre befolkningen (Eliassen, 2016, s. 143). Biomakten kan betegnes som en særskilt form for Governmentality, da den innvirker på individers levevilkår og velferd (Lundgren et al., 2012, s. 22). På slutten av 1700-tallet begynte staten å ta i betraktning menneskets biologiske realiteter. *Statistikken*, et begrep hvor man hører sporene av dets opphav i statsadministrasjonen, var en oppfinnelse av en ny administrativ teknikk (Eliassen, 2016, s. 140). Nå kunne staten ha oversikt over befolkningens *hva og hvordan*, og etablere ny kunnskap om eksempelvis forventet levealder, fødselsrate og dødelighet og så videre. Individene styres ved at det settes rammebetingelsene for deres eksistens, der miljøet blir biomaktens viktigste gjenstand. Institusjoner, teknikker, apparater og kalkulasjoner opprettes for å sikre befolkningens velvære, lykke, sunnhet og velferd (Lundgren et al., 2012, s. 22).

De moderne vitenskapene om mennesket, det vil si psykologi, psykiatri og medisin, akkumulerte viten om enkeltindividet som kunne nedtegnes, samles og arkiveres (Lundgren et al., 2012, s. 21). Gjennom utstrakt innskriving i ulike administrative instanser dannet man kunnskap om hvert enkelte individ, og «normalitet» som vitenskapelig begrepet ble skapt gjennom en kontrastering til avvik, sykdom, kriminalitet, galskap, - kort sagt, det unormale (Lundgren et al., 2012, s. 21). Etableringen av biologiske standarder og målestokker er en av biomaktens viktigste prosedyrer. Fremveksten av den moderne vitenskapen om mennesket, blir dermed et viktig og sentralt trekk ved biopolitikkens maktutviklingen (Lundgren et al., 2012, s. 22).

Makten er produktiv og utøvende med sin normalisering og kontroll over befolkningen, hvor dens teknologier og prosedyrer settes i samfunnshelsens tjeneste.. Etableringen av offentlig statistikk ga ikke bare økt viten om befolkningen, men bidro også til kunnskap om hvordan befolkningen kunne formes til å være en reell og potensiell ressurs for staten (Hammer, 2020, s. 31). Staten har en egeninteresse av en vital og velfungerende befolkning, og livets faktum blir på den måten en ny innsatsfaktor i politikken. Teknologier, målinger, normaliseringer og kontroll setter legemet i samfunnets tjeneste, hvor et sunt legeme, i et bredt perspektiv, kan øke

samfunnets rikdom (Eliassen, 2016, s. 145-146). Skulle staten perfektioneres, måtte også selve befolkningen perfektioneres som en ressurs for staten (Hammer, 2020, s. 31). I biopolitikken blir de to disiplinene økonomi og demografi forenet, og man erkjenner at livet er både en organisk og økonomisk ressurs (Eliassen, 2016, s. 141). Biopolitikken legger til rette for at økonomien skal være en drivende kraft som får utfolde seg med et minimum av inngripen (Eliassen, 2016, s. 154). Biopolitikken kan dermed ses på å være en særskilt form for styringsmentalitet.

2.2.2 Governmentality

Governmentalité, eller Governmentality på engelsk er konstruert av to ord som vevd inn i hverandre, government og mentality. Begrepet ble introdusert i forelesningen *Sikkerhet, territorium, populasjon i 1977* av Foucault, parallelt med Biopolitikken som ble utviklet i samme periode i forelesningen *Biopolitikkens fødsel* (Eliassen, 2016, s. 167). I forelesningen *Styring av de levende* våren 1980, blir «styring» omdefinert fra forvaltning av befolkningen til å lede individene til å lede seg selv (Eliassen, 2016, s. 168).

Governmentality betegnes for å være en maktutøvelse på et mer globalt nivå enn suverenitet og disiplin og er en type makt som dominerer og integrerer de to eldre maktformene i seg (Eliassen, 2016, s. 166). Foucault ga aldri ut en egen bok om emnet (forelesningene om tema blir dog transkribert og gitt ut), og han presenterer ikke styringsmentalitet som en metode, men heller som et forskningsfelt. Utgangspunktet for en analyse i Governmentality, er konkrete studier av institusjoner der maktformer skriver seg inn i individet, og individet styrer seg selv med utgangspunkt i kunnskapen som blir formidlet. Foucault ser til kirken som ansees for å være opprinnelsen til disiplinering og kontroll, og der «hyrdemakten» har vært en historisk viktig styringsmodell (Lid & Wyller, 2022). Hyrdemakten, eller pastoralmakten som den også kalles, sin legitimitet ligger i at kirkeledelsen og prester skal sikre den enkeltes frelse. Kirken får derav makt til å styre over individer og grupper, ved å avgjøre deres nåtid og fremtid (Lid & Wyller, 2022). Hyrdemaktens teknikker tar form av blant annet bekjennelser, etableringen av et reflektert selvforhold og underkastelsesrelasjon Ifølge Foucault var dette starten på vestens moderne subjektivitet (Lid & Wyller, 2022).

Foucault interesserer seg for liberalismens styringsrasjonalitet, hvor en sentral idé er selvregulering og «selv-ledelse» blant individene i befolkningen. Dette skjer ikke ved direkte styring eller intervensjon av individets kropp eller liv, men styringen kommer til uttrykk gjennom å påvirke miljøene som individene interagerer i. Det handler om «å styre hvordan individene styrer seg selv ved fortløpende å kalkulere nytte og gevinster og eller forvalte seg selv som en ressurs» (Eliassen, 2016, s. 178). Det oppstår dermed en sammensmeltning mellom statens interesser og individets psyke (Madsen, 2017a, s. 140). Governmentality bruker ikke direkte makt for å fremme selvstyre hos individet, derimot er målet å forme, påvirke og lede individenes frie vilje til å styre seg selv.

Styringsmentalitet forstås som en produktiv makt, da målet er å dyrke frem bestemte egenskaper og handlingsmønster hos individene gjennom en indirekte fremgangsmåte. Denne tankeideen fra Foucault betegnes ofte som viten-makt-matrisen. Kunnskap bidrar til å konstruere den sosiale verden der befolkningen effektivt kontrolleres gjennom egne selvovervåkningsprosesser i henhold til gitt kunnskap, som igjen opprettholder visse sosiale mønstre. Antagelsen er at denne formen for makt er så effektiv at individene ikke anerkjenner at de blir kontrollert i den tro at egen overvåkning og selvregulering er for deres eget beste, og er deres eget valg (Burr, 2015, s. 91).

Styringsmentalitet som forskningsfelt er ment til å vise at hvordan nyliberal styring ikke kun er ideologisk retorikk, men et politisk prosjekt som søker å etablere en ny sosial virkelighet. Foucault forsøker å vise hvordan historiske endringer av styringsformer i vestlige liberale myndigheter, har utviklet en avansert og subtil måte å kontrollere sine borgere på, gjennom flere myndiggjørende fremgangsmåter som autonomi, selvaktualisering, selvregulering og selvfølelse, og da spesielt innenfor utdannings- og helsepolitikken. Dette er en autonomisert og plural⁶ styringsform, som er avhengig av konkret, presis og egent vitenskap for å oppnå den nødvendige tyngden og autoriteten. Psyk-vitenskapene får på bakgrunn av Governmentality sin historiske aktualitet som vitenskap om mennesket. Nå kunne borgernes bevissthet telles, måles,

⁶ Plural styringsform vil si en kombinasjon av flere styringsformer og styringsmekanismer (Haugland, 2004).

informeres og påvirkes på et mikropolitisk nivå i form av eksperter (Madsen, 2017a, s. 138-140). Ved hjelp av psyk- vitenskapene kunne man kartlegge individets krefter og ressurser, og deretter utvikle intrikate teknikker for nyttiggjøring og forming av disse ressursene og kreftene. Individet skulle styre seg selv i tråd med målet for styringspolitikken (Madsen, 2017a, s. 139). Makt gikk fra å herske over landområder og befolkninger, til å nå få dem til å herske over seg selv.

Der hvor det finnes makt, vil det også alltid finnes motmakt. Det finnes alltid de som ikke vil la seg styres, disiplineres, skolerer eller forvandles til føyelige kroppar (Eliassen, 2016, s. 138 og s. 200). Motmakt «betegner de marginaliserte eksistensformer Foucault ser som ett av det disiplinære dispositives hovedprodukter», - det vil for eksempel si elever, lønsmottagere, kriminelle, avvikere og så videre, som ikke lar seg lede (Eliassen, 2016, s. 136). Foucault betegnet livene til de som utøvde motmakten som synliggjørende for hvordan makten virker ved individualisering og normalisering. Motmakten kommer til uttrykk ved å ikke la seg styre av de gjeldende forventningene til subjektet skapt av hyrdemakten i moderne tid institusjonsledelsen og profesjonsutøvere, men ved å utvikle alternative kunnskapsparadigmer og forestillinger om subjektet (Lid & Wyller, 2022). Man utøver ikke motmakt mot selve makten, men mot dens effekter som blir realitet i kraft av konkrete situasjoner. Det vil si at man for eksempel ikke nødvendigvis motsetter seg kunnskapsregimet som skolen forvalter og formidler, men man motsetter seg hva det materialiserer, - resultatmåling, testing, disiplinering med mer.

2.2.3 Subjektet

Foucault refererer til objektiviseringsprosessen, der mennesker blir objekter innenfor diskursive klassifikasjonssystem, som «subjektivering» (Lock & Strong, 2014, s. 322-325). Subjektene skapes i diskursen der de blir underordnet makten til den diskursive klassifikasjonen de defineres av (Lock & Strong, 2014, s. 322-325). Tanken er at språket konstruerer en sosial posisjon for individet og subjektet blir et ideologisk prosjekt (Jørgensen, & Phillips, 1999, s. 25). På den måten blir subjektet koblingen der makt og kunnskap realiseres og kan utøve handling. Individet underordner seg de kunnskapsformer det disiplineres til, og det på en slik måte at lydigheten mot disse blir ens egen forståelse. Subjektet blir sådan formet av den gjeldende måten å tenke på

formidlet av politiske, vitenskapelige og profesjonelle autoriteter som gjennom tekst, språk, kunnskap, sosiale normer med mer, har legemliggjort visse forutsetninger for hva det menneskelige subjektet er. Foucault betegner de teknikker⁷ og praksiser som har hatt til siktemål å produsere mennesker som ansvarlig forvalter egen kropp og sinn etter foreskrevne moralske prinsipper, for selvets teknologier (Rose, 1999b, s. 42-43). Rammene blir satt av sosiale praksiser, institusjoner og miljø der subjektet skal lære å styre seg selv innenfor et avgrenset handlingsrom, ved bruk av selvets teknologier (Rose, 1999b, s. 43). Mennesker former mennesker, - vi skaper vår egen selvunderkastelse gjennom de kulturelle og diskursive parameterne vi selv har skapt (Lock & Strong, 2014 322-325). Lærere har for eksempel gjennom sin profesjonelle og institusjonelle autoritet, makt til å pålegge eleven å reflektere over hvordan den bør leve, og organisere livet sitt for å kunne mestre livet. Gjennom språk, tekst og gjeldende diskurser i skolen, lærer elevene ulike teknikker de skal bruke i forvaltningen av livet også utenfor skolen.

Det er et viktig poeng for Foucault at makten ikke er restriktiv ved å virke gjennom begrensninger, sanksjoner og kontroll. Det er et avgjørende poeng at makten er produktiv ved at den konstruerer en sosial virkelighet, eller for å uttrykke det i ontologiske termer – «en væren som kan realiseres på forskjellige måter» (Eliassen, 2016, s. 199). Makten kommer til uttrykk ved at subjektet irttesetter seg selv, om det overskrider de gjeldende moralske rammene som er etablert innenfor den sosialt konstruerte virkeligheten. Foucault viser til hvordan man ved kriminalitet gikk fra å straffe kroppen, til et moderne straffesystem hvor individet skulle korrigeres og endres til å bli en bedre borger. Det er ikke lenger bestemte handlinger som straffes, men individet og dets holdninger. Straffen går fra å være rettet mot kroppen, til å bli integrert i individet i form av dårlige samvittighet av å ikke leve opp til forventninger og krav (Eliassen, 2016, s. 195). Jørgensen & Phillips bruker et eksempel om sunnhet i senmoderniteten, hvor individet er en forbruker som har et personlig ansvar for å holde

⁷ Teknikk og teknologier brukes hyppig i Foucault og Rose sitt arbeid, og en avklaring kreves for å ha forståelse for konteksten. Hammer viser til at teknikk belyser spesifikke praksiser og øvelser, der relasjonen til oss selv og de sosiale omgivelsene rundt oss ivaretas og formes (2017). Teknologier på sin side brukes til å «si noe om den helheten teknikkene inngår i», som for eksempelvis i selvets teknologier (Hammer, 2017).

kroppen «sunn» gjennom riktige livsstilsvalg. Man aksepterer en rolle som subjekt innenfor en forbrukerkultur hvor problemer konstrueres som personlige, og som vi selv har ansvaret for løse, i stedet for et offentlig anliggende hvor det kreves kollektive løsninger (Jørgensen, & Phillips, 1999, s. 25). Den «dårlige samvittigheten» blir selvbevissthetens reneste sosiale uttrykk, hvor individet erfarer å ikke leve opp til krav og forventinger som stilles til dem av sosiale teknologier.

3 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, som utgjør rammebetingelsene og forutsetningene for besvarelsen av problemstillingen. Formålet med oppgaven er å vise hvordan diskurser etablert forrige århundret i psykologi og kroppsøving, muliggjør livsmestringsdiskursen som en del av kroppsøving i dag. Diskursene setter også rammebetingelsene for hvordan livsmestring problematiseres i samtiden.

3.1 Innledning

Forskning er en systematisk innhenting av kunnskap, og det som skiller forskning fra annen kunnskap er måten man søker sannheten på (Nyeng, 2021, s. 9). Vitenskapens gang er at kunnskap kan bli utdatert og bli erstattet av ny kunnskap. Vitenskapelig kunnskap blir dermed ikke oppfattet som «sann» på grunnlag av *hva* det frembringer av kunnskap, men *hvordan* denne kunnskapen er metodisk frembrakt og velbegrunnet (Nyeng, 2021, s. 9). Det er i hele tatt vitenskapens natur å la eldre kunnskap bli erstattet av ny, der metode og teori er blitt forkastet, fornyet og oppfunnet for å gi rom for nye, mer velbegrunnede svar. Kritisk tenkning er derav selve grunnlaget til det man anser som vitenskapelig forskning, der man ikke lar seg binde av autoriteter og paradigmer (Nyeng, 2021, s. 9).

Metoden forskere velger å benytte seg av i søken etter sannhet er farget av forskerens tolkning av virkeligheten. I den positivistisk orienterte vitenskapen forestiller man seg verden som at den eksisterer uavhengig av menneskers fortolkning av den, og den er allmenn og av objektiv størrelse (Sæle & Hallås, 2020, s. 275). Man søker sannheten med det utgangspunkt at virkeligheten er av en slik natur at den inneholder bestemte mønster, som kan observeres og studeres på en objektiv måte, og som er etterprøvable. Den positivistiske vitenskapen forsøker å fjerne det subjektive elementet fra forskningen (Ulleberg, 2007). Det konstruktivistiske vitenskapssynet derimot hevder at man bare kan studere menneskene i den sosiale virkeligheten de befinner seg i. Hos mennesker kan man ikke forutse menneskelige handlinger som man forutser naturlover, - vi kan ikke forskes på som naturfenomener hvor man finner kausale årsak-

virkning kjeder. En konstruktivist forestiller seg at virkeligheten er et produkt av den enkeltes livsverden, og virkeligheten skapes av fortolkeren selv (Sæle & Hallås, 2020, s. 276). Livsverden betegnes her som «den verden vi lever i til daglig, og som vi har umiddelbar fortrolighet til og erfaring med» (Thornquist, 2018, s. 104-105).

Menneskene vil alltid være et produkt av livsverdenen de er en del av, og kan av den grunn ikke observeres eller ses på som en sum av objektive egenskaper.

Den vestlige verden slik den fremstår for oss i dag, er i moderne tid blitt formet av den vestlige vitenskapens enorme suksess og teknologiene de har muliggjort (Lock & Strong, 2014, s. 289). Vitenskapen har gitt oss verdifull innsikt i livsviktig kunnskap, men kan også ha utilsiktede konsekvenser med negativ effekt for kommende generasjoners samfunn, miljø og helse (NESH, 2021). Vitenskapen er ikke ufeilbarlig, og resultater av forskning som er implementert i menneskets dagligliv med de beste intensjoner, har ikke alltid oppnådd ønsket resultat. Paul E. Smaldino og Richard McElreath (2016) rettet et kritisk blikk mot forskningens markante økning i vitenskapelig produksjon og publiseringer, og hvilke konsekvenser denne produksjonshyppigheten har fått for forskningskvaliteten.

Vitenskapsfelt som psykologi, nevrovitenskap og medisin er praksiser der man har sett en økning i falske oppdagelser ved misbruk av statistiske prosedyrer og dårlige metoder (Smaldino & McElreath, 2016). Ifølge Smaldino & McElreath er det ikke bare vanlig, men normativ (2016). Smaldino & McElreath viser til at stadig mer produktive vitenskapelige felt, ikke nødvendigvis tilsvarer et stadig mer sannferdig bilde av mennesket og virkelighet. Økte krav om produktivitet og konkurranse blant menneskene kan føre til at man fokuserer på kvantitet, og ikke kvalitet i flere aspekter av livet. Kritisk tenkning, da kanskje spesielt til hva forskningen produserer og hvordan, er viktig nettopp på grunn av vitenskapens dominerende innvirkning på hvordan verdensbildet og virkeligheten blir presentert for oss, og hvordan mennesker betraktes og studeres innenfor vitenskapen (Lock & Strong, 2014, s. 290).

3.2 Diskursanalysens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt

Å uttale seg om hvordan verden er, altså hva som eksisterer og hva verden består av, betegnes som ontologi, «læren om det værende» (Neumann, 2021, s. 26). Hvordan verden fremstår når forskeren velger å studere verden fra et bestemt teoretisk utgangspunkt, eller studerer den på en bestemt måte, knyttes i større grad til epistemologi (Nyeng, 2021, s. 37). Epistemologi betyr læren om kunnskap, og har som mål å redegjøre for hva som utgjør en gyldig erkjennelse av verden, og ikke å avsløre hvordan verden egentlig ser ut (Nyeng, 2021s. 37). En diskursanalytiker tar utgangspunkt i at verden slik den fremtrer for oss er skiftende og foranderlig, og det lar seg ikke gjøre å komme frem til en kollektiv enighet om hvordan den sosiale verden faktisk er. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted tar man ikke utgangspunkt i at verden kan studeres objektivt for å finne «sannheten om verden», slik den positivistiske vitenskapstradisjoner med sine eksperimentelle og strukturelle metoder gjør. Samfunnsvitenskapen argumenterer for at det er vanskelig å legge merke til, og deretter undersøke fenomen og menneskelige opplevelser ved hjelp av en metodikk arvet fra en vitenskapstradisjon med objektive metoder (Lock & Strong, 2014, s.25 - 36). Mennesker formes av kulturen og samfunnet det er en del av, og vil utvikle og oppføre seg på måter som bekrefter tidens dominante ideer (Jørgen & Phillips, 1999 s. 14). Av den grunn bør man ta høyde for konteksten individene befinner seg i for å få bedre innsikt og forståelse for bakgrunnen til menneskelige fenomen og opplevelser.

I en diskursanalyse tar man utgangspunkt i at menneskene opplever virkeligheten gjennom en språkdrakt de selv har ikledd den (Nyeng, 2021, s. 41). Gjennom språket tolker man verden som sosialt produserte representasjoner. Man tar som regel utgangspunkt i at det er de epistemologiske spørsmålene som står i sentrum for diskursanalysen, altså hvordan vi kan ha gyldig kunnskap om verden, og ikke i like stor grad ontologiske spørsmål om hva som eksisterer. Dog kan det argumenteres for at skillet mellom ontologi og epistemologi ikke lenger er fullt så skarpt som man tidligere har antatt (Nyeng, 2021, s. 41-42). Man må selv gi stemme til virkeligheten. Det vil si at man ikke kan snakke om hva som eksisterer, uten samtidig å snakke om hvilken virkelighet man skaper når det produseres kunnskap om verden på bestemte måter

(Nyeng, 2021, s, 41). Filosof Frode Nyeng, betegner det slik: - «Det er kunnskapen som gir oss verden, ikke verden som gir oss kunnskap» (Nyeng, 2021, s. 42). Det er ikke slik at diskursanalysen avviser den materielle verden, men det legges derimot til grunn at man ikke kan gripe verden direkte uten representasjonene. Diskursanalysen har dermed som hensikt å analysere hvordan mening dannes gjennom sosiale praksiser og språk, og hvorfor ting fremtrer som de gjør. Det finnes nemlig *en* verden, men den består av mange virkeligheter.

3.3 Fortolkende kontra forklarende vitenskap

Samfunnsvitenskapen befinner seg i et spenningsfelt mellom naturvitenskapen og den humanistiske vitenskapen. Det positivistiske vitenskapssynet med utgangspunkt i naturvitenskapen, er lovdannende vitenskaper som søker etter allmenne årsakssammenhenger. Den er ute etter å gi en forklaring på ulike fenomener i verden. Den humanistiske vitenskapen med utgangspunkt i humanistiske fag er på jakt etter mening, og å «forstå» (Bratberg, 2021). På 1960 og 1970-tallet ønsket positivistene å overføre naturvitenskapelige metoder til samfunnsfagene, men ble kritisert for å søke absolutte sannheter hvor menneskets meningsproduserende væren, og forskerens innvirkning på det samfunnet som studeres, ikke ble tatt høyde for. Samfunnsvitenskap med et forståelsesorientert utgangspunkt ble kritisert for manglende etterprøvbare metoder og manglende vitenskapelighet (Bratberg, 2021).

På 1990-tallet oppstod det en vending i samfunnsvitenskapen hvor den beveget seg bort fra å se etter årsakssammenhenger og standardisert datamateriale, og rettet i stedet oppmerksomheten mot en relasjonell språkforståelse (Neumann, 2021, s. 37). Dette betegnes som den språklige vending, hvor man studerer sosial samhandling i språket. Man kan ikke ha en nøytrale rolle og gjøre objektive observasjoner når man studerer mennesker. Representasjoner er fenomener og ting slik de fremstår for oss, ikke hvordan de er i seg selv (Neumann, 2021, s. 31). Representasjonene kommer mellom den fysiske verden og vår sansing av den, og påvirker måten verden fremtrer for oss på. En diskursanalyse har som mål å vise hvordan representasjoner blir konstituert, får sin utbredelse og opprettholdes.

Denne oppgaven tar som nevnt utgangspunkt i Foucault sine tanker om å styre mennesker til å styre seg selv. Ifølge Rose er en analyse av Governmentality ikke primært opptatt av språket som et meningsfelt (Rose, 1999b, s. 29). Man er derimot opptatt av de kunnskapspraksisene og sannhetsregimene som språket muliggjør. Hensikten er å analysere hva som teller som sannhet, hvem som har makt til å definere sannheten, og rollen til de ulike autoritetene som fører «sannheten» (Rose, 1999b, s. 30). Det er ikke et spørsmål om å tolke eller dekode skjulte motiv, eller kritisere en bestemt ideologi for å oppdage de virkelige målene bak den (Rose, 1999b s. 29). Analysen er dermed ikke hermeneutisk. Snarere er det et forsøk på empirisk analyse av overflaten hvor man forsøker å identifisere forskjellene i det som sies, hvem som sier det, og hvilken effekt kunnskapsformidlingen har. Verdien til Governmentality ligger ikke i perspektivets metodologiske formalisering, men i måten perspektivet gir rom og mulighet for kritisk tenkning på spesifikke utfordringer og problemer i samtiden.

Foucault kan vanskelig plasseres i noen av skoleretningene presentert tidligere i kapittelet. Han tok avstand fra hermeneutikkens søken etter å avdekke skjult mening, samtidig som han var en kritiker av den positivistiske sannhetsproduksjonen. I en diskursanalytisk sammenheng har Foucault et relasjonelt språksyn, hvor de sosiale relasjonene ligger avdekket i språket. Ifølge Foucault, og Rose, er ikke samfunnsviterens oppgave å tolke eller «titte» bak språket, da alt allerede er tilgjengelig i diskursen. Neumann mener dette kan oppfattes som et lite paradoks da han mener selve hovedpoenget med diskursanalyse er å analysere hvordan mening skapes gjennom språket, men også andre sosiale praksiser som produserer mening som et biprodukt (Neumann, 2021, s. 33 - 34). Mening er ofte en forutsetning for handling, og språket har på den måten en handlingsutøvende effekt. Ifølge Neumann må mening etterspores i språket som er med på å skape representasjonene våre av verden, og ikke i hvert enkelt individs hode (Neumann, 2021s, 35).

3.4 Et sosial konstruksjonistisk ståsted

Sosial konstruksjonisme er ikke en ensartet skoleretning, men en betegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Sosial konstruksjonisme forveksles tidvis med sosialkonstruktivismen og begrepene brukes om

hverandre, da det kan se ut til at forskere og forfattere legger ulike forståelser til grunn for begrepene (Jørgensen & Phillips 1999; Lock & Strong 2014). For så skille de to begrepene fra hverandre er det hensiktsmessig med en kort avklaring som forklarer forskjellen mellom dem. Sosialkonstruktivismen er i hovedsak et perspektiv innenfor sosiologi og andre samfunnsfag, som tar utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin virkelighetsoppfattelse gjennom opplevelsene de har, situasjoner de befinner seg i, og relasjonene de er i (Tjora, 2020). Sosialkonstruktivismen kan derfor sies å være teorien om de mentale prosessene der sinnet konstruerer sitt forhold til verden, og hvor man tar utgangspunkt i påvirkningen av sosiale relasjoner. Perspektivet knyttes ofte til Jean Piagets teorier om kognitiv konstruktivisme. Sosial konstruksjonismen ansees derimot for å være en filosofisk retning innenfor psykologien og samfunnsvitenskapen. Retningen hevder at måtene vi forstår verden på, konseptene og kategoriene vi bruker, er historisk og kulturelt spesifikke (Burr, 2015, s. 3). Mennesker konstruerer sin kunnskap om verden mellom hverandre, der sosiale interaksjoner av alle slag, og da spesielt språket påvirker vår virkelighetsforståelse (Burr, 2015, s. 4). Felles for både sosial konstruksjonismen og sosialkonstruktivismen er at de begge omhandler hvordan verden konstrueres for oss, og at konstruksjonen oppstår mellom individet og det sosiale.

Sosial konstruksjonisme er et vidtfavnende perspektiv preget av mangfold. Det finnes likevel felles grunnforståelser som virker samlende for begrepet. Følgende felles grunnforståelser som Burr (2015, s. 2-5), Jørgensen & Phillips (1999 s. 13-14) og Lock & Strong, (2014 s. 31-34) viser til er: (1) *En kritisk innstilling til selvfølgelig viten*. Vi kan ikke umiddelbart anta at vår viten om verden som en objektiv sannhet. Vår viten er ikke et direkte bilde av verden slik den er, men er preget av ulike representasjoner og kategorier som står mellom våre sanser og verden. (2) *Sammenhengen mellom viten og sosiale prosesser*. Vår viten om verden skapes av sosiale prosesser basert på en delt overenskomst for hvordan de ulike representasjonene og kategoriene skal forstås. Man bygger opp under felles forståelser av sannhet, og hva som kan anses for sant og ikke. Vi konstruerer en mening om hva som oppfattes som riktig/galt og sant/usant påvirket av tiden vi lever i, og de gjeldene diskursene som eksisterer. Denne konstruksjonen av mening gjør skillet mellom fakta, intensjon og handling glidende. (3) *Historisk og kulturell spesifisitet*. Vår viten om verden er alltid historisk og kulturelt betinget. Vårt

verdensbilde og identitet forandres over tid, og kunne under andre historiske og kulturelle omstendigheter vært annerledes. (4) *Sammenheng mellom viten og sosial handling*. Vi skaper mening og forståelse i sosiale interaksjoner, basert på en felles delt enighet om hvordan delte verdenbildene og virkelighetene skal forstås. Måtene vi skaper mening på er også tids- og steds spesifikke ettersom de er situert i sosiale prosesser (Lock & Strong, 2014 s. 32). Lock & Strong bruker orakelet i Delfi som eksempel på hvordan vår opplevelse av et fenomen, hendelse eller situasjon er sosiokulturelt betinget (2014, s. 32). Delfi ble aktet fordi hun hørte stemmer fra gudene, og fikk anerkjennelse som «velsignet» (2014, s. 32). I dagens kultur ville orakelet mest sannsynlig blitt diagnostisert som schizofren. Eksempelet viser hvordan nåtidens diskurser setter en persons opplevelser i et helt annet perspektiv og relaterer dem til andre problemer, enn hva datidens tilgjengelige diskurser ville ha gjort. Diskursiv handling kan derav forstås som en form for sosial handling som bidrar til å konstruere den sosiale verden, og dermed bidrar til å opprettholde visse sosiale mønstre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

Språk og tanke ses som uatskillelige i sosial konstruksjonismen, der språket danner selve grunnlaget for tanken (Burr, 2015, s. 71). Det er språket i seg selv som gir individene en måte å strukturere verden, - og opplevelsen av seg selv på. Begreper og kategorier menneskene har utviklet, konstruerer en verden der selve individet blir et produkt av språket (Burr, 2015, s. 71 -72). I det man forholder seg til språklig kontekst, forholder man seg også til diskurs. Diskurser referer til alle de symbolske elementer (bilde, metafor, utsagn og så videre) som produserer en bestemt representasjon av virkeligheten, og gjør det mulig for individet å se verden på en bestemt måte. På dette grunnlaget kan man si at diskursene som produserer menneskets kunnskap om verden (Burr, 2015, s. 91).

Tidvis omtales sosial konstruksjonismen i nedsettende ordlag som relativistisk. Det vil si at sannhet er relativt til den enkeltes tilhørighet eller posisjon. Sosial konstruksjonismen viser dog ikke til at alt er like sant, eller ingenting er sant. Det den sosial konstruksjonistiske filosofien ønsker å belyse er at det vi tar for å være sannhet på et gitt tidspunkt i historien, ikke kan skilles fra maktprosessene og deres forhold til språk (Burr & Dick, 2017). Skal man følge denne filosofien må man også akseptere at det er flere perspektiver på en gitt hendelse, objekt eller person. Det er mer et spørsmål om

makt og politikk, enn egenskapene med selve perspektivet som gjør det anerkjent som korrekt i tiden (Burr & Dick, 2017).

Vitenskapssynet i sosial konstruksjonismen beveger seg bort fra ønsket forankret i opplysningstidens tanker om å avdekke *sannheten* om verden (Lock & Strong, 2014, s. 33). Man er i større grad mistenksom ovenfor slike metafortellinger om en enerådende objektiv sannhet om verden. I stedet ønsker man å få innsikt i hvordan virkeligheten skapes gjennom språket, og hvilke prosesser som leder frem til en avgrensning og meningstildeling av ulike diskurser. Diskurser har en produktiv kraft da de ikke bare beskriver ord, hendelser eller individer, men også påvirker hva man tenker og gjør. Måten vi opplever og forklarer verden på, skyldes i hovedsak sosiokulturelle prosesser der man har anerkjent at det finnes en politisk komponent ved psykologi og samfunnsvitenskapen generelt, hvor «fakta» ikke er nøytrale objekter som ligger der ute og venter på å bli oppdaget, slik at man kan danne et helhetlig bilde av «hvorfor tingene er som de er». (Lock & Strong, 2014, s. 27). Disse «faktaene» blir i stedet konstruert innenfor ulike vitenskaps- og aktivitetsfelt, og blir omdannet til ideologier som tilgodeser enkelte mennesker og umyndiggjør andre (Lock & Strong, 2014, s. 27).

3.5 Hva er diskursanalyse?

Diskurser kan fremstå som et flytende sammensurium av varierte stemmer, hvor ingen virkelig har eierskap til diskursen, eller kontrollerer den (Hammer, 2020, s. 24). Alt henger sammen i et tidvis uoversiktlige og avansert nettverk som fører mennesker og samfunn i definerbare retninger (Hammer, 2020, s. 104). Diskurser er derav nært knyttet til institusjonelle og sosiale praksiser som har dyp effekt på hvordan vi lever livene våre, på hva vi kan gjøre og på hva som kan gjøres mot oss (Burr, 2015, s. 87). En diskursanalyse har som formål å utforske og kartlegge de ulike diskursene innenfor et gitt fagfelt, og analysere påvirkningene de har på menneskers virkelighet. Metoden kan benyttes som en fremgangsmåte der man prøver å etablere hva som skjedde, hvorfor og hvordan (Neumann, 2021, s. 17).

De fleste diskursanalytiske tilnærminger har sine røtter fra Foucaults tenkning, og hans problematiseringer av diskursens påvirkning på maktrelasjonene i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21-22). Diskursanalysen har mange fortolkninger da

Foucault ikke utviklet noen entydig analytisk metode for hans diskursive arbeid. Det eksisterer derav en rekke ulike forståelser av diskursbegrepet, og hva dette begrepet rommer. Den norske statsviteren og sosialantropologen Iver N. Neumann definerer diskurs som følgende:

«En diskurs er et system for frembringelsen av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstruerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2021, s. 22)

Med utgangspunkt i antagelsen om at mening skapes gjennom språk, anvendes diskursanalyse for å undersøke *hvordan* disse representasjonene av virkeligheten skapes, utfordres og opprettholdes (Bratberg, 2021). En forutsetning som ligger til grunn for å kunne anvende diskursanalyse i empiriske undersøkelser, er at man må akseptere visse grunnleggende filosofiske premisser om hvordan mening skapes (Jørgen & Phillips, 1999 s. 12). Ved å belyse hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og det gjorte, har diskursanalysen til hensikt å vise at virkeligheten gis mening gjennom språket vi tillegger den, og hvordan den fremholdes ved at institusjonaliserte verdier reproduseres når subjektet handler i henhold til dem (Neumann, 2021, s. 78).

Frem til Foucaults forelesning om «diskursens orden» i 1972 ved *Collège de France*, ble diskursanalyse i stor grad forstått som ren lingvistisk tekstanalyse (Eliassen, 2016, s. 52). Foucault ga begrepet «diskurs» en ny betydning innenfor en ny fagdisiplin og kontekst. En Foucauldiansk diskursanalyse er fortsatt interessert i forekomsten av språkbruk. Kanskje enda viktigere så belyser en Foucauldiansk diskursanalyse ytterligere to spørsmål, og disse omhandler praksisene som er implisert i bestemte diskurser, og den materielle tilstanden og sosiale strukturene som danner konteksten for disse (Burr, 2015, s. 191). I dag finnes det mange varianter av diskursanalyse, dog innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære er det foreløpig få retningslinjer for en slik type tolkningsarbeid (Bratberg, 2021). Dette gjør at samfunnsvitere enda konstruerer og utvikler sine egne varianter av diskursanalysen, for å utstyre disiplinen med flere kriterier for å vurdere gyldigheten av ulike tolkninger. En samfunnsviter studerer hvilke effekter teksten har på konteksten, i motsetning til en lingvist som ville sett på hvilke effekter konteksten har på teksten (Neumann, 2021, s. 178). På grunnlag av oppgavens

samfunnsvitenskapelige utgangspunkt, har analysen til hensikt å undersøke hvilke diskurser som er rådende i oppgavens undersøkelsesfelt, hvilke praksiser diskursen muliggjør, og hva diskursen materialiserer.

3.6 Forskerrollen

Historiske analyser om Foucaults genealogi vil alltid være en del av et komplekst politisk nedslagsfelt og konfliktsituasjon (Eliassen, 2016, s. 193). Analysen får dermed en dobbel refleksivitet der forskeren anerkjenner sin egen virkelighet som en sosial konstruksjon, man vil alltid vil være en del av den virkeligheten man studerer, og at det vil påvirke den kritiske holdningen som bringes inn i analysen (Burr, 2015, s. 176). I forskning der man analyserer hvordan makt er sosialt konstruert i våre hverdagsliv, må man vedkjenne seg at man som forsker selv besitter makt i den grad at makt ikke bare blir legitimert av kunnskap, men kunnskap legitimerer også makten. Forskere og akademikere som legitimerer metoden, har makt til å legitimere vinklingen på sannhetssøken. De beslaglegger større krav på sannheten innenfor emnet de studerer med titlene *forsker* og *akademiker*, som representerer en gitt subjektposisjon innenfor en vitenskapelig diskurs (Burr, 2015, s. 173 - 177). Med det menes at forskerens versjon av hendelsenes forløp har større berettigelse, og gis mer oppmerksomhet og kredibilitet, enn den til subjektet hvis erfaring tolkes og tidvis gis en helt annen mening enn forskeren (Burr, 2015 s. 173 - 177). I denne sammenheng kan det overføres til at hva jeg *ser* i vitenskapsfeltet jeg analyserer, ikke nødvendigvis er elevenes eller lærernes opplevelse av samme situasjon. På grunnlag av at det er jeg som skriver en forskningsoppgave om temaet, er det mine betraktninger og min virkelighetsforståelse som fremmes i diskusjonsfeltet, og i mindre grad elevene og lærerens betraktninger.

I diskursanalytiske undersøkelser leter man ikke etter naturgitte sannheter. Man ønsker å belyse hva som er sagt og hva som blir gjort, og hvilke sosiale konsekvenser diskursen har for fremstillingen av virkeligheten. Som forsker så er man i mange tilfeller selv en del av kulturen man undersøker, og det kan være utfordrende å oppdage de «selvfølgeligheter» man tar for gitt i det sosialt konstruerte samfunnet. Hva en diskursanalyse bringer frem, og hvilke forbindelser analysen etablerer er alltid påvirket av det perspektivet det artikuleres fra (Eliassen, 2016, s. 193). Forskerens analyser

artikuleres utfra egen erfaringsverden og historiske erfaring av hva det vil si å være subjekt i en gitt viten-makt-matrise (Eliassen, 2016, s. 193). Det vil si at jeg er formet av erfaringsverdenen jeg er en del, der min opplevelse av verden påvirker min analyse av hvordan livsmestring konstitueres i kroppsøving. Min erfaringsverden er formet av å være tidligere elev, og senere lærer i kroppsøving og psykologi. Denne erfaringen påvirker hva jeg «ser» i vitensfeltet jeg analyserer, og min opplevelse av å være subjekt i en gitt viten/makt-matrise. En forsker fra et annet miljø, født i en annen tid, med en annen subjektposisjon, kan se helt andre ting i samme analysefelt, enn det jeg med min bakgrunn gjør. I kvalitativ forskning er forskeren i større grad selv en del av forskningsfeltet, noe som også vil påvirke forskningsresultatet.

3.7 Oppgavens troverdighet

I forskningen vil forskningsspørsmålet som stilles, det epistemologiske ståsted, det teoretisk perspektiv og forskningsstrategien ha betydning for funnene som presenteres (Aasland, 2019). I samfunnsvitenskapelig forskning kan forskerens ideologiske overbevisninger påvirke valg av metode, og hvilken teori som benyttes. Forskerens rolle påvirker ved sin forhistorie, da det er med utgangspunkt i forskerens virkelighet analysen ses gjennom. I en sosial konstruksjonistisk diskursanalyse kan man derfor ha utfordringer med hvordan man skal rettferdiggjøre analysen som gjøres, da sosial konstruksjonistisk forskning ikke handler om å identifisere fakta eller komme med sannhetspåstander slik som i kvantitativ forskning, der forskerrollen i større grad står utenfor forskningsresultatet (Burr, 2015, s. 177). Av den grunn er det særs viktig å ha transparens i forskningsprosessen i en diskursiv analyse, for å bidra til å gi forskningen økt legitimitet. Ved å redegjøre for hele forskningsprosessen; hvorfor undersøkelsen er gjennomført, hvordan det er gjort, hvordan empirisk materiale er analysert, hva slags teori som er benyttet, og hvordan teorien har påvirket analysen, vil forskningsresultatet frembringe større pålitelighet (Tjora, 2021, s. 264). Oppgavens troverdighet vil med andre ord avhenge av om undersøkelsen har sammenheng mellom forskningsspørsmål, teori, metode, og funn.

I sosial konstruksjonismen vil forskningens gyldighet referere om forskerens beskrivelse av verden stemmer overens med det som egentlig er der (Burr, 2015, s 177-

178). Det er av relevans at Foucault lot analysene springe ut fra ulike problematiseringer der han belyste hvordan en gitt periode formulerte sine problemer, hva de bestod i og hvordan de ble forsøkt løst på et bestemt tidspunkt (Eliassen, 2016, s. 40-41). Derfor må man være bevisst at en Foucault inspirert diskursanalyse er et redskap, mer enn en gitt metode, og tar utgangspunkt i det Foucault selv kaller «tankenes arbeid» (DE IV;598 sitert i Eliassen, 2016, s. 43). Analysen har til hensikt og identifisere de utfordringer «tanken konfronteres av i sin samtid» (Eliassen, 2016, s. 44). I denne formen for analyse vil det si at man forsøker å identifisere ved hjelp av psykologiens og kroppsøvingens historie hvordan livsmestring ble et «problem» i vår samtid som må løses. Foucault fikk dog kritikk for å stille grandiose spørsmål, med like grandioses besvarelser (Neumann, 2021, s. 80). I et forsøk på å gjøre analysen mer pålitelig er det hensiktsmessig å gi analysen tydeligere retningslinjer som i større grad tingliggjør⁸ diskursen, der diskursens materialitet brukes som et gitt utgangspunkt (Neumann, 2021, s. 81). Jeg har valgt å benytte meg av Ivar B. Neumanns framgangsmåte for diskursanalyse for å gi diskursanalysen en klarere retning og et mer håndfast metodisk grunnlag enn det man betegner som en Foucauldiansk diskursanalyse. Jeg har dog modifisert Neumanns analyse noe, for og i større grad tilpasse den til denne oppgavens problemstilling.

⁸ Å tingliggjøre noe vil si at noe betraktes og behandles som en ting uten å være det.

4 Diskursanalysen

Mens teorien setter rammene for hvordan vi skal forstå virkeligheten, setter metoden rammene for analysestrategien i møte med empirien (Hammer, 2017). Foucault utviklet ikke et entydig analytisk rammeverk, og på det grunnlag velger jeg å ta utgangspunkt i Neumanns (2021) modell av diskursanalyse til denne Foucault- inspirerte diskursanalysen. Neumann skisserer tre steg i sin modell på en diskursanalyse: Valg og avgrensning av diskurs, diskursens representasjoner og diskursens lagdeling. Jeg velger å endre analysens steg til: valg og avgrensning av diskurs, diskursens representasjoner, og diskursens materialitet uten at analysen mister Neumanns viktigste momenter. Jeg fokuserer i større grad på diskursens materialitet, enn diskursens lagdeling som tredje steg i analysen, da dette ligger tettere opp mot en Foucauldiansk diskursanalyse.

4.1 Steg 1: Avgrensning av diskursen

Virkeligheten er i konstant bevegelse hvor samspillet mellom det som gjøres, skrives og sies kan være vanskelig å skille fra hverandre. Av den grunn trenger mennesket verktøy for å kunne skille sanseinntrykk fra hverandre, og finne regulariteter i sansingen (Neumann, 2021, s. 25). Den sosiale virkeligheten forenkles til diskurser, slik at det skal være lettere for oss å skille det ene sanseinntrykket fra det andre, noe som betyr at diskursene ikke er helt løsrevet fra hverandre. Av den grunn kan det være utfordrende å sette grenser for diskursen, da det ikke finnes en tydelig start eller slutt på den. Et av analysens første skritt blir derfor å avgrense diskursen i tid og rom, som i seg selv kunne vært et eget forskningsspørsmål siden diskursen ikke er gitt og avgrenset på forhånd (Neumann, 2021, s. 53-54). Det er ikke en entydig måte å gjøre denne avgrensningen på, men man bør i all hovedsak ta utgangspunkt i empirien.

For Foucault er lovtekster, juridiske eller religiøse, selve grunnmodellen for de fortellingene kulturen forteller om seg selv, og som rommer deres verdier (Eliassen, 2016, s. 69). Disse «fortellingene» om samfunnet er forutsetninger for å etablere budskap, og fortolkningsrammer for hvordan samfunnet *burde* være, og ikke nødvendigvis *er*. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og inngår dermed som en lovtekst. Andre offentlige publikasjoner som rapporter, rammeplaner og

forskrifter gir språket et materielt uttrykk i hvordan diskursene utgjøres av institusjoner og symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling, og som har materialitet (Neumann, 2021, s. 75). I en Foucault-inspirert diskursanalyse er det hensiktsmessig å analysere offentlige dokumenter og forskning relatert til temaet, slik at man får innsikt i hvilke intensjoner forfatterne bak teksten har, og hvordan det legges frem at samfunnet skal være. Slike tekster omtales også som monumenter eller knutepunkter i diskursen (Andersen, 1994 referert til i Neumann, 2021, s. 49).

I diskursanalysen er man interessert i å se på endringene i diskursen, og da er det også viktig å avgrense i tid ifølge Neumann (2021, s. 53). Både Rose og Augestad sine analyser tar i hovedsak utgangspunkt i forrige århundret. Det er et århundre som kan betegnes å romme store endringer både for skolen, psykologien og kroppsøvingen. Kunnskap etablert i dette tidsrommet har i stor grad formet samfunnet, institusjonene, og subjektene slik vi kjenner det i dag. Med utgangspunkt i forrige århundres påvirkning på dannelser av kunnskapspraksiser som i dag betraktes som selvfølgelig viten og «sannhet» om mennesket, har jeg tatt utgangspunkt i å analysere diskursen i samme tidsperiode. I oppgavens utredelse av relevant kontekst kommer den til å ta for seg den historiske konteksten frem til 2020 for kroppsøving, da læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) med de tverrfaglige emnene, trådte i kraft. I psykologi og psyk-vitenskapene tar jeg for meg den historiske konteksten frem til 2022 med tanke på at WHO kom med en stor rapport om verdensbefolkningens psykiske helse dette året.

4.2 Steg 2: Diskursens representasjoner og treghet

Steg nummer to i metoden er å finne de forskjellige representasjonene i diskursen, og hvorfor akkurat disse har fått gjennomslag i diskursen. Med representasjoner mener Neumann hvilke virkeligheter diskursen produserer og ved å identifisere de ulike representasjonene kan man få innsikt i hvorfor virkeligheten fremstår som den gjør (Neumann, 2021 s. 57). Om en representasjon er forholdsvis utfordret i diskursen slik at den etter hvert fremstår som «naturlig», eksisterer det en tilstand av hegemoni (Neumann, 2021, s. 57-58). Hegemoniet må opprettholdes av diskursivt arbeid, det vil si representasjonsbekreftende produksjon av utsagn og praksiser. Psykologiens narrativ om hva det vil si å være menneske er en representasjon som i stor grad står utfordret,

og oppleves derfor «naturlig», uten at man stiller spørsmålstegn til om historien som blir presentert gir et fullverdig bilde av virkeligheten.

Man kan ikke si at en representasjon er sann, men man kan vise til hvorfor den oppfattes som sann, og hvordan den fremstilles som sann. Metodisk er det viktig å finne frem disse forskjellige representasjonene. Hva det er som fremstilles, hvilke representasjoner som kjemper i diskursen, og hvordan de ulike representasjonene påvirker atferd, er viktig for å forstå hvordan vi konstruerer en virkelighet som oppleves som en «sannhet». Neumann viser til at diskursene finner kraft i regularitetene som finner sted i de sosiale kontekstene (Neumann, 2021, s. 131). Diskursens representasjoner har dermed en form for sosial resonans som gjør at sosiale praksiser reproducerer dem, og virkelighetsforståelsen diskursen tegner blir ytterligere styrket av de sosiale praksisene som bekrefter den.

4.3 Steg 3: Diskursens materialitet

De foregående stegene i analysen viser til den språklige og meningsdannende dimensjonen, hvor mening er en forutsetning for at handling kan finne sted. Diskursens materialitet retter blikket mot hvordan den materielle virkeligheten formes og formidles gjennom språk (Bratberg, 2021). Diskursanalysens hovedpoeng er ifølge Neumann å «frembringe en metode som kan analysere både et språklig og materielt fenomen» (Neumann, 2021, s. 76). Diskursanalyse studerer mening og de meningsbærende institusjonene. For å kunne studere det sosiale har man studert sosial samhandling der den skjer, nemlig i språket som selv har et materielt uttrykk (Neumann, 2021, s. 75). Skolen er et eksempel på en meningsbærende institusjon som utgjøres av symbolbaserte programmer (for eksempel læreplaner) som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet. Ifølge Neumann så lager mennesket sin historie, «men ikke under betingelser de selv har valgt» (Neumann, 2021, s. 75). Vi lager vår historie om oss selv og verden i en virkelighet formet av diskurser, der noen diskurser fikk ta større plass enn andre. Dette er et av hovedpoengene i Foucaults forfatterskap: ting kunne vært helt annerledes. Diskursen gir en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte. Et gitt utsagn aktiviserer en serie sosiale praksiser og bidrar til at disse praksisene reproducerer representasjonen.

I en analyse av diskursens materialitet er det viktig å redegjøre for konteksten som er medvirkende i å tillegge språket mening. Diskursen konstruerer sin mening i sammenheng med kontekstuelle forhold, der elementer fra konteksten også påvirker diskursen slik at konteksten støtter opp under den rådende diskursen. Språket skaper bestemte meningsrammer som vi oppfatter verden gjennom, hvor det opparbeides strukturer som fastlegger og begrenser måten vi agerer og handler i den sosiale virkeligheten på (Bratberg, 2021). I en diskurs finnes det utpekte roller som subjekter inntar, der de ulike posisjonene knyttes til ulike forventninger om hvordan man skal oppføre seg, og hvordan man skal uttale seg. Neumann viser til at «virkeligheten er institusjonaliserte verdier som reproduseres ved at subjektet handler i henhold til dem» (Neumann, 2021, s. 87). Det er derfor av betydning for analysen å identifisere de ulike subjektposisjonene som er virksomme i diskursen. For å identifisere de ulike subjektposisjonene må man se på hvem som uttaler seg, hvem som har størst tyngde i uttalelsene sine, fra hvilket ståsted kommer uttalelsene og hvem rettes de mot.

Et viktig metodisk poeng er også at subjektet kan gjøre motstand mot virkeligheten, institusjonene og verdiene som presenteres for dem. Det finnes alltid rom for å handle på en måte som ikke reproduserer institusjonene, ved at man går utenfor den satte sosiale orden, dens verdier og fornekter virkeligheten slik andre ser den. I et diskursivt felt vil det være flere muligheter av virkelighet som diskursen utelukker, eller som ikke har fått like stor plass i diskursen. Andre tegn, betydninger og muligheter får ikke ta plass, og diskurs er derav også en reduksjon av muligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37).

4.4 Valg av data

Problemstillingens natur gjør at man nærmest har ubegrenset med relevant litteratur i arbeidet med å kartlegge de ulike diskursene i den gitte tidsperiode. På grunnlag av oppgavens omfang og tid til rådighet har jeg prøvd å begrense antall tekster som utgjør hoved-referansepunkter til oppgaven. Jeg valgt å ta utgangspunkt i Rose sin bok «Governing the soul» (1999a) i arbeidet med hvordan psykologien har endret vårt forhold til oss selv, og Augestads avhandling om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget (2003). Andre verk av Rose som *Powers of freedom – reframing political thought*

(1999b) og *Our psychiatric future* (2019) er også benyttet som supplement til *Governing the soul*. I kartleggingen av kroppsøvingens og psykologiens historiske kontekst som har muliggjort «livsmestringsdiskurs» i kroppsøvingen, har jeg tatt utgangspunkt i; relevant forskning, offentlige forskrifter, utredninger og rapporter som blant annet læreplaner og NOU-utredninger, internasjonale rapporter, og oppropet *Boka som mangler. Boka som mangler* markerer hvordan svekket psykisk helse og manglende livsmestring blant barn og unge ble aktualisert som et samfunnsproblem som burde løses i en institusjon som skolen.

5 Analysens historiske bakgrunn og kontekst

For å svare på oppgavens problemstilling skal jeg gjøre rede for den historiske bakgrunnen til kroppsøving og psyk-vitenskapene i forrige århundre og frem til i dag. Analysen tar utgangspunkt i Augestads avhandling *skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget* og Rose sin bok *Governing the soul. The shaping of the private self*. Augestads historiske analyse slutter rundt 1960-tallet, og Rose beskriver selvet frem til 1980-tallet. Der arbeidene til Rose og Augestad slutter, har jeg hentet inn selvstendige kilder for å kartlegge de rådende ideene og diskursene i psyk-vitenskapene og kroppsøving frem til i dag. Kildene er hentet fra lovtekster, læreplaner, forskning, faglige utredninger og rapporter fra ulike departement. Det er verdt å merke seg at tidsperiodene oppgaven deler inn de ulike idestrømningene i, er flytende. Med det menes at begreper og tanker i nevnte tidsperioder forekom både før og etter angitt tidsperiode, men de var mest tilstedeværende og aktuelle i perioden jeg viser til. Jeg har valgt å strukturere den historiske konteksten på denne måten for å gi en tydeligere oversikt over hvordan de ulike tankene i tiden påvirket og formet hverandre, frem til i dag.

5.1 For å forstå fenomener må vi forstå det vitenskapelige opphavet

For å få innsikt i hvordan vi forstår og kategoriserer verden, må vi se tilbake i historien. Vår felles tankegang og mentalitet kommer fra en historie som har formet samfunnet og menneskene slik det fremstår for oss i dag. Kunnskapen om episteme, techne og fronesis er relevant i denne sammenheng, for å få innsikt i hvordan vårt syn på verden og virkeligheten er formet utfra hvilke kunnskapsformer som fikk ta størst plass i historien. Naturvitenskapen har gjennom historien blitt den dominerende veien til viten for hvordan vi forstår verden rundt oss og oss selv som individ. Forskning med et konstruksjonistisk utgangspunkt, der kontekst, perspektiv, og verdirasjonell overveielse er viktig, havnet i bakgrunnen.

Neumann sier det godt i sin innføring om mening, materialitet og makt i diskursanalyser; «Mennesker laver sin egen historie, men ikke under betingelser det

selv har valgt» (Neumann, 2021, s. 75). Virkeligheten slik den fremstår for oss i dag, er i stor grad påvirket av naturvitenskapens forståelse av at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår fortolking av den (Sæle & Hallås, 2020, s. 275). Som tidligere vist til i oppgaven er det ikke alltid at forskningen med et naturvitenskapelig utgangspunkt gir et korrekt bilde av virkeligheten, selv om det ofte er inntrykket man sitter igjen med (Smaldino & McElreath 2016). Forskning som gir et uriktig bilde av det vi anser som en objektiv virkelighet vil kunne ha flere uheldige konsekvenser. Psykologi ansees for å være en ekstremt vellykket vitenskap med tanke på at mennesker har lært å tenke på seg selv som psykologiske vesener på en måte som har naturliggjort det psykologiske synet på verden (Brinkmann, 2012). Forskningsresultater publisert innenfor psykvitenskapene som gir et feilaktig bilde av virkeligheten kan dermed ha direkte innvirkning på subjektets opplevelse av seg selv, og hvilke handlinger legitimert av forskning som kan utføres mot subjektet. Befolkningen i vesten har fått en stor tiltro og tillit til samfunnets «eksperter» og kunnskapen de formidler, uten at det nødvendigvis stilles spørsmål til eller reflekteres over kunnskapsproduksjonens opphav. For å innsikt i hvordan den naturvitenskapelige forståelsen av mennesket har fått en så stor påvirkning på allmennheten i moderne tid, må man gå tilbake til antikken.

Ifølge Bent Flyvbjerg, er det de greske filosofene Sokrates, Platon og Aristoteles som ofte regnes som forfedre til den moderne vitenskapen slik vi kjenner den i dag (2001). Platon, og senere Sokrates, er de som i størst grad har påvirket og formet vitenskapen slik vi kjenner den med sin tro på rasjonalitet og episteme i søken etter viten. Denne tanketradisjonen utviklet seg fra Platon, og ble forsterket gjennom opplysningstiden via Hobbes og Kant, og dannet grunnlaget for naturvitenskapen og det vitenskapelige ideal slik vi kjenner det i dag (Flyvbjerg, 2001, s. 59). Episteme tilsvarer det moderne vitenskapelige idealet slik det kommer til uttrykk i naturvitenskapen. Episteme betraktes som kontekstuavhengig, universal, og som sikker viten og kunnskap, basert på en generell analytisk rasjonalitet.

Techne kan betegnes som tekniske kunnskaper og ferdigheter, og omtales som en konkret aktivitet. I dag betegnes ofte techne som «teknisk» eller «teknologi». Marianne Doseth viser til at Techne med tiden ble omformet fra å handle om praktisk rasjonalitet til teknisk rasjonalitet, der teknisk rasjonalitet «forsøker å regulere og organisere menneskelige handlinger» (Doseth, 2017, s. 173). Teknisk rasjonalitet tror på

en avgrensning av menneskelige problemer for å finne generaliserbare løsninger (Salminen-Karlsson & Golay, 2022). Doseth viser også til begrepet teknokratisk rasjonalitet som «en side ved techne med opphav i episteme som har blitt overført til det praktiske livet for å kunne styre menneskelige handlinger på en rasjonell måte» (Doseth, 2017, s. 174). Teknokrati forstås her som ekspertvelde (Hofstad, 2022), og vil i denne sammenheng vise til hvordan eksperter styrer menneskelige handlinger med kunnskapen de produserer. Begrepet techne benyttes av Rose i hans arbeid, der techne «betegner en type praktisk kunnskap om psykologiens virke i samfunnet, i form av teknikker: der psykologien får sin sannhet gjennom teknikkene» (Madsen, 2017a, s. 139).

Konstruktivismen har delvis Aristotelisk og delvis sofistisk⁹ opphav, og har utviklet seg via Machiavelli til Nietzsche, og så videre til Foucault i noen tolkninger (Flyvbjerg, 2001, s. 59). Aristoteles la vekt på intellektuelle dyder som omhandlet kontekst, erfaring, intuisjon, sunn fornuft, praktisk visdom, og spesielt den intellektuelle dyden han betegnet som fronesis (Flyvbjerg, 2001, s. 58). Fronesis kan oversettes til praktisk klokskap der man gjør veloverveide etiske valg ut fra de ulike kontekstene og situasjonene man befinner seg i. Aristoteles mente at ethvert velfungerende samfunn var avhengig av effektiv funksjon av alle tre intellektuelle egenskaper - episteme, techne og fronesis - i henholdsvis vitenskap, praktisk arbeid og etikk (Flyvbjerg, 2001, s.60). Fronesis var en betydelig og viktig del av kunnskapsfeltet, og Aristoteles understreket den avgjørende betydningen av fronesis ved å deklare at i besittelsen av den eneste dyden av klokskap (fronesis) vil man være i besittelsen av dem alle tre (Flyvbjerg, 2001, s. 60). Det er til ettertanke at dagens vestlige samfunn synes i stor grad være styrt av teknokratisk rasjonalitet. Det er en samfunnsstruktur der «eksperter» produserer kunnskap som danner kunnskapspraksisene individene i samfunnet styres av. I lys av at Aristoteles mente fronesis var en helt essensiell del av et velfungerende samfunn, kan det stilles spørsmål til om fraværet av fronesis i dagens mål-middel samfunn, egentlig er den kunnskapsproduksjonen samfunnet er mest tjent med i det lange løp.

⁹ Sofistene fra antikkens tid var en profesjonell lærer med utdanningsoptimisme, og betraktet seg selv som folkeoppdragere som lærte mennesker til å reflektere over egen væren (Svendsen & Fosshem, 2019).

5.2 Psyk-vitenskapene i et historisk perspektiv

I et forsøk på å erverve større forståelse for hvordan ulike typer kunnskaper ansees som sanne i et bestemt historisk øyeblikk, må man se på hvordan disse sannhetene ble produsert, etablert og opparbeidet en virkelighet som stengte av produksjonen for alternative «sannheter». Psyk-vitenskapene har i det 21. århundre stor betydning for hvordan vi forstår oss selv og andre. Psykologiens påvirkning på sosiopolitikken i vesten har vært betydelig i den grad at den har hatt, og fortsatt har en sentral rolle i samfunnsdebatten, samfunnsplanlegging og samfunnsutviklingen (Madsen, 2009, s. 145). I dette kapitlet skal jeg kartlegge de rådende diskursene og kunnskapspraksisene i psyk-vitenskapene fra forrige århundre og frem til i dag, og hvordan disse har konstruert vår opplevelse av selvet.

5.2.1 Mennesker i krig 1914-1945

Under 1. verdenskrig var det to psykologiske faktorer av betydning som ble tatt i bruk i land som USA og England; intelligenstagere og innføringen av spesialisert personellsystem. Intelligenstagere ble brukt i utvelgelsen av rekrutter, hvorpå personellsystemet fordelte dyktige spesialister på en systematisk og rasjonell måte til det stedet der det var nødvendig (Rose, 1999a, s. 18). Individuelle forskjeller, kapasiteter og mental helse ble gjort synlig og kalkulerbar i form av dokumentasjon, statistikk, grafer, tabeller og diagrammer som kunne granskes og nyttes til politiske mål og administrative initiativer. Psykiatrien utviklet på sin side ny vitenskap om menneskesinnet gjennom sine behandlinger av soldater med granatsjokk. Psykoterapien startet en mentalhygienebevegelse hvor god mental hygiene, og fraværet av denne i form av «nervelidelser», ble en viktig indikator på sosiale forhold. I behandlingen forsøkte legene å fremme velferd ved tidlig intervensjon for den mentale helsen, og forebyggende tiltak. Det skjedde et skifte i befolkningens oppfattelse av galskap. Tidligere ble galskap sett på som tilnærmet uhelbredelig, der de gale ble gjemt bort på asyl (Rose, 1999a, s. 21). Etter første verdenskrig fikk man en ny forståelse der galskap ble oppfattet som en form for sosial hygiene. Som en konsekvens av dette skiftet betraktet man nå galskap som et folkehelseproblem.

Den mentale tilstanden til befolkningen ble sett på med nye øyne, og knyttet opp mot myndighetenes mål på en ny måte (Rose, 1999a, s. 23). For å kunne mobilisere både militære og sivile i krig var det viktig å kunne forstå og styre innbyggerens subjektivitet. Man fikk en klar nytte-mål-orientering av subjektet som ble videreført til andre verdenskrig. Offentligheten kunne gjøres om til tall og diagrammer som muliggjorde at individer kunne styres med *samtykke*.

5.2.2 Post-krig: Det produktive selvet 1945-1970

Etter 2. verdenskrig ble de menneskelige ressursene i form av arbeidsproduktivitet viktig for å bygge opp land og økonomi etter en ødeleggende krig. I løpet av det tjuende århundret hadde oppfatningen av arbeid, arbeidsforhold og arbeidsformer endret seg radikalt. Fra å være synonymt med maktutøvelse på arbeiderens kropp med utnyttelse, disiplin og kontroll hvor eneste formål var profitt, ble arbeid etter hvert konstruert som et vesentlig element i individuell psykiske helse, familiestabilitet, og sosiale ro. Arbeiderens subjektivitet ble dermed et komplekst territorium som kunne utforskes, forstås og reguleres (Rose, 1999a, s. 56). Ledelsen av bedrifter og foretak utviklet seg fra en autokratisk ledelse til en demokratisk ledelse, hvor bedrifters rekonstruksjon av den indre verden var knyttet til rekonstruksjon av økonomi og samfunnet for øvrig (Rose, 1999a, s. 87-88).

Under 2. verdenskrig vokste det frem en politisk rasjonalitet der man gjorde nytte av å dokumentere, tolke og utnytte de sosiale relasjonene i befolkningen. Befolkningens mentale tilstand ble en viktig prioritet under krigsårene for å holde moralen oppe. Det var i myndighetenes interesse å produsere en sunn og effektiv befolkning gjennom å engasjere individene i et hygienisk program som omhandlet det mentale, sosiale, kosthold og vedlikehold av kroppen. Nye metoder å kartlegge befolkningens meninger på, ble utviklet i denne perioden. I USA ble Georg Gallups institutt for offentlig mening et paradigme for å kunne transkribere den «offentlige mening» til politisk debatt (Rose, 1999a, s. 27). Meningsmålinger ble et viktig verktøy for å kunne ta «puls» på demokratiet (Rose, 1999a, s. 27). Den offentlige meningen kunne gjøres om til tall og diagrammer, og befolkningens vilje og psyke ble mulig å spesifisere og måle. Meningsmålingene gjorde det mulig å finne et tverrsnitt av atferd og individualitet, slik at man gjennom dokumentasjon og statistikk kunne utarbeide et

«normalt midtpunkt». Ved å gjøre subjektet kalkulerbart ble det mulig for individet å få ting gjort mot seg, og gjøre ting mot seg selv, i subjektivitetens navn. Individets rolle ble samtidig i økende grad sett som en del av en større enhet, samfunnet.

Etter krigen ble det tydelig at det var oppfinnelsen av «gruppen», altså forstillingen om det «sosiale» og «menneskelige relasjoner» som nøkkeldeterminanter for individuell oppførsel, som ble den mest konsekvente lærdommen av den psykologiske og psykiatriske opplevelsen av krigen (Rose, 1999a, s. 48). Ideen om «gruppen» ble et enormt felt for analyse, terapi og regulering. Det ble utviklet nye teknikker til å skrive om subjektet, på å måle det og handle på det, på en måte som ikke tidligere hadde vært mulig. Psykologisk ekspertise ble i denne prosessen helt avgjørende for å maksimere bruken av menneskelige ressurser, og gjorde krav på å spille en rolle innenfor enhver praksis for styring av individer i institusjonslivet.

Utover 1960 og 1970-tallet fikk yrkespsykologer et stadig økt mandat til å bidra med sin tekniske ekspertise og vitenskapelige troverdighet på arbeidsplassen. Tanken var at de skulle effektivisere arbeidsplassen med økonomisk kalkulerbarhet, der arbeidet til arbeideren skulle gjøres beskrivelig og håndterbart. (Rose, 1999a, s. 100). Psykologer benyttet lærdommen fra krigstiden, og fikk en stadig mer autoritet i styring av menneskene. Ekspertene konstruerte et språk og sett med teknikker basert på en esoterisk¹⁰ viten. Ved å ta i bruk ulike teknikker som utforming av bygninger og strukturering av tidsplaner, hvor man organiserte mennesker i tid og rom for å oppnå visse resultater, gjorde psyk-vitenskapene det mulig å infiltrere menneskets virkelighet og opplevelse av selvet.

De første årene etter krigen var det i hovedsak ledelsen på arbeidsplasser som benyttet seg av psykologiske krefter på dem de ledet. Etter hvert skulle også den enkelte arbeider utøve selvevalueringer og selvvurderinger for å kunne maksimere sitt eget potensial. Ledelsens ambisjoner og betingelser for effektiv funksjon av yrkesoppgaver ble smeltet sammen med individets vei til selvbevissthet. Arbeid ble fremstilt som et middel til selvoppfyllelse, og veien til bedriftenes profitt ble etter hvert veien til enkeltpersoners selvaktualisering. Det dannet seg et bilde av borgeren som et selvalgt selv, - et produktivt subjekt på jakt etter mening, prestasjonsorientert og en

¹⁰ Esoterisk viten vil si en viten som er forbeholdt en lærd, utvalgt eller vitenskapelig krets (SNL,2023)

maksimert «livskvalitet» (Rose, 1999a, s. 103-104). En ny styreform for det økonomiske livet trer frem etter hvert som bildet av borgeren endret seg, opparbeidelsen av «menneskelig kapital» blir viktig.

5.2.3 Det disiplinerte selvet 1950-1980

Barnet – som idé og mål – har blitt uløselig knyttet til autoriteters ambisjoner, og er den mest intensivt styrte sektoren i personlig eksistens. På forskjellige måter og til forskjellige tider har helse, velferd og oppdragelse blitt knyttet til nasjonens skjebne (Rose, 1999a, s. 123). Det moderne barnet har blitt fokus for utallige prosjekter for å sikre «normale utvikling», og aktivt fremme spesifikke egenskaper som intelligens, utdanning, og emosjonell stabilitet (Rose, 1999a, s. 123). Psyk-vitenskapene har spilt en nøkkelrolle etableringen av normer for ønskelig barndomsutvikling og atferd, og i utviklingen av nye måter å visualisere og forstå barndommens natur, dens normaliteter, og patologier på.

Barn og unges oppvekst ble etter hvert målt opp mot en norm konstruert av statistikk og observasjoner, hvor eksperter diagnostiserte og kategoriserte barna som falt utenfor normen. Psyk-vitenskapene etablerte normer og normalitet i barndommen ved å gi vokabularer for å snakke om barndommens subjektivitet og dens problemer, og deretter finne opp teknologier for kur og normalisering (Rose, 1999a, s. 133). Barndommen blir i økende grad styrt av eksperter som definerer den, og blant de ulike institusjonene som virker styrende på barn og unges liv så skiller skolen seg ut. Den obligatoriske og universelle skolen samler et stort antall barn i samme fysiske rom og setter krav og mål på barnas vegne i henhold til institusjonelle kriterier og mål (Rose, 1999a, s. 140). Skolen samlet barn i aldersbestemte grupper hvor de ble testet og målt opp mot hverandre over flere år. Individuelle forskjeller kunne gjøres tenkelig og synlig ved sammenligne dem og måle dem opp mot en gitt norm. Skolen fanget opp livene til alle unge borgere i en pedagogisk «maskin» som ikke bare fungerer til å formidle kunnskap, men som også instruerte oppførsel, overvåker og evaluerer, og retter opp barndomspatologier (Rose, 1999a, s. 123-124). Gjennom et stadig utvidet skoleløp ble den enkelte pålagt en sosial og kollektiv plikt til å utvikle og sivilisere seg til fordel for samfunnets sosiale helse. Skolen ble et effektivt middel til å forme barn og unges liv innenfor et livsprosjekt der selvforbedring og personlig myndiggjøring ble viktig.

Autonome og effektive borgere ble stadig viktigere for samfunnet og nasjonens økonomi. Elever skulle dermed lære seg punktlighet, effektivitet, lære seg individuelle kapasiteter, og vise forpliktelse til helse, familie og samfunn. De nye raffinerte teknikkene utviklet til å styre barn og unges intellektuelle liv og måter å snakke og tenke på, knyttet stadig sterkere bånd mellom makt og kunnskap, der kunnskapen legitimerte maktutøvelsen over elevene (Rose, 1999a, s. 195)

Psykologiske teorier har spilt en nøkkelrolle i fødselen av det nye konseptet om selvet. Der man tidligere rettet blikket utover for å finne svar, rettet man nå blikket innover. Psykologiens kunnskapsproduksjon utviklet praksiser og teknikker som det moderne jeget ble formet, opprettholdt og rekonstruert gjennom. I løpet av mindre enn femti år har psykens territorium blitt åpnet for utforskning, kultivering og regulering på mangfoldige måter og langs mange kanaler. Psyk-vitenskapene har påvirket ordforrådet i retning av en terapeutisk form som i økende grad blir brukt i praksisene rettet mot menneskelige problemer (Rose, 1999a, s. 218). Det var ikke lenger bare kroppen som kunne disiplineres. Psykologisk ekspertise utviklet teknikker til å omforme selvet. Nå kunne også sinnet disiplineres, og det skulle disiplineres av selvet selv. Utfordringene ved å definere og leve et godt liv ble overført fra et etisk til et psykologisk perspektiv.

Menneskelig atferd ble gjort til gjenstand for omforming av vitenskapen, der atferdsendring kunne veiledes og endres av psykologisk ekspertise. Psyk-vitenskapene muliggjorde dermed en teknologi for selvet som kunne brukes overalt hvor menneskelig atferd måtte kanaliseres inn i visse mønstre (Rose, 1999a, s. 233). Atferdsterapi ble på denne måten et effektivt verktøy hvor de med autoritet kunne kanalisere atferd ved å tilby ulike atferdsteknologier som rasjonelle løsninger. Menneskelig atferd kunne påvirkes, endres og predikeres. Det ble en rasjonell løsning der man kunne fremme den enkeltes kapasiteter til å håndtere sosiale normer blant institusjonene og i befolkningen ellers. Denne formen for «systematisk» håndtering av å tilpasse seg ulike miljøforhold ved å ta i bruk tillærte teknikker dannet et nytt område og begrep for styring: selvregulering¹¹ (Rose, 1999a, s. 241). Livet ble et evig optimaliseringsprosjekt for det autonome og ansvarlige selvet. Selvet ble målet for et refleksivt objektiverende blikk,

¹¹ Selvregulering betegnes som evnen til å «utøve kontroll over handling, tenkning og følelser i tråd med langsiktige mål som personen har» (Svartdal, 2023).

forpliktet ikke bare til sin egen teknisk perfektjon, men også til å måle egen suksess og nederlag opp mot ens evne til selvstyre (Rose, 1999a, s. 243). Man ble gjort ansvarlig for egne suksesser og nederlag i livsløpet, og man ble sin strengeste og mest konstante kritiker.

5.2.4 Nyliberalismen og det autonome individet 1980-2000

I USA har liberalismen vært konstant til stede siden uavhengighetserklæringen, og man kan si at liberalismen utgjør både levemåte og tenkemåte (Hammer, 2020, s. 170). Vi regner likevel at det var under Margaret Thatcher og Ronald Reagan at nyliberalismen virkelig bredte seg som en politisk ideologi. Ideologien befestet seg i økonomiske ordninger, sosiale institusjoner og politiske mekanismer. Tanken som tok form, var at konkurranse sikrer økonomisk rasjonalitet og sosial rettferdighet der enkeltmenneske ville blitt gitt tilstrekkelig med muligheter til selvrealisering. Individets selververd ville øke i takt med den anseelsen som ble gitt av dets prestasjoner (Madsen, 2017a, s. 136). De nyliberalistiske tankestrømningene forsterket dermed den kulturelle ideen som hadde befestet seg i etterkrigstiden om å realisere selvet.

Etter hvert ble mennesket ført inn i en virkelighet hvor de kunne ta økonomiske risikoer som sikret nok inntekt til mer enn kun det å overleve (Hammer, 2020, s. 167). Denne omleggingen av økonomien fra balansert bytte til konkurranse, forskjøvet oppfatningen av hva kapital var. Kapital rommet nå alt som kunne bidra til fremtidig inntekt, og arbeiderens egenskaper og ferdigheter ble en form for kapital som burde investeres i for å oppnå fremtidig inntekt (Hammer, 2020, s. 172). På denne måten ble individet sett på som et foretak i seg selv og entreprenører av eget liv, hvor alle former for perfektjonering av egne evner, talenter og helse ble sett på som en mulighet til kapitaløkning. I et slikt konkurransedrevet samfunn fremstår menneskelige egenskaper som å være rasjonell og kalkulatív, som essensiell for egen suksess. Individene fikk større ansvar for å forme eget liv gjennom å kontinuerlig måtte ta valg mellom livsformene som er tilgjengelig for dem (Rose, 1999a, s.230). Autonomi ble en av de ytterste styringsteknikkene der individet styres til å styre seg selv i tråd med mål for styringspolitikken (Madsen, 2017a, s. 139). Individet tredde i denne perioden ut av massene, og måtte i større grad stadig ta selvstendige valg som skulle maksimere egen

humankapital. De måtte også leve med den visshet om at valgene stort sett kunne vært annerledes.

5.2.5 Nevrovitenskapens tidsalder 1990-2020.

Hjerneforskning har med tiden fått stor prestisje, og tiltrekker seg enorme forskningsmidler med ønske om å løse gåten om menneskesinnet og psykiske lidelser. 1990-tallet blir ofte omtalt som «hjernens tiår» da man så en økning i finansieringen av nevrovitenskapelig forskning (Burr, 2015, s 33). Der man forsker, finner man også svar. Det er en økende tendens til å akseptere synspunktet om at de fleste, om ikke alle, våre psykologiske egenskaper og atferder til slutt vil kunne forklares av spesifikke hjernestrukturer eller aktiviteter (Burr, 2015, s. 33). En konsekvens av dette er at alternative forklaringer på menneskelig atferd og helse ikke blir belyst på grunnlag av finansiering og prioriteringer. De største institusjonene på fagområdet hevder at psykiske lidelser må forstås og behandles som hjernesykdommer, og derav er det også der pengene investeres (Brodal, 2018). De forskningsprosjektene som får mest finansiering vil ikke overraskende nok finne betydningsfulle funn som tilbyr mulige sannheter hva psykiske lidelser og helse angår, og de vil kunne sannsynliggjøre svarene på menneskets mysterier er å finne i nevrobiologiske prosesser og mekanismer (Rose, 2019, s. 12).

Nevrovitenskapen har fått kritikk for å føre en reduksjonistisk tilnærming i forklaringen av mentale prosesser, og at den viser til samtidens trang til å forenkle komplekse aspekter ved virkeligheten (Brodal, 2018). Nevrovitenskapen sidestiller person og sinn med nevroner og synapser, og fremstiller nevrobiologien som relevant til å forklare komplekse menneskelige fenomener med en objektiv forklaringsmodell basert på aktivitet i hjernen. Den subjektive opplevelsen til mennesket kommer i bakgrunnen, og man blir i større grad «hjernen sin». Fenomenet kommer til uttrykk i nyutviklede begreper som for eksempel «hjernehelse», som oppstår som en motsetning på et mer holistisk syn på helse. Det er et dualistisk menneskesyn der person og hjerne blir fremstilt som to uavhengige enheter, hvor hjernen tillegges egenskaper som bare gir mening når de tilskrives hele mennesket (Brodal, 2018). Dette fenomenet blir omtalt som en mereologisk feilslutning av nevrofysiologen Max Bennet og filosofen Peter Hacker i boken *Philosophical Foundations of Neuroscience* (Brodal, 2018). Det forsøkes i

større grad å finne årsakssammenhenger på den komplekse opplevelsen av det å være menneske direkte i hjernen, og å fremstille det som psykologiske fakta. I det meningsdimensjonen forsvinner til fordel for en objektiv teknologisk logikk, er man mer tilbøyelig til å behandle «anormalitetene» i hjernen med medikamenter som lindrer eller dekker over symptomene, uten at man nødvendigvis har kjennskap til anormalitetens opphav.

Nevrovitenskapens og biomedisinens påvirkning på menneskets forståelse av seg selv har også gitt grobunn til en annen kultur – diagnosekulturen. Språket som benyttes i diagnosediskursen har oppstått i en kulturelt anerkjent (natur)vitenskap, og har en sterk påvirkning på måten man identifiserer og definerer menneskelige problemer på (Brinkmann et al., 2014, s. 694). Individets opplevelse av egne følelser, reaksjoner, tanker og handlinger filtreres gjennom et språk som tilbys av psykologisk terminologi og diagnoser, og benyttes i stadig større grad av befolkningen til å beskrive sin subjektive livsverden. I moderne tid er ikke en diagnose bare et navn på en tilstand. I velferdsstaten har diagnoser fått mange funksjoner til nytte for fagfolk og politikere i henhold til saker som; rett til behandling, permisjon, trygdeytelser, spesialopplæring i skolen for å nevne noen. Diagnosene påvirker individets opplevelse av selvet, hvordan de blir behandlet, hvilket utfall livet får og hvordan individet behandles av familie, venner, arbeidsgivere og samfunnet rundt (Rose, 2019, s. 90).

Livet er en subjektiv opplevelse, og ved å lete etter objektive og observerbare atferdsmønstre hos individer for å finne gjenkjennelige trekk til de ulike diagnosene, forsvinner de potensielle meningsdimensjonene som gir opphav til atferdsmønsteret. I kartleggingen med å gjenkjenne disse observerbare atferdsmønstrene, oppstår det ulike praksiser for hvor «rundhåndet» ekspertene er med å kategorisere individene inn i ulike diagnostiseringer. Den varierende praksisen og forståelsen av de ulike diagnosene tyder på at diagnostiseringspraksisen ikke er så presis som den gjerne kan fremstå som. Det er kanskje så ikke overraskende at diagnostiseringspraksisen framstår som noe uregelmessig om man har innsikt i *Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-5)*, utarbeidet av American Psychiatric Association. Der finnes det blant annet nærmere 600 000 symptomkombinasjoner som kvalifiserer for diagnosen posttraumatisk stresslidelse (PTSD) og 24 000 kombinasjoner som kan gi diagnosen panikk lidelse

(Gjerden, 2021). De eneste diagnosene som tar hensyn til pasientens livshistorie i diagnosteringsprosessen, er PTSD¹² og akutte stresslidelser.

Diagnoser er nærmest blitt en hypotese for det kliniske, og livsløpet kommer i bakgrunnen (Rose, 2019, s. 75, 90). Det er økonomiske fordeler ved å betrakte psykisk sykdom som et individuelt problem som har opphav i den enkeltes hjerne. Det blir enkeltindividet som må stå til ansvar for å bedre sin egen psykiske helse. Dagens styringsprinsipp med New Public Management i offentlig sektor, gjør at fastleger har begrenset med tid til hver pasient. Det blir derav tidsbesparende og enklest å behandle ulike psykiske plager med farmasøytiske selskapers legemidler. Strategien med å medisinere psykiske plager ser ut til å være økende, spesielt blant unge (Stangeland et al., 2022; Dagens Medisin, 2022; Alsaker, 2022). Man behandler symptomene, men det fremstår som at det er manglende ressurser og politisk vilje til å kartlegge opphavet til sykdommen.

5.2.6 En psyk verden 2022

Forrige århundre betegnes ofte for å være psykologiens århundre, da det bidro til å forme samfunnet vi bor i og hva slags mennesker vi har blitt (Rose, 2008). Det ble etablert en psykologisk sannhet der livene våre blir psykologiske i sin form (Rose, 1999a, s. xviii). Selve ideen om selvet ble omformet gjennom psykologiske begrep og uttrykk som identitet, autonomi, intelligens, selvaktualisering og selvrealisering, og psyk-vitenskapene har gjennom årene opparbeidet seg betydelig makt til å definere rammene for hva som ansees for å være innenfor norm når det kommer til menneskets psyke og mentale helse (Rose, 2008, 2019). Om det er en konsekvens av at livet er blitt psykologisert, eller om det er hvordan samfunnet grunnet samfunnets struktur, er vanskelig å gi et fullverdig svar på, men faktum er at blant verdensbefolkningen i dag er det urovekkende mange som har opplevd å ha det vi betegnet som en psykisk lidelse¹³.

Verdens helseorganisasjon (WHO) publiserte i 2022 rapporten *World Mental Health Rapport: transforming Mental Health for all*, som gir en oversikt og et anslag

¹² PTSD er en forkortelse for posttraumatisk stresslidelse

¹³ FHI (2023) beskriver psykiske plager som vanlig variasjon i følelsesliv og atferd, ofte knyttet til erfaringer og hendelser. Betegnelsen psykiske lidelser brukes når symptombelastningen er så stor at kriteriene for en klinisk diagnose er oppfylt.

over verdensbefolknings mentale helse. WHO anslår at om lag en milliard mennesker, det vil si 1 av 8, lever med en psykisk lidelse (WHO, 2022). Statistikk var opprinnelig et verktøy som gav oversikt over befolkningens tilstand ved å kartlegge dødsfall, fødsler, og sykdom. I midten av det tjuende århundret var det ikke lenger statistikk over «liv og død» som var viktig å få oversikt over, men statistikk over det «sykelig liv» (Wahlberg & Rose, 2008). De nye tallene som kartlegger de sosiale og personlige konsekvensene av å leve med sykdom er gjort kjent og dermed mottagelig for ulike intervensjonsstrategier med bakgrunn i politisk bekymring (Wahlberg & Rose, 2015). I løpet av det tjuende århundret flyttet man fokuset fra å kartlegge sykdomsmønstre til å beregne sykdomsbyrden i et forsøk på å måle *helsetilstanden til verden*, og har skapt en synlighet for *hjernelidelser* ettersom deres innvirkning på individer, helsevesen og nasjoner beregnes på nye måter (Wahlberg & Rose, 2015).

Tap av produktivitet og verdiskaping som en konsekvens av svekket psykisk helse fremstår som et viktig punkt i WHO's rapport. Det er en politisk prioritet å holde folk psykisk friske, ikke bare for sin egen del, men også for å oppnå høyere deltagelse i arbeidslivet, og derav mer produktivitet og lønnsomhet. Samfunn og helse er i sin natur svært politiske spørsmål på lik linje som tall er det (Marmot, 2015, s. 9). Tall kan på et vis skjule en virkelighet da mye av den menneskelige konteksten forsvinner i det man blir omgjort til forenklete tall som ofte benyttes i overskrifter, rapporter og taler, fordi det har en «stopp» effekt som blir lagt merke til og skaper reaksjoner. En milliard mennesker med en antatt psykisk lidelse er et tall som enkelt kan nyttes som et politisk middel for å mobilisere oppmerksomhet og iverksette tiltak rundt problematikken om psykisk helse. Det er også tall som gjør at man stiller seg spørrende til om den moderne måten å leve livet på er forenelig med vårt biologiske opphav. Det fremstår som de forholdene vi lever under gjør oss syke.

WHO peker på sosiale og økonomiske ulikheter, folkehelsekriser, krig og klimakrise som globale trusler mot god mental helse. Professor i epidemiologi, Michael Marmot, understreker hvordan økonomisk ulikhet i samfunnet er en av flere faktorer som fører til ulikhet i helse (Marmot, 2015, s. 28). Folkehelse rapporten om *Livskvalitet i Norge* viser tilsvarende tendenser ved at sosioøkonomiske faktorer ser ut til å ha stor betydning for livskvalitet og psykisk helse, og livskvaliteten er generelt er skjevt fordelt innad i den norske befolkningen (FHI, 2021, s. 11). I et forsøk med å få bukt med den

negative utviklingen promoterer WHO en global satsing på psykiske helse, og fremmer tiltak som støtte til familier som sliter, styrkede sosialtjenester og læringsprogram i skolen som mulige løsninger på å bekjempe den globale økningen i psykisk uhelse. Man kan stille spørsmål til om det er mulig å løse den globale utfordringen med mental helse med dagens økonomiske modell og etablerte samfunnsstruktur. Psyk-vitenskapenes interesser, uansett hvor velmenende de er, bidrar til å individualisere samfunnet og svekke den samfunnsmessige forestillingsevnen (Madsen, 2017a, s. 199). Individene oppfordres til å se innover og jobbe med selvet, og viljen til å se utover for å forstå hvordan ens psykiske helse henger sammen med livet man lever, undergraves.

5.3 Kroppsøving i et historisk perspektiv

Kroppsøving er skolens tredje største fag, og er et allmenndannende fag. Det vil si at faget skal gi innsikt i og forståelse av selvet, andre mennesker og relasjonen mellom mennesker og samfunn (Tjeldvoll, 2021). Faget er det eneste i skolen der elevene skal være i fysisk aktivitet i en læringskontekst, og vurderes ut fra sin fysiske deltagelse. Kroppsøvingfaget har hatt varierende benevnelse i norsk kontekst, men har vært preget av ulike idestrømninger og varierende kulturell og politisk påvirkning (Sæle & Hallås, 2020, s. 29, 32). I dette kapittelet skal jeg kartlegge de rådende diskursene og kunnskapspraksisene i kroppsøving fra forrige århundre og frem til i dag, og hvordan disse har konstruert kroppen og eleven. Det finnes begrenset med forskning på kroppsøving og kroppsøvingens undervisningspraksiser i perioden 1960-2010 (Aasland, 2019). For å danne et bilde av kroppsøvingen som er relevant for oppgavens problemstilling, har jeg kartlagt de rådende ideene innenfor skolepolitikken i den nevnte perioden, og satt disse ideene i sammenheng med et utvalg litteratur på kroppsøving, for å kartlegge kroppsøvingens rådende diskurser i perioden.

5.3.1 Den disiplinerte eleven 1900 – 1925

Gymnastikkens funksjon i begynnelsen av 1900-tallet var å utvikle bestemte fysiske og mentale egenskaper hos elevene. Elevene var fremtidens Norge, og det var viktig for den nasjonale identiteten og uavhengighetstanken å forme neste generasjons nordmenn til å være hardføre, disiplinerte og autonome etter en nyvunnet

uavhengighet fra Sverige. Til tross for at Norge i stor grad var svært autonome i unionen med Sverige, var gymnastikk et felt hvor vi derimot hadde hatt stor påvirkning fra svenske tradisjoner (Augestad, 2003, s. 76). Under unionen med Sverige (1814-1905) hadde den norske gymnastikken adoptert flere tradisjoner av Linggymnastikken etter Per Henrik Ling. Linggymnastikken var ifølge Augestad stillings- og bevegelsesfiksert, hvor man mente at skjønne, enkle, allsidige og formgivende bevegelser under streng kontroll skulle gi en harmonisk kroppsforming. Gymnastikken var dermed preget av autoritær ledelse av øvelser med stor disiplin og kontroll, der hensikten var å skape lydige og pliktoppfyllende elever (Augestad, 2003, s.74).

Disiplin og disiplinering ble forstått som en forutsetning for læring som muliggjorde ervervelsen av kunnskaper og ferdigheter fra lærer til elev (Sæle & Hallås, 2020). En sentral bevegelse i gymnastikkfagets fremvekst var den militære institusjonens påvirkningen (Augestad, 2003, s. 150). Elevene skulle lære å skyte, marsjere, oppstilling, entring, balanseøvelser og militær orden. Læringselementene som ble formidlet var disiplin, beslutningstaking og god holdning. Begreper og praksiser fra den militære institusjonen ble anerkjent som viktige virkemidler for å utvikle de rette moralske egenskapene hos elevene (Augestad 2003, s. 62). Faget skulle bidra til opptrening av viljen, og å være pliktoppfyllende og lydighet ovenfor lærer og andre autoriteter. Det disiplinerte individet var ikke bare viktig i forsvaret og skolen, men i samfunnet for øvrig. Det ble ansett som viktige egenskaper å være punktlig, ha orden, og å kunne styre sine innskytelser og lyster i alt fra ekteskap til arbeidsliv. Utholdenhet, presisjon og disiplin var viktige egenskaper i strid, men de var minst like viktige for å kunne være en fremtidig ressurs for samfunnet.

Den soldatinspirerte undervisningen var i hovedsak forbeholdt guttene. Jentene i byskolen hadde også gymnastikk som et obligatorisk fag allerede fra 1889, men de hadde tilpasset gymnastikk for seg selv, og for jentene landsskolen ble ikke gymnastikk obligatorisk før 1936 (Augestad, 2003, s. 138). Prinsippet om kjønnsdifferensiert gymnastikk ble nedfelt i fagplanene i landsskolene på 1920-tallet. Etter at kjønnsdifferensiert gymnastikk ble nedskrevet i fagplanen ble det i større grad satt søkelys på at jentene skulle utvikle sine feminine sider ved øvelser som utviklet de grasiøse, smidige og myke sidene, i motsetning til maskuline trekk som ble assosiert med det sterke og faste. Kvinnegymnastikken fikk sitt rasjonale fra medisinsk viten ved å

tilskrive de biologiske forskjellene mellom menn og kvinner som en essensiell grunngeving for differensiert «pensum». Jentegymnastikken ble nærmest en sosialisering til kvinnelighet hvor de mentale og fysiske egenskapene hos kvinnen ble befestet gjennom gymnastikken.

I en gymnastikk som var preget av oppstillingsøvelser og marsjering finner vi også kanskje noe uventet lek, ballspill og idrett. I likhet med øvelsene fra forsvaret hadde disse aktivitetene også disiplin- og dannelsesperspektivet som bakteppe for aktivitetens mål. Lek lærte elevene å følge reglene, og hadde i så måte en oppdragende rolle i sin eksistensberettigelse i skolen i tillegg til å motivere elevene til fysisk innsats (Augestad, 2003, s. 126). Idretten kom inn i gymnastikkfaget etter inspirasjon fra den britiske sporten (Augestad, 2003, s. 118). Den svenske inspirerte Linggymnastikken var kanskje mer rasjonell i sin utforming og i sitt formål, men idretten med sitt konkurranseaspekt var langt mer effektiv til å motivere elevene til full innsats, og til å opparbeide fysisk og moralsk styrke. Idretten med sin kappestrid og evne til å øke elevenes viljekraft, ble sett som et egnet middel til karakterdannelse, og øke elevenes fysiske ferdigheter. Ballspill ble legitimert ved å være karakterdannende, og fremme egenskaper som styrket bedømmelseskraft, bedre kroppsbeherskelse, utholdenhet, tilstedeværelse og bedre konsentrasjonsevne med mer (Augestad, 2003, s. 117). Ballspill ble erkjent til å utvikle egenskaper hos elevene som senere kunne gjøre dem til bedre samfunnsborgere, og i likhet med lek og idrett kunne det forme elevenes moralske og fysiske styrke slik at det kom nasjonen til gode (Augestad 2003, s. 117-119).

5.3.2 Et sunt legeme 1925 - 1960

Utover 1920-tallet endret diskursen om gymnastikk seg gradvis til og i større grad ta utgangspunkt i naturvitenskapelige begreper. Frem mot 1925 tok gymnastikken som nevnt utgangspunkt i disiplin, karakterdannelse og viljeforming, hvor det på slutten av 1920-tallet reformulerte seg mot friskhet, sunnhet og helse (Augestad, 2003, s. 152). Hvor man tidligere hadde støttet seg til forsvarets ideologier og begreper, begynte man i større grad å hente argumenter og begreper fra den medisinske vitenskapen, og legene fikk en mer fremtredende rolle. Gymnastikk preges av de institusjoner, praksiser og diskurser den er en del av. I gitt tidsepoken ble individet i større grad anerkjent som et biologisk vesen, og vitenskapeliggjort. Det var også i denne perioden gymnastikk ble

omdøpt til kroppsøving. Dette var en endring som gjenspeilet fagets skifte i målsetting fra karakterdannelse mot helseoppdragelse. Den fornuftige forvaltningen av kroppen med dens bygning og funksjon, ivaretagelse og styrking av helsen, ble viktig i faget (Augestad, 2003, s. 153). Kroppsøving befestet seg først og fremst som et fag som handlet om å utvikle den fysiske kroppen.

Fra 1939 og frem til 1960 pågikk det en debatt i kroppsøving der diskusjonen gikk ut på om faget hadde en karakterdannende virkning, eller om kroppen og idretten i større grad svarte til menneskelige behov som felleskap, selvhevdelse, mestringstro og så videre. Ideen om at kroppsøving skulle imøtekomme individets behov, inspirert av den empiriske psykologien, vant frem. Kroppsøving skulle ta hensyn for større individuelle forskjeller innad i elevgruppene, og vektlegge elevenes utvikling av egen vurderingsevne, og selvstendige valg for egen kropp og helse (Augestad, 2003, s. 156-157). I tillegg skulle kroppsøving gjøre elevene kjent med egen kropp, og hvordan den kunne best trenes, og effektiviseres (Augestad 2003, s. 156). Biologien, fysiologien og anatomen ble viktige elementer i faget og dets oppbygging. Læreren måtte derfor tilegne seg og inneha omfattende kunnskap om kropp og helse. Mennesket ble betraktet som et biologiske vesen, og med dette synet kom også tanken om normale utviklingsløp, og fysiske og psykiske abnormiteter (Augestad, 2003 s. 175).

Fysisk fostring ble sett på som et effektivt tiltak rettet mot å bedre både kroppslig og mental helse, og til å tilfredsstille fundamentale menneskelige behov (Augestad, 2003, s. 177). Kroppen ble ikke lenger beskrevet med moralske begreper, men med medisinske begreper hvor evner og psykiske forhold ble vektlagt. I den militære diskursen som tidligere preget gymnastikken var elevene en del av en større enhet, hvor det å vise disiplin og innrette seg etter gruppen ble sett på som viktige egenskaper. Etter hvert endret denne diskursen seg og individet tredde i større grad ut av massene. Som følge av søkelyset på individet, hvor individet i seg selv var viktig, ble det lettere å måle individet opp mot andre i samme aldersgruppe, og på den måten danne en norm. Det ble viktig å holde oversikt over elevenes psykiske og fysiske helse, og kroppsøving utviklet seg på en slik måte til å bli et fag som hadde som formål å kartlegge og forbedre nasjonens helsetilstand etter oppskrift fra naturvitenskapen.

Idrett, leker og ballspill fikk etter hvert en sentral rolle i kroppsøvingsfaget. Skoleidretten ble forsøkt tuftet på vitenskapelig basert kunnskap ved at lærere skolert i

biologi med bred kunnskap om den menneskelige utviklingen, hadde ansvar for undervisningen (Augestad, 2003, s. 181). Skoleidretten skulle med grunnlag i kroppsøvingens knappe timeantall i skolen, inspirere og oppfordre til videre deltagelse i den frivillige idretten, og derav fikk ballspill og idrett en sentral plass i kroppsøvingen. Det økte innslaget av idrett i skolen medførte et økt behov for nye instrumenter som kunne måle den enkeltes prestasjon opp mot hverandre. Slik fikk man tall på den enkeltes prestasjoner, og helse. Målebånd og stoppeklokke ble i så måte viktige virkemidler for å kunne måle normaltid/gjennomsnittstid, og bidrar til å konstituere en normalitetslogikk (Augestad, 2003, s. 191).

Skolen ble nærmest et laboratorium der man kunne vurdere nasjonens fysiske tilstand gjennom å måle sentraltendensen i helse ved å veie og måle hvert enkelt individ, og teste den fysiske kapasiteten hos elever gjennom prestasjoner i idretten. Dette skapte en normaliseringsmakt hvor individet ble vurdert ut fra sin evne til å prestere innenfor en utarbeidet *normal* som virket homogeniserende ved at det settes en standard som man bør oppfylle for å bli karakterisert *innenfor normalen*. Individet ble gjort til gjenstand for analyse, observasjon og diagnoser som tok utgangspunkt i naturvitenskapelige termer, hvor man ble gradert opp mot en konstruert normaliseringskala (Augestad, 2003, s. 186). Normaliseringslogikken medførte også at individet ble gjort til gjenstand for å få ting gjort mot seg, i form av å *rette opp* eller *utvikle egenskaper* som skal bidra til at man nærmer seg det som anses som normalt. Med bruk av medisinske begreper og teknologier, bidro idretten til å finne indikatorer på progresjon og normalitet, og skapte en kultur for rangering og konkurranse (Augestad, 2003, s. 194).

Skolen ble sett på som et effektivt bindeledd mellom den medisinske ekspertisen og den norske befolkningen i håp om at den yngre generasjonen ervervet seg de nye hygieniske vanene som deres foreldregenerasjon ikke hadde sett hensikten av. Skolen og kroppsøvingfaget spilte derfor etter hvert en sentral rolle i forsøket på å resosialisere det norske folkets hygienevaner (Augestad, 2003, s. 203). Etter hvert ble fysisk fostring i seg selv sett på som en viktig del av å holde sykdommer på avstand. Renslighet alene var ikke tilstrekkelig, det burde komme i tillegg til å styrke og herde kroppen. I så måte fikk kroppsøvingen en dobbelt rolle i å holde folket friske gjennom å

bedre rensligheten deres, og få dem til å styrke kroppen. Begreper og teknologier fra helsediskursen og det medisinske feltet ble en stadig større del av skolen.

5.3.3 Idrett, helse og produktivitet 1970-2000

Mønsterplanen som trådte i kraft i 1974 ble den første felles planen for både by og land, og det ble vedtatt at jenter og gutter skulle ha kroppsøving sammen (Sæle & Hallås, 2020, s. 30). Den nye kroppsøvingen med begge kjønn ble tuftet på tradisjonelle maskuline verdier, som ble foretrukket fremfor jentene sin mer feminine gymnastikk (Gurholt & Jensen, 2007, referert til i Lyngstad et al., 2011 s. 5; Aasland, 2019).

Helsediskursen var enda sentral i faget, og ble i stor grad assosiert med god fysisk form (Aasland, 2019). Idrettsprestasjoner og idrettsferdigheter ble det foretrukne idealet i kroppsøving der de maskuline og prestasjonsrettede aktivitetene som kunne måles og sammenlignes, reflekterte tidens fremskrittstro og planleggingsrasjonalitet (Tordsson, 2010, s. 172). Teorier og begreper fra anatomien, biologien og biomekanikken ble videreført, og man så på kroppen med et kartesiansk¹⁴ blikk hvor kroppen skulle forvaltes nærmest som et urverk som skulle tikke og gå uten ulyd. Elevkroppen ble fremstilt nærmest som et objekt av manipulerende størrelse (Sæle & Hallås 2020, s. 283), og ble omtalt med vitenskapelig kunnskap som terminologi (Aasland, 2019, s. 28). Ettersom det ble satt store krav til lærerens kunnskap om kroppen og helselære førte det til at det ofte var tidligere idrettsutøvere, eller personer som hadde bakgrunn fra idrett som ble idrettslærere. De videreførte sine interesser og kultur i idretten gjennom sin egen undervisning, og kroppsøving ble for mange synonymt med idrett.

Kroppsøvingen fikk med mønsterplanene en større grad av kulturell påvirkning enn tidligere. M74 kom med innslag av dans, drama, kreativitet og skapende bevegelser som kunne ses på som en reaksjon til den ensidige Linggymnastikken som var preget av disiplin og konstruerte bevegelser (Aasland, 2019, s. 22). Kroppsøvingen skulle ifølge mønsterplanene gi mer estetisk kroppsøvingsundervisning hvor elevene fikk større frihet i valg av aktiviteter, og de fikk være mer delaktig i utformingen av timene (Jenssen

¹⁴ Et kartesiansk kroppsbilde har sin opprinnelse fra Descartes som hevdet at kroppen utgjør en mekanisk størrelse (Sæle & Hallås, 2020, s. 283). Det er et kroppsparadigme der man forholder seg til elevkroppen som tekniske prestasjonskropper (Sæle & Hallås, 2020, s. 283).

& Gurholt, 2008). Idrettsdiskursen sto derimot sterkt i kroppsøving, og det er en treghet i diskursen som gjorde at kroppsøving fortsatt ble praktisert som et idrettsfag, til tross for intensjoner om å bevege seg bort fra prestasjonskulturen i faget.

Friluftsliv ble for første gang tatt med som et eget punkt i M74. Undersøkelser i befolkningen utført tidlig på 70-tallet viste at de som var mest aktive i friluftsliv, idrett og mosjon var de som hadde lært ferdighetene som forutsettes for aktivitet (Statistisk sentralbyrå, 1973 s. 108). Statistikk viste også at det var mange flere som drev med friluftsliv enn idrett, og statsapparatet gjennom skolen begynte å trekke friluftslivet inn som en satsing for folkehelsen. På denne tiden fikk befolkningen mer fritid, og den ble satt i gang en systematisk opplæring i friluftsliv-, idretts-, og mosjonsatferd i et forsøk på å gi datidens ungdom en bedre mulighet til å delta i nevnte aktiviteter, enn det foreldregenerasjonen deres hadde hatt, i håp om at større andel av befolkningen skulle opprettholde en aktiv fritid (Statistisk sentralbyrå, 1973 s. 108).

De individualistiske strømningene i tiden vises i mønsterplanene, gjennom at de i større grad integrerer begreper og teorier fra psyk-vitenskapene i skolen. Mønsterplanen viser til at elevene skal utvikle sin personlighet, hvorpå kroppsøving skal styre den enkeltes selvtillit og stimulere til psykisk utvikling (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, 1987). Ellers så stod læringsmiljø sterkt i mønsterplanene, spesielt i M87 (Ryssevick, 2018), og hver enkelt elev skulle bli engasjert og oppdage sine muligheter ved hjelp av læreren, noe som står i sterk kontrast til det strenge militærinspirerte regimet i kroppsøvingen fra begynnelsen av 1900-tallet. Den enkelte elevs utvikling og potensial til læring større grad omtalt enn tidligere i kroppsøvingens diskurs, og mønsterplanene ble preget av en progressiv pedagogikk hvor man tok utgangspunkt i elevene (Koritzinsky, 2002, s. 97). Det ble tydelig at elevene fikk høyere egenverdi i faget da undervisningen i større grad tok utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, og skulle tilpasses deretter (Midthassel, 2003, sitert i Sæther et al., 2022 s. 5). En reaksjon på den økte individualiseringen i samfunnet, fikk man også et økt ansvar for egen helse. På 1980-tallet ble begrepet «helsisme» utviklet av økonomen Robert Crawford, som publiserte en artikkel der han hevdet at det utviklet seg en ny måte å forstå helse på (Madsen, 2017b, s. 50). Helse og sykdom ble plassert på individets skuldre, og man ble forpliktet til å ta vare på egen helse og forvalte den som en superverdi. Dårlig helse ble sett på som latskap, og et tegn på lav selvkontroll

(Madsen, 2017b, s. 50). Individet ble ansvarlig for å finne løsninger for å bedre egen helse, og kroppsøving ble etter hvert sentralt i formidlingen av hvordan dette best burde gjøres.

På slutten av 1970- og utover 1980-tallet preget økonomisk nyliberalisme mange av landene i den «vestlige verden» og økt globalisering medførte at det som til nå hadde blitt ivaretatt gjennom planmessig styring, skulle overlates til markedsmekanismene (Koritzinsky, 2002 s. 97; Hammer, 2020, s. 198). I politiske dokument som NOU1988:28, St.meld. 4 (1988-1989) og St.meld. nr. 43 (1988–1989) ble det slått fast at det i fremtiden var befolkningens kunnskap man skulle leve av (NOU1988:28, St.meld.4 (1988-1989), referert til i Djupedal, 2022 s. 30; St.meld. nr. 43 (1988–1989)). Denne politikken fikk dermed betegnelsen kunnskapspolitik, der man aktivt skulle forvalte befolkningens kunnskap (Djupedal, 2022). Disse politiske strømningene medførte at man utover 1990-tallet gikk fra en progressiv pedagogikk til en restaurativ pedagogikk, hvor man i større grad tok utgangspunkt i nasjonale behov enn elevenes behov, for å styrke nasjonens konkurranseevne i et internasjonalt marked (Koritzinsky, 2002 s. 97). på 1990-tallet oppstod det nærmest et skille innenfor det kunnskapspolitiske feltet hvor skolen inntil da hadde dannelsen av elever som sin hovedfunksjon, - en dannelsesprosess som skulle eksistere forut for økonomien og politikken, til at danning etter hvert endret formål til å forme elevene til samfunnets behov (Hammer, 2020, s. 230-234). Utdanningspolitikken og pedagogikken skulle dermed i større grad gjøre elevene forberedt på og, konkurransedyktige i en internasjonalt marked.

I Læreplanen for grunnskolen 97 ble det lagt til et skoleår for de minste på bakgrunn av å møte de økte kravene om kunnskap og kompetanse i samfunnet. Sammen med Reform 94 for den Videregående skolen, ble det lagt vekt på mål- og resultatstyring som avløste styringen med regler og ressurser (Ryssevick, 2018). Ordet «kunnskap» ble byttet med «kompetanse», og elevenes oppnådde kompetanse ble orientert mot performativitet og utbytte (Mausethagen, 2013, referert til i Riese et al., 2020 s. 178). Begrepet kompetanse innebærer at man klarer å benytte seg av kunnskap og ferdigheter i ulike sammenhenger, i stedet for å tilegne seg kunnskap gjennom pugg, som man glemmer dersom man ikke bruker kunnskapen aktivt. Begreper som selvtillit, egenstyring og trivsel som var tilstedeværende i M74 og M87, ble i 1990-tallsreformen

byttet ut med utholdenhet, ambisjoner og innsatsvilje (Thuen, 2017, referert til i Ryssevik, 2018 s. 10). Opplæringen tok sikte på å ruste elevene til å møte livets kommende oppgaver og utfordringer, og kvalifisere dem til produktiv innsats i samtidens og fremtidens arbeidsmarked (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s 17). Den produktive og selvdisciplinerte eleven ble målet.

5.3.4 Kroppsøvingens rolle i kunnskapssamfunnet 2000-2020

I år 2000 var Norge for første gang med i PISA-testen ¹⁵og fikk sjokk. Norske elever gjorde det langt dårligere enn forventet. Det skuffende resultatet ga kraft til å utarbeide en ny skolereform med en målstyrt læreplan der kunnskapsgrunnlaget lå i kompetansemålene elevene skulle oppnå (Hammer, 2020, s. 233; Sæther et al., 2022). Skolen utviklet seg til å bli mer individorientert og det kollektive dannelsespreget ble nedtonet (Hammer, 2020, s. 233). De første politiske tiltakene etter PISA-sjokket var blant annet å øke timeantallet i skolen. I løpet av 2002, 2003 og 2005 økte timeantallet i grunnskolen med 380 timer (Djupedal, 2022). For politikerne ble økt timeantall synonymt med økt kvalitet i skolen. De teoretiske fagene skulle bidra til å øke kompetansen til elevene, slik at de skulle være bedre rustet til framtidens arbeidsliv, og det ble derav lagt mindre vekt på praktisk-estetiske fag. Skolen ble stadig sterkere koblet til en teknisk-økonomisk nyttetenkning der skolens virksomhet i større grad skulle tjene samfunnets og dets økonomiske behov, og i mindre grad forme samfunnet slik som den opprinnelige tanken var (Hammer, 2020, s. 233).

Kroppsøving har sin egen faghistorie, men er også påvirket av tidens gjeldende utdanningspolitikk som en refleksjon av pågående endringer i samfunnet (Sæther et al., 2022, s. 4). Kunnskapssamfunnets nye arbeidsformer skapte en mer inaktiv befolkning, der inaktivitet igjen førte til flere livsstilsykdommer. Det ble viktig å motivere befolkningen til å være aktiv på egne premisser, i den hensikt å få flest mulig til å være aktive på fritiden. Under skolereformen som kom med Kunnskapsløftet 2006 (LK06) forsøkte kroppsøvingen å skifte fokuset bort fra idrett og mot å gi elevene mulighet til å drive fysisk aktivitet og kroppslige øvinger på egne vilkår, som da skulle påvirke den

¹⁵ Programme for International Student Assessment

totale livssituasjonen til elevene (Lyngstad et al., 2011, s.5). Forventningene til elevene ble dreid mot en individualisert diskurs som kommer til uttrykk gjennom begreper som «selvfølelse, «selvforståelse» og «identitetsfølelse» i læreplanen. Individet utviklingspotensial og evne til å tilegne seg gitt kunnskap innenfor trening og helse fikk økt fokus i denne perioden (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Elevene skulle rustes for fremtiden gjennom å lære seg hvordan de skulle holde seg fysisk aktive også utenfor kroppsøvingstimene, slik at de kunne opparbeide seg god helse gjennom hele livet, også når de kom i gang med arbeidslivet. Til tross for den endrede ordlyden i læreplanene der intensjonen var å gå bort fra det dominerende idrettspreget i kroppsøving, og tilrettelegge for en trening og livsstils-diskurs, ga ikke endringene i læreplanen det resultatet man hadde håpet på. Kroppsøvingen hadde et kulturelt etterslep med seg fra Linggymnastikken, der evnen til å etterligne og utføre ulike bevegelser korrekt i de mest kjente idrettene tilsvarte mestring i faget. En refleksjon rundt læringsprosessen for hvorfor og hvordan man tilegnet seg og øvde på disse bevegelsene, ble ikke praktisert (Kirk, 2010). Hvordan kroppsøving omtales i planene, og hvordan det faktisk blir praktisert i undervisningen fremstår som uensartet. Frem til 2020 fremstod kroppsøving som et konservativt fag med liten vilje til endring (Svendby, 2013, referert til i Aasland, 2019, s. 34).

5.3.5 Kunnskapsløftet 2020

I et forsøk på å oppnå et paradigmeskifte innenfor kroppsøving så forsøker man i LK20 å fremme en langt mer inkluderende kropp- og bevegelseskultur i faget, enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanverket har til hensikt å redusere idrettsfokuset i faget, slik at det kan appellere til alle, og at det ikke er forbeholdt de som allerede behersker idrett. Fagets dominerende idrettsdiskurs har tidligere favorisert de elevene som allerede kunne fremvise ulike ferdigheter i ulike tradisjonelle idretter, og som har god fysisk form (Aasland, 2019). Det er ikke intensjonen til faget, eller til det beste for elevmassen at det kun er et fåtall elever, ofte gutter, som presterer i henhold til idrettsdiskursen, der resten av elevgruppen føler seg ekskludert og ikke opplever mestring. Med tanke på at dagens generasjon barn og unge stadig blir mer stillesittende og inaktive, så ser det ut som at kroppsøving skal fungere som et læringsfag der man

har som mål å forebygge livsstilsrelaterte utfordringer knyttet til nettopp mangel på fysisk aktivitet (Warburton et al., 2006; Jourdan et al., 2021; Lloyd et al., 2014).

I kroppsøving skal det ifølge LK20, trekkes tydelige linjer mellom fysisk og psykisk helse, og elevene skal lære å forvalte egen helse som en ressurs med et livslangt perspektiv (Hallås & Sæle, 2020, s. 66). Presiseringen og den eksplisitte koblingen mellom psykisk helse og fysisk helse er kanskje den største endringen fra forrige læreplan (Vinje & Skrede, 2021, s. 50). Det etableres en tanke om at fysisk aktivitet er viktig for den psykiske og fysiske helsen, og undervisningen skal legge til rette for at elevene selv ser koblingen mellom disse to, og lærer å ta aktive valg som fremmer den psykiske helsen. Undervisning med mening, refleksjon og kroppslig erfaring er dermed stikkord i fagfornyelsen av kroppsøving. Gjennom utvikling av kroppslige ferdigheter, evne til samarbeid, og demokratiforståelse så er hensikten at elevene skal kunne bruke det de lærer til å mestre eget liv (Engebretsen, 2021).

6 Livet som en mestringsarena

I kapittel 5 har jeg kartlagt det epistemologiske feltet i psykologi (psyk-vitenskapene) og kroppsøving, for å belyse hvilke handlingsbetingelser som har gjort livsmestringsdiskursen mulig i kroppsøving. Inspirert av Foucaults genealogiske metode har jeg belyst den historiske konteksten for å finne perspektiver på problematiseringen av psykisk helse i samtiden, og hvordan denne problematiseringen sammen med den nyliberalistiske dreining i samfunnet har gjort livsmestringsdiskursen mulig. I det påfølgende kapittelet vil jeg først diskutere de tre diskursene jeg anser for å ha vært førende for subjektet i den historiske konteksten. Diskursanalysen av *Den produktive borgeren*, *Den normale borgeren* og *Den selvregulerte borgeren* vil holde en løs struktur der selve diskusjonen er førende for analysen. I delkapitlene 6.4-6.9 foretar jeg en videre analytisk diskusjon der jeg blant annet problematiserer hvordan livsmestringsdiskursen fortoner seg i kroppsøving og i skolen, og hvordan *livsmestring* kan sies å være en refleksjon av en problematikk i samtiden.

6.1 Den produktive borgeren

I dette delkapittelet belyser jeg hvordan konstruksjonen av den produktive borgeren materialiserte seg i ulike praksiser i samfunnet, og hvordan ideen om den produktive borgeren skulle få en stadig mer sentral rolle i samfunnsutviklingen utover det 20. århundre. Diskursen om det produktive mennesket har betydning for livsmestringsdiskursen da den konstruerer en virkelighet der subjektet skal være produktivt og lønnsomt, og om det ikke er det, må dette løses slik at subjektet igjen kan bli en velfungerende samfunnsaktør (Hammer, 2020, s. 299).

Verdenskrigene produserte nye måter å rasjonelt utnytte den menneskelige faktoren på, både i institusjoner og i samfunnet for øvrig, og fremprovoserte utviklingen av vitenskapelige¹⁶ ressurser for sosiale og nasjonale mål (Rose, 1999a). Krigene førte den psykologiske vitenskapen inn i organiserte former for å rasjonelt kunne utnytte menneskets ressurser. Oppfinnelsen av ulike teknikker der kunnskapen kunne skrives

¹⁶ I denne sammenheng forstås vitenskap vanligvis som naturvitenskap ifølge Rose (1999a, s. 15).

ned eller noteres i lesbare former, bidro til å synliggjøre forskjeller og kapasiteter mellom mennesker (Rose, 1999a, s. 18). Ved å hente ut viten om tilstanden om *livet* som staten forvalter, opprettet man også en kontroll over befolkningen ved å «kvalifisere, måle, verdsette, og hierarkisere» gjennom at informasjonen blir benyttet til «å identifisere og rangere for å kunne regulere» befolkningen (Eliassen, 2016, s. 145). Psykologiens erkjennelser om menneskesinnet ble brukt til å forvalte og nytte befolkningens ressurser til politiske og økonomiske formål. Det kan se ut som sinnets *faktum* like mye som *livets faktum* ble en ny innsatsfaktor i styring av befolkningen.

Under første verdenskrig var kroppsøving i Norge preget av praksiser fra soldatopplæringen, og faget var nærmest et forkurs til forsvaret. Der hvor psykologien kartla de menneskelige ressursene i form av intellekt, var kroppsøvingen myntet på å fysisk forberede, styrke og utvikle nye generasjoners evne til å forsvare landets selvstendighet. Under 1920- og 1930-årene skiftet fokuset fra disiplin og karakterdannelse til hygiene, hvor sunnhet og renselse var målet. Etter andre verdenskrig ble helse i større grad omgjort til et samfunnsmessig prosjekt (Hammer, 2020, s. 132). Alle tiltak som kunne redusere dødelighet og sykdom, og som samtidig kunne bidra til å øke befolkningens helsetilstand ble tatt i bruk. Den videre utbyggingen av landet var avhengig av en vital og veltilpasset befolkning, og god helse ble derfor ansett som både en politisk og en økonomisk ressurs. Fysisk form var synonymt med god helse, og gjennom kroppsøving i skolen skulle befolkningen øves opp i fysisk fostring, der det teknokratiske og folkehygieniske synet innenfor idrett og kroppsøving stadig ble sterkere (Hammer, 2020, s. 132). Idrettslige prestasjoner ble en indikator på befolkningens generelle helsetilstand, og fysiske tester fikk derfor innpass i kroppsøving. Det ble viktig å videreutvikle den enkeltes potensial med tanke på å øke arbeidsevnen mot det fremtidige arbeidslivet.

Nytte-mål orienteringen av subjektet som hang igjen etter krigen spredte seg til samfunnet og befolkningen ellers (Rose, 1999a, s. 75). Det produktive mennesket ble viktig i oppbyggingen av landet etter den siste og svært ødeleggende verdenskrigen. Karl Evang, Norges helsedirektør fra 1934-1972, mente det «levende arbeidende menneske» var landets viktigste verdi, og han var opptatt av å opprettholde en sunn befolkning (Hønsvald, 1947, s. 55 sitert i Hammer, 2020, s. 122). Arbeid ble fremstilt som veien til selvoppfyllelse, og der mennesket kunne realisere seg selv og sitt

potensiale. Det ble skapt en idé med utgangspunkt i at borgerens mål var å gjøre karriere på arbeidsmarkedet (Hammer, 2020, s. 122). Man organiserte mennesker i tid og rom på nye måter som resulterer i at samfunnet akselererte i hastighet og livstempoet ble satt opp (Martinsen, 2018). Samfunnet arbeidsforhold ble mer retningsbestemt og det oppstod en annen form for tidsdisiplinering og produktivitetsdisiplinering der man skulle nå bestemte mål, til bestemte tider med bestemte utfall. Borgeren måtte ha et disiplinert sinn, og mentalhygienens ble fremhevet som et viktig felt i arbeidsbevegelsen for å opprettholde god arbeidsytelse og innsats i befolkningen. Evang skriver følgende om den enkeltes helse:

«(Under) gjenreisninga må vi søke også å bygge ut det mentalhygieniske arbeid, ikke bare for å hindre unødig lidelse og sykdom og bevare arbeidskraft som ellers ville gått tapt, men også fordi vårt land og alle lands framtid er avhengige av at det kan vokse opp mennesker med kunnskaper, gode karakteregenskaper og med sinnets balanse. Skal vi unngå de nasjonale og internasjonale katastrofer, trenger vi modne, harmoniske mennesker, ikke skakk-kjorte angstbitere, lyst-angripere, personforfølgere og diktatorspirer» (Hønsvald, 1947, s. 71 sitert i Hammer, 2020, s.132)

Evang la spesielt vekt på at barn og unge måtte få riktig oppdragelse slik at de senere kunne bidra med til de sosiale og økonomiske forholdene i landet (Hammer, 2020, s. 132). Det var viktig for landets framtid at barn og unge hadde god mental hygiene, og at denne ble forvaltet av eksperter. I så måte bidro psykologien med å gi språk til bekymringer som ble uttrykt angående barneoppdragelse, og identifiserte problemer og foreskrev eksperter som var i stand til å rette dem opp (Rose, 1999a). Ved riktig håndtering av foreldre og miljøet rundt de unge, så var tanken at man skulle forhindre «psykologiske feiltilpasninger» og maksimere de emosjonelle tilpasningene og det kognitive potensialet. Således blir de etter hvert nyliberale impulsene gjennom det økte fokuset på barna, tydelige (Hammer, 2020, s. 251).

Etter hvert som verdensøkonomien endret seg på slutten av 1900-tallet, skjedde det også en endring i samfunnets styringsteknologi. Hverdagen ble i større grad globalisert og man fikk en dreining mot en kapitalistisk konkurranseøkonomi som fremprovoserte et økende fokus på individet, og individets ressurser (Rose, 2019, s. 50-53). Det ble dyrket frem en virkelighet som oppfordrer til konkurranse, hvor mennesket

påvirkes til å innta aktørposisjoner der nyttemaksimering former våre handlinger (Hammer, 2020, s. 299). Den nyliberale humanøkonomien i form av humankapital presset individene til å bli mulighetsmaskiner der de tok ansvar for sin egen kunnskapsutvikling, helse og mobilitet (Hammer, 2020, s. 173). Høyere produksjonskrav og økte krav til kunnskap la større press på individet til å stadig utvikle egne evner og kompetanse. Effektivitet i arbeidet ble muliggjort av disiplinerte teknikker der perfektion var idealet (Martinsen, 2018, s. 27). Når flere aspekter av livet fremstår som kapital, er det et økonomisk nett som blir spredd utover og som endrer samfunnets funksjonsmåte (Hammer, 2020, s. 173).

De nyliberalistiske strømningene i politikken skapte rom for mer indirekte styringsteknikker i styringen av befolkningen, noe som krevde mer selvstyre fra individene i samfunnet (Hammer, 2020, s. 199). Det ble et større krav til borgeren om å styre seg selv i et konkurransesamfunn, der individet skulle fungere som entreprenører av eget liv. Tanken var at individet skal ledes til å utvikle sine egne menneskelige ressurser gjennom kunnskaper og ferdigheter, slik at det kan bidra til å øke felleskapets samlede verdi. Individene vil på denne måten modelleres til å handle autonomt. Autonomi fordrer at individet må ta ansvar for egen risikovurdering, risikostyring og risikoreduksjon, og det forventes at individet er i stand til, eller burde være i stand til, å ta ansvar for eget liv ved at det tar ansvar for egen risiko. Den selvstendige produktive borgeren var skapt.

6.2 Den normale borgeren

Konstruksjonen av *det normale mennesket* har muliggjort at borgeren i større grad kan styres til selvstyring og bli gjenstand for å få handlinger gjort mot seg i psykivitenskapens navn, og i dette delkapittelet vil jeg belyse dette ytterligere. Diskursen om det normale mennesket er av betydning for livsmestringsdiskursen, da den representerer og materialiserer en virkelighet der det finnes en gitt normal for menneskelig atferd, tanker, emosjoner og opplevelse av selvet. I dagens livsmestringsdiskurs er hensikten å opprettholde det man anser som «normal» atferd hos elevene, og forebygge det man anser som anormal.

Psyk-vitenskapene gjorde det mulig å omforme det menneskelige subjektet til materiale som gav grunnlag for beregning (Rose, 1999a, s. 7). Forskjellene mellom mennesker var ikke lenger bare forbeholdt kroppens ytre, nå kunne også menneskets indre gjøres synlig og håndterbart (Rose, 2008). Psykologi ble dermed dannet som en ekspertise på individuelle forskjeller og likheter, og det utviklet seg en diskurs med en tydelig forståelse og konstruksjon av normalitet og anormalitet.

Normaliseringsdiskursens kunnskapsproduksjon opparbeidet seg makt til å definere og avgrense menneskets atferd, for å så kunne behandle den avvikende atferden med ulike teknikker fra medisin eller psyk-vitenskapene. Sosial konstruksjonismen stiller seg kritisk til at normalitetsdiskursen brer om seg, ikke bare i psykologi, men også i samfunnet som helhet (Aadland, 2014, s. 20).

Normaliseringsdiskursen står så sterkt i dagens samfunn at man kan argumentere for at den er en hegemonisk diskurs. Tanken om at det finnes en gitt normal er så etablert i vår virkelighet at diskursen i liten grad kommer i konflikt med andre alternative diskurser.

Psykiatrikeren R. D. Laing problematiserte den konstruerte oppfattelsen av hva vi anser som normal/anormal atferd allerede i 1975 da han skrev i *Det spaltede selv*; - «Er det en del af samfundets individer, der er sindssyge, eller er det selve samfunnet, der er sindssygt?» (Laing, 1975, s. 13 sitert av Aadland, 2014, s. 21). Den etablerte epistemiske diskursen der epistemisk kunnskap ansees som den *sanne* kunnskap, legitimerer normalitetsdiskursen. Sosialkonstruktivismen problematiserer denne tendensen i samfunnet der stadig flere mennesker opplever seg selv som syke, og «roper varsko mot tendensen til et orwellsk system – et system som ingen egentlig har ønsket, men som vi alle passivt er med på å opprettholde» (Aadland, 2014, s. 22). Psyk-vitenskapene har påvirket og i stor grad endret samfunnets opplevelse av emosjoner, forestillingen av normalitet og styringen av menneskelig atferd og praksis (Rose, 2008). Diskursen om *den normale borgeren* har opparbeidet en form for sosial resonans, der den blir styrket av sosiale praksiser som ytterligere bekrefter den, og som gjør at den i enda større grad befestes som *sann*.

Normaliseringsdiskursen skaper et viktig styringsverktøy for å disiplinere og regulere befolkningen, der målinger, normalisering og kontroll settes i samfunnshelsens tjeneste. Reguleringen av befolkningens helse har etablert en rekke koblinger mellom

praksiser rettet mot å sikre styrken og vitaliteten til nasjonen, dens arbeidskraft og å maksimere individets potensiale (Rose, 1999b, s. 160). Vekt, høyde, vekst, utvikling og form ble alle snevret inn til «det normale midtpunkt» etter hvert som statistikken over befolkningen ble stadig mer utfyllende. Hvilke tiltak og praksiser som skulle iverksettes om noen lå utenfor forventet normal ble priggitt de som definerte normalen, - oftest naturvitenskapen i form av den medisinske vitenskapen. Fysisk form kunne forbedres ved hjelp av regelmessig trening, høy vekt senkes med riktig kosthold, høyt blodtrykk med vektnedgang og mer fysisk aktivitet og så videre.

Utviklingen av sosiale psykologiske teorier og fremveksten av nye forestillinger om personlighet og individet, gjorde at det ble utviklet teknikker for å omforme selvet under veiledning fra psykologisk ekspertise. Personlig liv ble transformert til et sett med ferdigheter som kunne læres av leger, sosialarbeidere og psykologer (Rose, 1999a, s. 220). Slik ble det også et personlig ansvar å forvalte seg selv i henhold til norm da teknikkene for å kunne gjøre endringer ved selvet var gjort tilgjengelig av psykologisk ekspertise. Det ble utformet individuelle løsninger på det vi i dag betrakter som globale problemer (Madsen, 2018, s. 51). Individene skulle formes for fremtidssamfunnet, ikke bare gjennom oppdragelse og skole, men også gjennom målrettet biopolitikk der de skulle ta mesteparten av ansvaret selv (Hammer, 2020, s. 130).

Rose spissformulerer det i *Our psychiatric future*; er det unormalt å føle seg håpløs i en verden preget av konflikt, urettferdighet, ustabilitet og en potensielt overhengende katastrofe ved en uløst klimakrise? (Rose, 2019, s. 9). Tankerekken kan føres videre og man kan stille spørsmål ved om det er unormalt å føle seg utilstrekkelig og maktesløs dersom man ikke greier å tilpasse seg skolen, jobben, og samfunnet som stadig stiller høyere krav til indre disiplin? Et tankekors er økningen i den psykiske lidelsen ADHD, der man rammer inn (det som i dag betraktes som) problematferden og/eller mangelen på konsentrasjon, i en medisinsk og vitenskapelig kontekst. At atferden kan være et symptom på å ikke mestre idealet om å være et disiplinert menneske, eller at det er en reaksjon på samfunnets konstruksjon, får ikke ta like stor plass i diskusjonen (Madsen, 2017a, s. 153). Rose mener det er på tide å stille spørsmål til hva vi legger i normalitetsbegrepet, - hva det vil si å være normal, å tenke på seg selv som normal å bli betraktet som normal av andre, - og hva det gjør med oss og forventningene til hverandre (2019, s. 10).

Enhver avgjørelse fra en medisinsk fagperson, lærer, sosialarbeider eller et familiemedlem som påroper seg selv, om implisitt, å være dommer over om noe skal ansees som normalt eller ikke, er utøvelse av makt der makten legitimeres av normaliseringsdiskursen (Rose, 2019, s. 10). Vår kulturs idé om normalitet har gjort at det er en stadig innsnevring i hvilke egenskaper og evner som blir kultivert og verdsatt (Vogt, 2020).

6.3 Den selvregulerte borgeren

I dette delkapittelet blir det belyst hvordan den selvregulerte borgeren er essensiell for den nyliberalistiske styringen av mennesket, og hvordan selvregulering er en viktig teknologi i selvets styring av seg selv. Diskursen om den selvregulerte borgeren er av betydning for livmestringsdiskursen, da det er en forventning om at elevene skal lære å ta ansvarlige livsvalg i et stadig mer individualisert samfunn.

Oversettelsen av den menneskelige psyke til kunnskapsfæren har gjort det mulig å styre subjektiviteten i henhold til normer og kriterier utformet av eksperter på bakgrunn av esoterisk og objektiv kunnskap (Rose, 1999a). Sammensmeltningen mellom statens interesser og individets psyke har blitt psykologisert, og legger på mange måter grunnlaget for den moderne formen for utøvelse av politisk makt, som er blitt «uadskillelig koblet til kunnskap om menneskelig subjektivitet» (Madsen, 2017a, s. 140). Autoritet handler ikke lenger om å kontrollere, gi ordre, kreve lydighet og å fysisk disiplinere, men å lære individene til å utøve autoritet over seg selv (Madsen 2017a, s. 140). Det senmoderne livet er preget av muligheter, der mulighetene alltid kan endres, omstruktureres og realiseres (Martinsen, 2018, s. 30). Individet settes stadig i posisjoner der tingenes tilstand alltid kunne vært annerledes, basert på egne valg og prestasjoner. Den engelske filosofen Thomas Hobbes skrev for 400 år siden at mennesket ikke er tilpasset samfunnet av natur, men av disiplin (Rose, 1999a, s. 226). I dag er det ikke ytre disiplin som gjør at vi tilpasser oss samfunnet, men kravet om den indre.

Det nyliberale mennesket handler dermed ikke om hva vi er av natur, men hva vi dyrkes frem til å bli (Hammer, 2020). Svein Hammer skriver; «I den nyliberale verden føres vi inn i definerte subjektposisjoner, der vi forventes å bidra aktivt til å optimalisere effektene av et dynamisk, økonomisk spill som det tilsynelatende ikke finnes noe vei ut

av» (2020, s. 304). I nyliberalismens styringsmentalitet er den «aktive borgeren» entreprenør i eget liv. Ved å investere i eget liv som et utviklingsprosjekt blir livsprosjektet en forvaltning og forbedring av egen økonomisk kapital. Slik blir det nyliberale mennesket et subjekt som leder seg selv gjennom subtile styringsteknikker. Evnen til selvkontroll og selvregulering kan derav ses på som et av nyliberalismens kjennemerker, og det er en ønsket politikk (Madsen, 2017a, s. 148, 151). Den nyliberalistiske ideologien legger forholdene til rette for individuell utfoldelse som flere trives utmerket med (Hammer, 2020, s. 302 – 303). Andre opplever at individualiseringen og konkurranselogikken er krevende, der de er under et kontinuerlig press. Denne formen for frihet setter også store krav til den enkeltes evne til å ta ansvar for seg selv, og selvutfoldelsen blir rammet inn og akkompagnert av konkurranse, resultatkontroll og vitensdannelse (Hammer, 2020, s. 301).

Styringsteknikkene som nyttes for å fremme individene til å styre seg selv, kommer tydelig frem i utdanningspolitikken. Individet skal læres opp til å være i en kontinuerlig endringsprosess med kunnskapsutvikling, teknologiske nyvinninger, omskolering, og å nytte denne mentaliteten gjennom hele livsløpet. Skolens samfunnsmandat blir å utdanne fremtidige borgere som det forventes at ut fra den moderne økonomiskstyring og kunnskapskrav, skal engasjere seg i en kontinuerlig selvevaluerings- og læringsprosess der livet blir en økonomisk kapitalisering av selvet (Rose, 1999b, s. 161). Der samfunnet før skulle tjene skolen skal skolen nå tjene samfunnet, og samfunnets økonomiske behov (Hammer, 2020). Det er en forventning om at man skal være i en kontinuerlig læringsprosess, som ifølge Rose oppstod som en idé på 1970-tallet (Rose, 1999b s. 161). I norske læreplaner ble begrepet livslang læring første gang brukt i kompetansereformen i 1997 (St.meld. 42). Begrepet er formulert med tanke på behovet for å gjøre hvert enkelt individ i stand til å tilpasse seg de raske endringene i samfunnet, og dermed være i stand til å unngå de individuelle og sosiale konsekvensene av å bli etterlatt i endringsbølgen, ute av stand til å ta vare på seg selv økonomisk, fysisk og psykisk (Rose, 1999b, s. 162).

I utdanningen og på skolen gis elevene større arbeidsfrihet til å utføre arbeidsoppgavene de får utlevert, men det forventes også at de kontinuerlig skal se seg selv utenfra, selv-evaluere og reflektere over eget arbeid, utførelse og måloppnåelse (Hammer, 2020, s. 301). Elevene blir fra tidlig alder lært opp til å søke innover, og å

evaluere og vurdere seg selv og sine prestasjoner. Riese et al., viser i sin artikkel til at NOU 2015:8 *Fremtidens skole* beskriver den selvregulerte eleven som et disiplinert, motivert, reflektert og autonomt individ som i stor grad har kontroll over egen læring (2020). Rapporten danner et bilde av en «idealelev som har fullstendig kontroll over seg selv og sine læringsprosesser» (Riese et al., 2020, s. 183). Selvregulering gjøres til en forutsetning for å lykkes med dagens utdanningspolitikk. Det ligger en antagelse og forståelse om at vi for lengst har gått bort fra den strenge disiplinen i skolen. Tar man utgangspunkt i den ytre disiplinen som ble praktisert i form av skammekrok og spanskrør, så har vi også det. På den andre siden kan man argumentere for at disiplinen i dagens skole er mer tilstedeværende enn tidligere. Det stilles store krav til indre disiplin i form av selvregulering, utøvelse av selvkontroll og ved å kunne arbeide mot langsiktige mål.

Det er i de kulturelle diskursene, her ekspertdiskursen, normalitetsdiskursen og selvreguleringsdiskursen, at man finner spesifikke praksiser og forordninger for hvordan man skal være som borger. Ekspertene skaper diskursen rundt normalitet, og trer inn i en ekspertrolle hvor de behandler det de anser for å ligge utenfor normalen. Ekspertene er blitt grunnleggende for de moderne måtene individet blir styrt, og styrer seg selv på. Gjennom hver enkeltes deltakelse i, og videreføring av psyk-vitenskapenes diskurser, blir disse praksisene og forordningene integrert av borgerne selv (Rose, 1999a, s. 3). Slik skaper språket et materielt uttrykk som befester seg i institusjoner som skolen, og som opprettholdes gjennom at sosiale praksiser reproducerer diskursen.

Psyk-vitenskapene har dermed skapt en virkelighet som reproduseres ved at subjektet handler i henhold til nevnte diskurser og opprettholder dem, der diskursene etter hvert blir forstått som etablerte sannheter (Neumann, 2021, s. 87). Slik har de nevnte diskursene befestet representasjonen om borgeren, og derav også eleven som det er vist til i denne oppgaven. Eleven skal være *produktiv, normal og selvregulert*. Er ikke eleven det, så kan den lære seg å bli det ved å tilegne seg kunnskap om hvordan forbedre selvet, og videreutvikle egne ressurser. I dagens samfunn skal subjektet være produktivt, og bidra økonomisk til staten. Er man ikke arbeidsfør betraktes dette som et problem som må løses. Derav oppfattes psykiske lidelser som et problem, da arbeidsuføre mennesker genererer store utgifter for velferdsstaten. Selv om terminologien og begrepene er videreutviklet og omformulert, er ideen bak livsmestring

i stor grad den samme som Evangs ideer om mentalhygiene var i 1947; staten er «avhengig av at det kan vokse opp mennesker med kunnskaper, gode karakteregenskaper og med sinnets balanse» (Hønsvald, 1947, s. 71 sitert i Hammer, 2020, s.132). I dag er kunnskap byttet ut med kompetanse, sinnets balanse byttet ut med livsmestring, og gode karakteregenskaper byttet ut med selvregulering. Velferdsstaten i dag er fortsatt avhengig av at det vokser opp mennesker med bred kompetanse, gode selvreguleringsegenskaper og som mestrer livet. Er det en bekymring i velferdsstaten om at dette ikke er tilfellet, blir det utformet forebyggende tiltak som skal hindre den negative trenden i å utvikle seg. Derav ble livsmestring på timeplanen et faktum.

6.4 Tusen nye timer - likevel en bok som mangler

Etter skolepolitikkenes overgang til et kunnskapssamfunn på slutten av 1980-tallet har skolen hatt en økning på 1359 timer mellom 1990 og 2008, som et svar på de nye kunnskapskravene samfunnet etterspurte av enkeltindividet (Djupedal, 2022). Det er verdt å merke seg at flesteparten av disse timene er tildelt de minste. De med størst behov for lek og aktivitet har fått tyngst bær i henhold til omstillingen til kunnskapssamfunnet og graden av selvregulering det krever. Til tross for økningen av timer i skolen, ble det i 2015 publisert et opprop fra seks organisasjoner om at det likevel var en bok som manglet i norsk skole. Det var ikke kunnskapsmangel i form av kroppslig helse, men psykisk helse, der psykologi måtte bli en del av læreplanen i norsk skole. Oppropet mente det burde undervises i hvordan man kan opprettholde god psykisk helse med like stor selvfølgelighet som at «elevene lærer om anatomi, kroppsøving og ernæring» (Hofgaard, 2015).

Daværende President i Norsk psykologforening skrev i sin kronikk publisert på NRK sine nettsider at man «trenger en gymtime for tanker og følelser» (Hofgaard, 2015). Hofgaard referer også til daværende elevorganisasjonsleder Kristoffer Hansen i en ytring på NRK, der Hansen sier:

«Den store utfordringen vi står ovenfor med ungdom som sliter med psykisk og fysisk helse reflekteres ikke i hva man lærer på skolen. Elever må ha kunnskap og

forståelse om disse tunge spørsmålene, og det er helt nødvendig at det blir satt på timeplanen» (2015)

I selve dokumentet til *Oppropet* (2015) står det at skolen har undervist elevene i kroppslig helse i generasjoner der fysisk aktivitet og ernæring har vært sentrale tema. Oppropet viser til at det er på tide å gi barn og unge kunnskap som gir «kart og kompass» til det mentale terrenget, slik at de har verktøy til nytte og glede «for resten av livet – som selvstendige individer, foreldre, samlivspartnere, arbeidskolleger og borgere» (Boken som mangler, 2015, s. 2). Oppropet slår fast at god psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv, og for å kunne mestre livet. Organisasjonene bak oppropet var Norsk psykologi forening, Elevorganisasjonen, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag, Norsk psykiatriske forening, Den norske legeforening og Rådet for psykisk helse. *Boken som mangler*, i tillegg til NOU 2015:8 rapporten skapte politisk engasjement og politisk vilje til å innføre ulike livsmestringsstrategier i skolen som en respons på at flere unge strevde med sin psykiske helse, og å mestre livet generelt (Madsen, 2020, s. 65). NOU 2015:8 rapporten, også omtalt som Ludvigsen rapporten, regnes som et av de viktigste støttedokumentene til Stortingsmelding nr. 28, *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Madsen, 2020, s. 66).

Ludvigsen-rapportens formål var å kartlegge om skolens innhold dekket de kompetanser og ferdigheter elevene ville behøve i fremtidens arbeids- og samfunnsliv (Madsen, 2020, s. 66). Temaet «Folkehelse og livsmestring» er en anbefaling hentet direkte fra Ludvigsen-rapporten, og er forankret i forestillingen om det autonome individet som må rustes opp til den fremtidige fremtidsutviklingen (Madsen, 2020 s. 66). Rapporten viser til at økte helseutfordringer i form av overvekt og psykiske lidelser vitner om hvor viktig det er for barn og unge å lære om hvordan de skal spise, og hvordan de skal ta vare på egen helse (NOU 2015:8). Rapporten fremhever også at de individualiserende trekkene ved samfunnsutviklingen er relevant for betydning av mestringsopplevelser og motivasjon til å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8). Det fremmes et forslag om et livsmestringsfag der elevene får mulighet til å utvikle sin kompetanse i samarbeid og selvregulering. Året etter ble det vedtatt på stortinget at *Livsmestring* skulle være en del av læreplanen (Madsen, 2020). Daværende leder for kirke-utdannings- og forskningskomiteen Iselin Nybø la frem en innstilling der hun blant annet sier;

«I skolen har vi kroppsøving. Vi sørger for at elevene får utfolde seg fysisk, og at de lærer om hvordan kroppen fungerer og hvordan vi skal ta vare på kroppen og helsen vår. Men vi er ikke like flinke til å lære bort hvordan vi trener og tar vare på psyken vår» (Madsen, 2020, s. 56).

Alle stortingspolitikere på tvers av partiene sa seg enig i at noe måtte gjøres for å hjelpe barn og unge til å mestre livene sine bedre. Men som Madsen påpeker, det er ingen som stiller spørsmål til hvor økningen av psykisk uhelse blant barn og unge kommer fra, hvem det er som rammes av det og hvem som til syvende og sist har ansvaret (2020, s. 58). Tiltak vedtas, elevene skal lære «å trene psyken sin», uten at det tilsynelatende vies noe videre tanke for årsaken til barn og unges helseproblemer. Helse blir i så måte sett på som et personlig anliggende og ansvar. Det blir individets oppgave å lære seg hvordan man bør håndtere utallige livsstilsvalg til ens eget beste. De nyliberale strømningene i samfunnet materialiserer seg i lovtekster som læreplanen der «utfordringer som tidligere var løst kollektivt på et institusjonelt nivå», nå betraktes som et individuelt ansvar (Skarpenes, 2021, s. 140).

6.5 Et personlig ansvar

Ifølge Foucault er lovtekster som læreplanen en slags grunnfortelling som historien kulturen forteller om seg selv (Eliassen, 2016, s. 69). Med andre ord så rommer læreplanen fortellingene om vår kulturs verdier. Vi lever i en tid som er preget av teknisk rasjonalitet. Mennesket i det moderne samfunnet er forpliktet til å være funksjonelle, og justere seg deretter, snarere enn å bli møtt med forståelsen av at det er mange forskjellige måter å leve livet sitt på (Rose, 1999a, s. 11). Ideen om det funksjonelle individet kommer blant annet til uttrykk ved at lærere på oppfordring fra politikken og myndighetene, skal lære elevene til å reflektere over tankene de har om hvordan de bør handle og være, og de underforståtte måtene å forstå og handle på (Lock & Strong, 2014). Kunnskapen som blir formidlet er tilsiktet det mål at elevene skal bruke det til å *styre livet* sitt med på en måte som gagnar samfunnet.

Gjennom uttalelser i Ludvigsen rapporten kommer det tydelig frem at selvregulering er en essensiell egenskap for å kunne mestre skolen, og ikke minst livet. I

tråd med en nyliberal diskurs kommer det til uttrykk at helse er et personlig anliggende, og eget ansvar:

«Helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på sin egen helse og får kunnskap om kosthold.

Individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen gjør et fag som gir elevene motivasjon og mestingsopplevelse når det gjelder å ta ansvar for eget liv, relevant. I et slikt livsmestringsfag kan elevene utvikle sin kompetanse i selvregulering og samarbeid. Dessuten styrkes kritisk tenkning og problemløsning knyttet til for eksempel å vurdere mangfoldet av dels motstridende helse- og kostholdsråd» (NOU 2015:8, s. 53).

Staten er avhengig av en sunn og vital befolkning som arbeidskraft, og som tidligere vist til i oppgaven så er det en forventning om at befolkningen skal være selvregulerte og autonome, for å kunne svare til samfunnets forventninger om sysselsetting og deltakelse. God helse er synonymt med en ansvarlig og produktiv borger, og en vital og lykkelig befolkning er en politisk og økonomisk ressurs. Av den grunn er utdanningen og helsen til befolkningen en prioritet i moderne stater. I så måte har kroppsøving vært et kjernefag innenfor skoler i vesten, som et sosialmedisinsk prosjekt for å bedre befolkningens helse (Markula-Denison & Pringle, 2006; Augestad 2003).

Tidligere har det i hovedsak vært kroppen som har vært objekt og subjekt for læring, i den forstand at man lærer om og med kroppen. Som tidligere vist til fikk psykvitenskapene utover 1900-tallet stadig mer makt i beskrivelsen av det menneskelige sinn. Psyken og sinnet blir etter hvert også objekt og subjekt som skal læres om, og med. Kroppen har lenge blitt fremstilt som et fysisk trenbart objekt av manipulerbar størrelse. Etter hvert som psykologien har fått større legitimitet, er også den subjektive opplevelsen av selvet blitt et manipulerbart objekt og har fått en plass i kroppsøvingen. Kroppsøving kan i så måte ses på som et epifenomen. Det vil si at det avspeiler sosiale forhold, eller er et biprodukt av allmenne samfunnsmessige tendenser (Augestad, 2003, s 255). Fysisk inaktivitet og dårlig kosthold, i tillegg til et økende omfang livsstilssykdommer, har ført til uhelse blant barn og unge (FHI, 2022b). Tendensen til dårligere fysisk helse blant befolkningen har man forsøkt å endre med kostholdsråd og aktivitetsveiledning, uten at det har hatt særlig effekt (FHI, 2022a). I moderne tid ansees den økende graden av psykisk uhelse, og den stadig dårligere fysiske helsen, som et

samfunnsproblem (FHI, 2021) Som en følge av et samfunn i endring skal fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad ses i sammenheng i kroppsøving, og på den måten trer livsmestringsdiskursen frem i faget som et dannelsesprosjekt (Vinje & Skrede, 2021, s. 50).

6.6 Du skal mestre livet

Michael Marmot viser til at endringer i sykdommer forteller oss noe om kulturen og levestilten som er knyttet til miljøet vi lever i (2015, s. 5). Samtidens bekymring for selvet ser ut til å være en respons frembrakt av det moderne liv, som fremmer en terapeutisk bevegelse av menneskelig vekst og potensiale (Rose, 1999a, s. 219). I løpet av det tjuende århundret har det skjedd et skifte fra et samfunn bygget på lydighet og disiplin, til et prestasjons- og konkurransesamfunn hvor det autonome individet skal realisere seg selv gjennom livsprosjektet. I denne endringen av hva samfunnet forventer av individet har også patologien endret seg. Med dagens samfunnsstruktur kan for eksempel en depresjonsdiagnose være en individuell utilstrekkelighet, og nærmest en funksjonsfeil i forhold til kulturens normative forventninger til det *produktive* individet (Brinkmann et al., 2014). Manglende evner og muligheter til å håndtere samfunnets normative forventninger på en tilfredsstillende måte i en tid hvor man må være arkitekter av eget liv, har store konsekvenser for individet og for samfunnet generelt.

Livet har blitt en dyktig ytelse (Rose, 1999a, s. 242). Omfanget av alt man skal være, oppleves av mange som krevende. Flere føler seg dominert av voksende sosiale krav de ikke kan kontrollere (Martinsen, 2018, s. 32). Som en respons på flere unges manglende mestring i livet har skolen fått til oppgave å være en forebyggingsarena for den fysiske og psykisk helsen. I læreplanen til kroppsøvingen står det følgende om «Folkehelse og livsmestring»:

«I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte,

og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet»

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

Tanken bak livsmestringsdiskursen i kroppsøving synes å være subjektets mulighet til å utvikle selvfølelse, selvforståelse og sin identitet i relasjon til å være fysisk aktive (Moen & Ruseth, 2018). Gjennom å være i fysisk aktivitet, og reflektere over hva bevegelse gjør med kroppen, og for helsen, er tanken at hver enkelt elev selv skal ta ansvar for egen helse, gjennom selvstendige og fornuftige valg. Læreplanen i kroppsøving bekrefter tidsåndens syn på at selvregulering er nøkkelen for å oppnå god helse (Lyngstad, et al., 2011). Dette synet på at individet selv er ansvarlig for eget liv og helse, gjør at man har en tendens til å bare akseptere fraværet av dette personlige ansvaret om individet viser seg å være psykisk syk eller ufør på en eller annen måte (Burr & Dick, 2017). Således prøver man å rehabilitere eller omskolere individet slik at deres interne «feil» eller «mangler» som forårsaket manglende ansvar, fikses. Økt psykisk sykdom gjør i mange tilfeller individet ute av stand til å ta ansvar for eget liv. Kan man forebygge psykisk uhelse i skolen vil det være av stor samfunnsøkonomisk nytteverdi. Formålet med livsmestringsdiskursen i kroppsøving synes å være at mer kunnskap om psykisk helse sett i sammenheng med fysisk aktivitet, vil være bidragsytende til å endre den negative trenden med dårligere psykisk helse blant befolkningen. Helserelatert fysisk form har dermed blitt en del av en politisk anatomi som sammen med andre apparater og politiske regimer danner disiplinær makt som individene skal styre seg selv etter (Foucault, 1991a:221 referert til i Markula-Denison & Pringle, 2006, s. 71).

En forutsetning for å føle at man ikke mestrer livet må nødvendigvis være en konstruert standard som man føler man kommer til kort ovenfor (Madsen, 2018, s. 76). En normaliserende diskurs gjør hvert enkelt individ mer synlig. I kroppsøving kommer dette frem i det normaliserende blikket som kroppsøvingslæreren har på eleven, og hva eleven presterer kroppslig i henhold til norm. I andre fag kommer det normaliserende blikket frem i at man måles opp mot andre skriftlig og muntlig. Elever er stadig under et vurderende blikk, og læres opp til å også til å rette blikket inn mot selv. Da er det naturlig å anta at den enkelte blir veldig bevisst egne prestasjoner og evner, da dette er noe man blir tillært fra relativt tidlig alder.

Elevene tilegner seg bestemt kunnskap om selvet, sier sannheten om seg selv, og erkjenner verden på bakgrunn av kunnskapen som blir formidlet til dem. Slik kan begreper gi et grensesnitt som betinger elevenes erkjennelse av verden (Eliassen, 2016, s. 122). Begrepssystemer og kunnskapsregimer materialiserer seg i praksiser som konstruerer vår sosiale verden, og derav påvirker hvordan elevene betrakter, kategoriserer og spesifiserer seg selv (Augestad, 2003, s. 166). Et individs oppfatning av egen psyke er formet av diskursen som psyk-vitenskapene har gjort tilgjengelig, og som er akseptert som en gyldig beskrivelse av vår mentalitet (Rose, 2019, s. 3). Med det menes at om livet i stor grad er beskrevet og forklart ut fra et psykologisk språk, vil det også forme individets bilde av selvet. Et eksempel er begrepet «identitet»; Identitet er historisk og sosialt betinget, og hvem vi tror vi er, vil være påvirket av hvordan virkeligheten er konstruert rundt oss. Det vil si at i læreplanens utsagn om at kroppsøving skal gi elevene en trygg identitet, vil være formet av «praksiser som er bærere av kunnskaper som former hvordan individet ser på seg selv, og på andre mennesker» (Augestad, 2003, s. 258). Vår tids kunnskapspraksiser ser på individer med en trygg identitet som et autonomt og selvstendig individ som tar ansvar for egen helse og trivsel i livet. Derav blir dette også bildet elevene integrerer som et forbilledlig syn på en trygg identitet og tilpasser seg deretter for å oppnå dette målet.

Flere stiller spørsmål til om man har redusert fremstillingen av elevene til «enkle atferdsmaskiner som kan styres med psykologiske metoder i den retningen samfunnet ønsker» (Løkke, 2022, s. 48), og der de blir møtt med en økende utålmodighet i deres streben etter å finne seg selv (Madsen, 2020, s. 105-106). Per Are Løkke, psykologspesialist, viser til at et samfunn som gjør psykisk helse til et omdreiningspunkt i forståelsen av ungdommen, kanskje skaper flere problemer enn det løser. Psykologiens oversettelse av menneskets mentale tilstand til begreper har muliggjort en symptom- og diagnosekultur der man forenkler den enkelte ungdoms mangfoldige og komplekse livsverden med et «psyko-psykiatrisk språk» (Løkke, 2022, s. 52). Løkke reflekterer over hvem som blir hardest rammet i et samfunn som er «besatt av kontroll, målinger, sikkerhet, standardisering og normativitet» der det er lite rom for en subjektivitet utenfor norm (Løkke, 2022, s. 52). Økningen i psykisk lidelser kan ikke utelukkende forklares ved at språket er mettet med psykologiske begreper og

referanser. Det er et komplekst nettverk av mangfoldige elementer som påvirker helsen til individene. Sosioøkonomisk bakgrunn er en av dem.

6.7 Like forventninger med ulike forutsetninger

Slagordet «Kunnskap er makt» går tilbake til filosofen Francis Bacon som for nesten 500 år siden kan sies å være den induktive slutningens, og moderne teknologiens far (Tjønneland, 2019). Kunnskapsbegrunnelsen til Bacon, - at vi kan oppnå ønskede effekter ved hjelp av kunnskapens makt, gjelder i hovedsak for kausalt enkle og lignende slutninger av mekanisk art (Strand & Schei, 2001). Det er i årsak-virkningens ånd å se på hjernens eventuelt manglende nivå av essensielle monoaminer som er forbundet med motivasjon og glede, for så å fikse det lave nivået med fysisk aktivitet. En metode som er bekreftet så mange ganger av forskning at det er betraktes som en etablert sannhet. Den allmenne oppfattelsen er at det å lære mer om psykisk og fysisk helse bidrar positivt til elevenes helse. Andre mener det kan ha motvirkende effekt, og stiller spørsmål ved at det blir tatt for gitt at «mer kunnskap om psykisk helse gir bedre helse» (Strømøy, 2005, Klomsten, 2014, Knutsen, 2015, Hofgaard, 2015, 2016 referert til i Nordtug & Engelsrud, 2017 s.266).

Nordtug & Engelsrud stiller seg kritisk til at vi lærer ekspertdiskursens begreper, overtar de fortolkningskodene de rommer, og hvordan de begriper oss. De fremmer livsmestring i kroppsøving der kroppslig erfaring er grunnlaget for subjektiviteten, og hvor «det å kjenne etter i egen kropp gir mening til hva vi bærer med oss av følelser og erfaringer» (Nordtug & Engelsrud, 2017, s. 274) Nordtug & Engelsrud legger spesielt vekt på hvordan stressede «flinke piker» kan ha nytte av kroppsøvingstimer der man «kan kroppsøve på å stå, å gå og bevege oss i det, og merke at livet nettopp er der» (Nordtug & Engelsrud, 2017, s. 274). Det er en fin slutning, - å kunne møte livsmestringsbegrepet ved å være i bevegelse og å komme i kontakt med egne følelser via samhandling med andre, i stedet for å bruke det de beskriver som et psykologisk språk «på tomgang» (Nordtug & Engelsrud, 2017, s. 276). Det kan dog fremstå som en noe enkel slutning. Mange av de psykiske utfordringene dagens unge sliter med, kommer ikke alene fra mangelen på kontakt med selvet, eller manglende mengder fysisk aktivitet. Ifølge Madsen er det heller ikke de «flinke pikene» som sliter mest, selv

om det i stor grad har vært narrative i media (2018, s. 192). Dagens helseutfordringer kommer blant annet av sosiale determinanter som det sosiokulturelle og sosioøkonomiske miljøet man vokser opp i. De som sliter mest med psykiske plager på skolen er de som «trives dårligere på skolen, gjør mindre lekser, skulker mer og sikter seg i mindre grad enn andre inn mot høyere utdanning» (Bakken sitert i Madsen, 2018, s. 2018). Det vil si at de som sliter mest sannsynligvis også er de som møter minst opp på skolen. Hvordan skal man da forvente at de skal kunne ta til seg lærdom fra livsmestringsdiskursen, om de ikke er på skolen der den formidles?

De som i utgangspunktet opplever skolen som et vanskelig sted å være, har større sjanse for å ikke fullføre. Som tidligere nevnt i oppgaven har timeantallet til teoretiske fag i skolen økt etter man fikk en mer målstyrt skole på begynnelsen av 2000-tallet. Bråten og Sten-Gahmberg viser til i artikkelen *Unge uføre og veien til uføretrygd* at kunnskapsløftet kan ha ført til mer utenforskap for de svakeste elevene, da andelen som går ut av grunnskolen uten karaktergrunnlag har økt, og økningen har først og fremst rammet majoritetsungdom av lav sosial klasse (Bakken & Elstad, 2012, referert til i Bråten & Sten-Gahmberg, 2022 s. 4). Antallet 18-19 åringer som uføretrygdes har økt i tidsperioden 2002-2017, samtidig som gruppens utdanningsprestasjoner har blitt dårligere over tid (Bråten & Sten-Gahmberg, 2022). Funnene til Bråten & Sten-Gahmberg indikerer at økning i antall unge som ikke fullfører grunnskole får nedsatt arbeidsevne, noe som gjør det vanskelig for dem å komme i jobb, da dagens arbeidsliv har blitt mer krevende og tilbyr færre jobbmuligheter til personer med lav kompetanse (Bråten & Sten-Gahmberg, 2022). Det, i tillegg til en økt sykkelighet i den unge befolkningen, er en av flere faktorer har bidratt til at det har vært en sterk økning i antall unge uføretrygdede (Bråten & Sten-Gahmberg, 2022).

Folkehelse rapporten om *Livskvalitet i Norge* viser til at dess vanskeligere økonomisk situasjon man står i, jo større sannsynlighet er det for å utvikle psykiske plager (Nes et al., 2020, referert FHI, 2021). Økonomisk ulikhet og sosioøkonomiske faktorer har stor betydning for livskvalitet og individets evne til å ta vare på egen psykiske og fysiske helse (Oishi, Kushlev & Schimmack, 2018, Patel et al., 2018, Wilkinson & Pickett, 2010, referert til i FHI, 2021). Livskvaliteten i Norge er generelt høy i internasjonal sammenheng, men den er skjevfordelt innad i landet og den opplevde livskvaliteten har gått gradvis nedover for aldersgruppen 15-39 år (Hellevik & Hellevik,

2021 referert til i FHI, 2021). Jo større sosioøkonomiske forskjeller det er i et samfunn, desto dårligere helse har befolkningen som helhet (Marmot, 2015, s. 99). Nordiske land kommer godt ut i internasjonal forskning da vi har hatt lave sosioøkonomiske forskjeller. Det er derfor bekymringsverdig at forskjellene ser ut til å øke, spesielt for barn (Goldblatt et al., 2023), og det blir stadig større forskjell mellom de som har mye og de som har lite. Sannsynligvis er den økonomiske ulikheten betydelig større i Norge enn den offisielle statistikken viser, ifølge SSB (Aaberge et al., 2020, referert til i FHI, 2021). Barn og ungdom med lav sosioøkonomisk status har høyere hyppighet av overvekt og fedme, og psykiske lidelser er opp mot fire ganger mer utbredt hos dem, enn hos barn og unge fra familier med høy sosioøkonomisk status (Biehl et al., 2013, Kinge et al., 2021, referert til FHI, 2022b). Barn og unge fra familier med høyere sosioøkonomisk status trene oftere, spiser sunnere, er i større grad med på organiserte fritidsaktiviteter og har færre helseplager enn barn fra lav sosioøkonomisk status (NOVA, 2019, referert til i FHI, 2022b). Spørsmålet er om skolen greier å utjevne de stadig økende sosiale forskjellene hos barn, slik den har som hensikt, eller om den tvert imot bidrar til å øke dem med dagens individualiserte politikk.

6.8 Vil økt kunnskap gjøre en forskjell?

I *Boken som mangler* poengteres det at barn bør lære om faktorer som kan påvirke dem negativt. Et av punktene som nevnes i punktet «negative faktorer» er fattigdom (2015, s. 5). Marmot viser til at mer enn selve fattigdom, fører den subjektive følelsen av lav sosial status til dårlig helse (Marmot, 2015; Singh-Manoux et al., 2002). Folk føler seg fattige om de ikke kan gjøre det som oppleves som rimelig å forvente i et samfunn, som for eksempel ha ferie hjemmefra, kjøpe gaver til folk om man blir invitert til bursdag til og å kunne delta på underholdning med mer (Marmot, 2015, s. 44). Med andre ord at man har økonomi til å kunne delta i samfunnet med verdighet. Den subjektive følelsen av å være lavere på den hierarkiske statusstigen aktiverer en stressreaksjon i kroppen. Over tid kan dette langvarige stresset utløse en immunreaksjon som skaper betennelser i kroppen (Sapolsky, 2005). Forskning viser at kronisk stress, uansett kilde, overaktiviteter nervesystemet, svekker immunforsvaret, fremmer betennelse og undergraver fysisk og mentalt velvære (Maté & Maté, 2022). Følelsen av å ha mindre

enn andre, gjør at man har større sjanse for å utvikle sykdom både fysisk og psykisk. Vil da mer kunnskap om egen atferd, emosjoner, helse og hvilke konsekvenser fattigdom har for den enkelte gjøre en forskjell? Vil det hjelpe de som sliter mest å lære dem at de har flere faktorer i livet sitt som påvirker dem negativt, om de positive faktorene som høy utdanning, god inntekt, sosial støtte og gode opplevelser virker til å være utenfor rekkevidde for dem? (*Boka som mangler*, s. 5.).

Det virker til at man tar det for gitt at så lenge man lærer hva som er bra for en, og hva som ikke er det, så er det bare å følge rådene og så vil livssituasjonen endre seg. Marmot viser til at råd kan være nyttige, men det er ikke hvor mye folk vet som avgjør om de oppfører seg slik rådene tilsier (2015, s. 51). Individens evne til å ta personlig ansvar er formet av deres omstendigheter. De fleste verdsetter forestillingen om et fritt valg, men valgene er formet av forholdene vi lever under, og forholdene vi lever under påvirker atferden i større grad enn noen helse råd kommer til å gjøre det (Marmot, 2015, s. 53). Madsen viser til en studie utført av Celeste Kidd med kolleger som kommer frem til at evnen til selvregulering i stor grad er påvirket av barnets erfaring med å stole på omverdenen (Madsen, 2020, s. 92-94). Barn som er vokst opp med en forutsigbar hverdag kan planlegge langt frem i tid, og dermed vente på og regulere sine ønsker, for de vet de får nye muligheter. Barn som vokser opp med en hverdag preget av uforutsigbarhet og brutte løfter får en svekket tillit til omgivelsene. De lærer å leve i nuet da de ikke vet hva morgendagen bringer, og tar konsekvensene deretter (Madsen, 2020, s. 94). Selvregulering betegnes blant annet som evnen til kunne å planlegge frem i tid mot langsiktige mål (Svartdal, 2023). Det vil si at barn fra hjem med lav sosioøkonomiske status allerede ligger noen steg bak barn fra hjem med høy sosioøkonomisk status, i det de begynner på skolen.

Det legges lite vekt på at faktorer som et levd liv fører med seg, har betydning for den mentale helsen, og helsen generelt (Lyngstad, et al., 2011). Kan man forvente at elever skal greie å ta ansvar for egen helse gjennom selvstendige valg, når forskning viser at sosioøkonomiske og sosiale forhold påvirker den enkeltes evne til å ta disse selvstendige og fornuftige valgene. Er livsmestring i kroppsøving, som det blir foreslått av Nordtug & Engelsrud (2017) ved å lære å være i kontakt med seg selv og sine emosjoner gjennom fysisk aktivitet og bevegelse når livet kjennes vanskelig, tilstrekkelig med dagens timeantall? Er det i det hele tatt mulig? Kan vi forvente at de elever som

kanskje har det vanskelig hjemme, er stresset, bekymret og i verste fall ikke har matpakke med på skolen, skal greie å «oppøve *tålmodighet til å stå og gå i det*; også når livet oppleves som vanskelig» med utgangspunkt i de få timene man har kroppsøving i uka, og på grunnlag av dette bedre sin evne til å forvalte helsen sin som en ressurs? (Nordtug & Engelsrud, 2017, s.276). Kunnskap og utdanning fremgår som et viktige element i myndiggjøringen av den enkelte elev, og har som hensikt til å utstyre eleven med verktøy til å utøve kontroll over eget liv og fremtid. Det kan også ha motsatt effekt ved å øke forskjellene. De som har forutsetninger til å ta til seg, og rette seg etter livsmestringsdiskursen, er de som sannsynligvis allerede er øverst på den hierarkiske stigen. De som er fra lav sosioøkonomisk bakgrunn, trenger sannsynligvis andre metoder for å få utbytte av livsmestringsdiskursen, enn en målorientert kunnskapsinnhenting som krever høy grad av autonomi og selvregulering. Derav blir de som i størst grad har behov for en atferdsendring slik at de kan forvalte egen helse bedre, er de som har dårligst forutsetninger for å ta til seg livsmestringsdiskursens formål.

6.9 En institusjonalisert generasjons voksende uvilje

«I tråd med 2000-tallets fremvekst av «sosiale investeringsperspektiv» på velferd har barn og unge i økende grad blitt betraktet som investeringsobjekter – som midler til realisering av økonomiske mål. Utdanning har fått status som den sikreste av statens «investeringer» i befolkningen. En uintendert bivirkning av denne tenkningen er redusert bevissthet om hvilke samfunnsproblemer skole- og utdanningssystemet faktisk kan løse» (Vogt, 2020, s. 81).

Sitatet kommer fra sosiolog Kristoffer Chelsom Vogt, som i 2020 skrev teksten *Kortsiktighetens pris*. Sitatet viser til hvordan barndommen i stor grad har blitt institusjonalisert til fordel for samfunnsøkonomiske forhold, og for å skape produktive fremtidige borgere. Harriet Bjerrum Nilsen, professor ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, kommer med liknende uttalelser i en artikkel til *forskning.no* der hun betegner norske barn som den nye oljen (Jakobsen, 2018). En gang kommer oljen til å ta slutt, og da er det de fremtidige arbeidstakernes kunnskap vi skal leve av (Jakobsen, 2018). I de 25 årene Bjerrum har vært observatør i klasserommet som forsker har hun

sett en økende grad av individualisering hos elevene der det stilles større krav til selvdisciplinering, samtidig ser hun en økt intensivering i krav som ikke alle barn har forutsetninger for å mestre (Jakobsen, 2018).

Disiplinering i skolen kommer til uttrykk ved at den nye målestokken er å være av samfunnsmessig nytte, der insentiver og målemidler får en betydning ved individualiseringen (Eliassen, 2016, s. 125, 127). Normaliseringsdiskursen fremtvinger homogenitet, der det blir mulig å måle avvik blant elevene i henhold til en konstruert norm (Foucault, 1999b, referert til i Aasland, 2019 s. 44). Ved klassifisering og differensiering synliggjøres de som ikke presterer i henhold til gitt norm, og de kan bli gjenstand for sanksjoner (Aasland, 2019). Tidligere var det flere elever som hyppigst skulket kroppsøvingstimene, da kroppsøvingstimenes eksponerende undervisningsform tydeliggjorde hvem som mestret faget, og hvem som ikke gjorde det (Brochmann & Madsen, s. 144). Gjennom dagens organisering av skolen blir man eksponert for sine faglige svakheter i alle fag ved stramme målstyringer, hyppig testing, prestasjonsvurderinger, kontinuerlig vurdering og kritisk refleksjon av eget arbeid. Skolen oppnår en utilsiktet form for sorteringsmekanisme der de som ikke klarer å mestre kompetansemålene som er etablert, ender opp som den tapende part. Det gir grunn til ettertanke at samtidig som flere fullfører videregående på normert tid (Bratholmen, 2022), er det en økning i andel elever ikke fullfører grunnskolen. De har ikke nok grunnskolepoeng, noe som vil si at de mangler karakterer i mer en halvparten av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Man får nærmest en fornemmelse av at institusjoner, uten at det er hensikten, selekterer bort de som ikke greier å tilpasse seg samfunnet slik det har blitt.

Reform 97 la vekt på å utjevne sosiale forskjeller ved å prioritere «tidlig innsats» gjennom at skolestartalderen ble senket fra syv til seks år, og med et økt fokus på kompetanseheving hos elevene ved bruk av mål- og resultatstyring (Jonassen, 2017; Ryssevik, 2018). Det viser seg at reformen ikke har gitt økt læringsutbytte, da de faglige resultatene ligger på samme nivå i dag som de gjorde i 1996 (Jonassen, 2017; Jakobsen, 2018). Reformen har heller ikke utjevnet sosiale forskjeller, slik den hadde til hensikt. Det økte læringstrykket har i stedet økt forskjellene blant elevene (Jonassen, 2017). Til tross for manglende resultater virker kompetanseheving til å være den foretrukne måten å løse utfordringer på i skolen. Dette blir synlig i ulike tiltak der problematikker

blir møtt ved å øke den enkeltes kompetanse, i stedet for å adressere de underliggende årsakene til problematikken (Brochmann & Madsen, 2022, s. 147). Det finnes flere eksempler der kompetanseheving blir nyttet som en universal strategi i skolen; Forbedre elevmassens resultat på internasjonale tester – øke timeantall med teoretiske fag i skolen (NOU 1988:28; NOU 2003:16), øke læringsutbytte og motivasjonen i skolen – øke lærerens kompetanse i fag (NOU 2023:1), forebygge psykiske uhelse – gi elevene mer kompetanse om psykisk helse (NOU 2015:8). Hva blir løsningen om barn og unge ikke har forutsetningene for å lære seg å håndtere presset, stresset og livsnormen slik den er blitt, ved å øke den enkeltes kompetanse? (Bakken et al., 2018). Skolen som institusjon er en så integrert del av vår virkelighet, og er så materiell i sin form at man har vanskelig for å endre den. Alternativet er å motsette seg institusjonen ved å unndra den.

Brochmann & Madsen, forfatterne bak boka *Skolevegringsmysteriet – historier om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*, stiller spørsmål til samtidens løsning på å prøve og lære individet å håndtere presset og stresset det blir utsatt for, i stedet for å faktisk redusere det (Brochmann & Madsen, 2022, s. 147). Denne reguleringen og disiplineringen som mennesker utøver over hverandre er nært bundet sammen med samtidens førende vitenskapsperspektiver innenfor helse, psykologi og økonomi (Rose, 1999a; Rose, 1999b). Skolen har blitt en sentral institusjon for denne fremtidsdisiplineringen (Brochmann & Madsen, 2022, s. 142). Samfunnsordningen som er skapt, innrettes som følge av at alle har plikt og rett til å gå på skole fra man er 6 til 16 år. Institusjonaliserte barn som motsetter seg denne plikten ansees derav som et samfunnsproblem, der de senere i livet har større sannsynlighet for å bli en økonomisk belastning for velferdssystemet ved å stå utenfor arbeidslivet (Bråten & Sten-Gahmberg, 2022). Det finnes ingen eksakt registrering av skolevegring, men det meldes om fra skoler, foreldre og kommuner at skolevegring er økende (Brochmann & Madsen, 2022, s. 47). Ifølge Brochmann og Madsen er skolevegring en måte for barn og unge å si at man ikke orker mer (2022). Diskusjonen glir over til om man kan betegne skolevegring som en måte å motsette seg disiplineringen og styringen en institusjon som skolen utøver, eller om det i det hele tatt lar seg utøve motmakt mot en så etablert institusjon som man blir sosialisert inn i fra tidlig alder?

Motmakt synliggjør samfunnets stadige individualisering og normalisering av subjektet, skapt av det som kan betegnes som moderne hyrdemakt i form av profesjonsutøvere og institusjonsledelse (Lid & Wyller, 2022). Man motsetter seg normen for hva som forventes av individet, og motsetter seg makten samfunnet har tillagt de moderne institusjoner som avgjør og påvirker individets fremtid og nåtid. Det finnes et uttrykk som sier– «veien til helvete er brolagt med gode intensjoner», der de fleste politiske vedtak må kunne sies å bli vedtatt med de beste intensjoner. Etter hvert viser det seg at tiltakene ikke har bedret situasjonen, men heller forverret den. Skolen kan nok for mange elever med dagens intensive målstyring, testing og teoritunge hverdag oppleves som svært utfordrende. Noen vil muligens gå så langt som å nettopp betegne institusjonen skolen har utviklet seg til å bli, som et lite helvete. Elevene motsetter seg dermed kunnskapsmakten som skolen materialiserer, og ikke nødvendigvis skolen i seg selv. Brochmann og Madsen viser til to spesialpedagoger som mener begrepet skolevegring bør byttes ut med mindre stigmatiserende ord som «skolefraværsproblematikk» eller «skoleutstøtning» (2022, s. 225). Tar man begrepet «skoleutstøtning» i sin munn, smaker ikke ordet av motmakt lenger. Det smaker av avmakt.

De fleste barn og unge som ikke kommer seg på skolen, har et ønske om å gå på skolen, men de får det ikke til (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31). Kan man da snakke om å motsette seg en institusjon, eller blir det en form for lært hjelpeløshet, der man opplever liten kontroll over egen situasjon uten mulighet til å endre den? (Eimot & Dalsklev, 2017). Tom Are Trippestad, professor i pedagogikk, mener reformene på 90-tallet skapte et skolesystem basert på *idealmodeller* over hva en elev skulle være», og tok ikke utgangspunkt i hvordan de faktisk var (Brochmann & Madsen, 2022, s. 186). Ifølge Trippestad skapte endringen i skolesystemet flere skoletapere (Brochmann & Madsen, 2022, s. 186). I dag betraktes det og ikke ville gå på skolen som en avvikende atferd, der det er eleven som sykeliggjøres. Man retter i liten grad søkelyset mot skolen eller samfunnet som mulig årsak til skolevegringen. Registrerte brukere av ADHD-medisin i Norge har økt med 400% prosent fra 2004 og til 2020, og autismediagnosen har hatt en sterk økning i alle høyinntektsland fra 1980-tallet og frem til i dag (Brochmann & Madsen, 2022, s. 150-151). En drastisk økning i diagnoser kan ikke tillegges biologiske årsaker, da menneskelig biologi ikke endres på så kort tid.

Samfunnet, og struktureringen av institusjoner kan derimot endre seg drastisk på kort tid. Det er derav mulig å anta at endring i samfunnet og institusjoner er medvirkende til at flere får nevnte diagnoser. Med utgangspunkt i denne oppgavens analyse kan man undres om den sterke økningen i diagnoser kommer av en diagnostiseringskultur utviklet av en økt psykologisering av individet, eller om det er ideen om den produktive, normale og kompetente borgeren og hva denne diskursen materialiserer, som oppleves som stadig vanskeligere å leve opp til. Sannsynligvis er det nok begge deler, i tillegg til en hel del andre årsaker som også bidrar til å skape dette komplekse tilfellet av individer som ikke mestrer hverdagen i dagens institusjoner.

6.10 I en verden av teknisk rasjonalitet, mangler vi klokskap

Levemåten og kulturen vi har konstruert rundt oss er i hovedsak konstruert rundt episteme og techne. Naturvitenskapen med bruk av ulike teknologier er gjennomsyret av ambisjoner om å forme atferd i håp om å produsere visse ønskede effekter for samfunnet, der menneskelige kapasiteter skal forstås og handles på (Rose, 1999b, s. 52). Teknisk rasjonalitet har gjennom historien blitt overført til det praktiske livet for å kunne styre menneskene på en rasjonell måte (Doseth, 2017). Kunnskapsformene episteme og techne gjør styring, Governmentality, mulig da episteme produserer kunnskap som er evidensbasert, og techne produserer kunnskap som tilvirker konkrete teknikker til å styre mennesket. Kunnskapsformene former individet til subjekt ved at individene underordner seg de kunnskapsformer de blir presentert av eksperter, og det blir subjektets egen forståelse av selvet. Techne, gjennom å forbinde mål og middel, årsak og virkning, har brukt denne slutningen slik at ønsket effekt kan realiseres (Doseth, 2017). I kroppsøving kommer denne tekniske rasjonaliteten til uttrykk ved at fysiske ferdigheter kan trenes opp i forhold til bestemte virkninger, der resultatene av treningen er synlige (Doseth, 2017). Individene styres til å styre seg selv med en årsak-virkning-holdning.

Den psykiske opplevelsen av selvet synes å være en konsekvens av en bemerkelsesverdig, om enn ny og feilbarlig, vitenskapelig bestrebelse (Rose, 1999a, 219). Sammen skaper episteme og techne kunnskapsformer som produserer praktisk kunnskap som er evidensbasert, og derav akseptert i handlingens navn (Doseth, 2017).

Få stiller spørsmålstegn til en psykolog eller leges vurderinger, og vitenskapen deres praksis bygger på. Legen eller psykologen er ikke gjort mektig i form av sin posisjon. Makten kommer av en allmenn legitimering av begrepene og kunnskapen som de tar i bruk, og hvordan en viss type kunnskapsformidling har opparbeidet seg makt til å betegne hvordan vi forstår og handler i verden. Ekspertene forteller oss hvordan vi bør oppføre oss med presise teknologier som kommer til uttrykk i forvaltningen av kroppen, forvaltning av helsen og forvaltning av atferd i et stadig mer komplekst samfunn. Forestillingen om normalitet og oppfinnelsen av normen er selve bærebjelken i styringen av mennesker.

Livsmestring fremstår som et produkt av teknisk rasjonalitet. Vi har utviklet rasjonaliserte teknikker for å kunne forholde oss til oss selv, og for å kunne forklare hvorfor vi er som vi er. Diagnostiseringer er et godt eksempel; Man kategoriserer og stempler mennesker ut fra ulike trekk som de viser, i henhold til en mal vi har konstruert. Slik kan vi sette i gang en behandling av atferd som ligger *utenfor norm* ved for eksempel medisinerer eller kognitiv terapi, der individet kan få hjelp til å leve med sin anormale atferd. Våre kulturelle habitat, og selvet, har blitt mettet av psykologiske fortellinger om oss selv i alle aspekter av livet (Rose, 2008). Gjennom teknisk rasjonalitet og jakten på «sannheten» om oss selv har mennesker blitt subjekter for øvrighetene, og subjekter for normativitetens logikk og praksiser, som har skapt skiller i form av denne normativiteten – mellom rett og gal atferd, den syke og den friske, det lovlidige objektet og det kriminelle og så videre. I livsmestringsdiskursen fremstår dårlig psykisk helse i befolkningen som et avvik, som ved hjelp av eksperthjelp må handles på for å få psykisk helse tilbake til hva vi anser som «normal» god psykisk helse. Med en årsak-virkning-logikk ser man løsninger på stress, dårlig kosthold, inaktivitet og dårlig psykisk helse med konkrete årsaksrettede løsninger, derav blir slutningen å gi individene råd for hvordan man kan lære seg stressmestring, spise bedre, og trene mer. Samtidens løsninger på problemer er å benytte seg av evidensbasert praksis, som i sammen med teknisk rasjonalitet har utviklet konkrete tiltak for å oppnå en ønsket effekt. Klokskapen i de ulike løsningene som vedtas, synes ikke alltid å være en del av slutningen.

Det er ikke alltid vitenskap eller teknologi gir det beste svaret på hva som er best for samfunnet. Roger Strand og Edvin Schei skriver i artikkelen *Gjør kunnskap vondt?* - «vitenskap, teknologi og håndverk er bare verktøy», det er ikke nødvendigvis alltid gode

verktøy gir de beste resultatene til tross for gode intensjoner (Strand & Schei, 2001). Vi må integrere klokskap i vår viten om verden for å få innsikt i hvor vi er på vei, om retningen vi er på vei inn i er ønskelig, og hva som kan gjøres for å få en endringsretning (Strand & Schei, 2001). Vi bør i større grad ta i bruk fronesis, - dialog, konkrete erfaringer og refleksjon for å se på samfunnet som helhet, og gjøre de endringene som kreves for å kunne bygge opp en ny sannhet om samfunnet og hvordan vi skal leve i det (Strand & Schei, 2001). For kanskje er det ikke livsinstillingen til barn og unge som må endres, eller barn og unge i seg selv. Kanskje er det selve samfunnet vi har konstruert rundt dem som trenger endring.

7 Oppsummering

Analysen prøver ikke å konkludere med hva livsmestring er og hva det gjør, men å vise hvordan en livsmestringsdiskurs i kroppsøving ble gjort mulig. Dette har oppgaven prøvd å vise ved å avdekke naturligheten til psykisk helse, og hvordan psykisk uhelse eller lidelse blir betraktet som et problem i nåtiden. Ved å spore de mangfoldige, varierte og betingede forholdene som har gitt opphav til dagens livsmestringsdiskurs i skolen, kan man vise at historien kunne vært annerledes (Rose, 1999b, s. 244). Psyk-vitenskapene har gjennom det forrige århundre opparbeidet seg makt som en *sann* vitenskap, og konstruert en viten som mennesker lever sine liv gjennom. Etableringen av et sett med sannheter om mennesket produserer et sett med virkeligheter som materialiserer seg i det sosiale liv og i samfunnets institusjoner, og som stenger ute produksjonen av andre alternative *sannheter*. Menneskelig psyke ble ikke endret i takt med historien. Menneskelig psyke ble skapt av historien, og gjort mulig ved at «det menneskelige vesen har gjort seg selv til gjenstand for erkjennelse» (Eliassen, 2016, s. 188).

Vitenskapeliggjøringen av menneskets psyke i det forrige århundre, muliggjorde legitimeringen av å styre menneskelig atferd, sinn og evne til å handle for realiseringen av statens mål. Styringen av mennesker er uløselig knyttet til hva som betraktes som sant og usant på et bestemt tidspunkt i historien. Naturvitenskapen har hatt forrang i beskrivelsen av menneskesinnet og kroppen, og dermed også konstruert vår forståelse av oss selv. Maktforholdet den psykologiske diskursen har opparbeidet seg til å kunne beskrive menneskelig subjektivitet, nedfeller seg i praksiser som vinner stabilitet iblant annet skolen, og derav også i kroppsøvingen. Kroppsøvingens historiske kontekst viser at faget har hatt tradisjon for å forvalte den *disiplinerte kroppen* gjennom ytre disiplin for å svare til samfunnets behov. Oppgaven belyser hvordan det i kroppsøving på bakgrunn av den psykologiske diskursen har materialisert seg et skifte fra ytre disiplinering, til og i større grad skulle forvalte elevens indre disiplin, - *det disiplinerte sinnet*. Selvregulering og fremtidsdisiplinering fremstår som en av samtidens viktigste egenskaper, og blir presentert som helt essensiell læring for å kunne opprettholde god fysisk og psykisk helse, og for å forvalte helsen som en ressurs.

Språket psyk-vitenskapene har gjort tenkelig, gjør ikke bare styringen av mennesker mulig å beskrive, den gjør styringen mulig. Psyk-vitenskapens begreper gir et grensesnitt som betinger vår erkjennelse av oss selv, og gjør det også mulig å vurdere vår psyke etter et normalideal. Oppfattes psyken som utenfor den konstruerte normalen, kan det iverksettes flere tiltak mot individet for å behandle atferden tilbake til normalidealet. Augestad viste hvordan kunnskapsregimet i skolen med utgangspunkt i naturvitenskapen konstruerte en *normal* om kropp, og muliggjorde ulike teknikker rettet mot eleven for å manipulere kroppen mot denne normalen. Oppgaven forsøker å trekke paralleller til Augestads analyse ved å vise hvordan det i dag er rettet ulike teknikker mot elevens psyke, for å forebygge at den skal havne utenfor av hva vi anser som *normal*. På den måten har også psykologien på bakgrunn av naturvitenskapen muliggjort manipulering av elevens psyke for å kunne opprettholde en konstruert normal i psykologiens navn.

I nyliberalismen står ideen om det selvregulerte og produktive individet sterkt. Det individuelle ansvaret som nyliberalismen har forsterket gjennom de siste 40 årene, skaper et normalideal til livet som kan være uoppnåelig for mange unge. Denne utfordringen forsterkes ytterligere ved at det i stedet for å forbedre de faktiske mulighetene de har til å påvirke det som former deres mentale velvære, så blir de tillagt et ansvar som de har dårlige forutsetninger for å kunne mestre. I kroppsøving kommer dette frem ved at det blir presentert individuelle løsninger for hvordan man kan bedre egen fysiske og psykisk helse, uten at det virker som om man tar forbehold om elevens omstendigheter og livssituasjon. Det fremstår som at det blir tatt for gitt at elevene skal kunne ta til seg råd og læring om hvordan de best skal forvalte egen helse, og at de skal bruke denne kunnskapen på en måte som gagnar samfunnet.

Nyliberalismen dyrker frem en virkelighet som sikrer konkurranse og økonomisk kalkulasjonsmaksimering der individet påvirkes til å «søke aktørposisjoner der nyttemaksimering former våre handlinger» (Hammer, 2020, s. 289-299). Når samfunnet forventer at borgere skal adoptere denne virkeligheten som sin egen, blir psykiske lidelser som ofte hindrer individet i å være en aktiv borger som maksimerer sin humankapital, ansett som et problem. Det er økonomisk belastende for et velferdssamfunn å ha borgere som genererer utgifter i stedet for inntekter, og derav blir det i samfunnets interesse å behandle det som gjør at individet ikke kan delta i

samfunnet. Med økende antall unge som står utenfor arbeidslivet, og som rapporterer om psykiske lidelser, fremstår livsmestring i skolen som et forebyggende tiltak.

I analysen trer det frem at livsmestringsdiskursen ikke nødvendigvis vil oppnå tiltenkt hensikt med å bedre den psykiske helsen til de elevene som kanskje behøver det mest. Økt individualisering skaper et økt press på å ta ansvar for eget liv, noe som kan være krevende for enkelte. I lys av dette så kan det å legge større ansvar på individet i verste fall øke forskjellene mellom de som mestrer og de som ikke gjør det, ytterligere. Oppgaven belyser også hvordan sosiale determinanter som det sosiokulturelle og sosioøkonomiske miljøet man vokser opp i kan påvirke den psykiske helsen. Mer kunnskap om egen situasjon kan gi en økt forståelse for egen psykisk helse, men vil sannsynligvis ikke bidra til de store endringene i livssituasjonen man står i. Det skal likevel sies at man skal være forsiktige med omfattende generaliseringer om årsaken til økning i psykiske plager, og hva den beste behandlingen av det er (Rose, 2019, s. 182). Det er mange faktorer som spiller inn, og man kan vanskelig trekke klare linjer mellom årsak-virkning forhold. Det er heller ikke meningen i denne oppgaven. Hensikten er å vise hvordan psyk-diskursen om mennesket har blitt oppfattet som en *sannhet* der positiv vitenskap og eksperter har fått førsterett på sannheten om historien om mennesket, og spiller en nøkkelrolle i styringsmentalitetens rasjonale, og derav også i skolen og kroppsøvingen

8 Videre forskning

Oppgaven har tatt for seg et stort fagfelt, og jeg kunne uten tvil brukt flere år på å utforske og belyse feltet i større grad enn jeg har hatt mulighet til i løpet av dette året. Jeg har belyst oppgaven fra mitt situerte perspektiv, der andre ville kanskje tatt utgangspunkt i andre teoretiske perspektiver og vitenskapelige utgangspunkt enn det jeg har gjort, og dermed fått andre svar på samme spørsmål. Det er et viktig poeng ved den genealogiske metoden, - å vise at hva vi anser som «sannhet» kunne vært annerledes om andre diskurser hadde «vunnet» kampen om retten til å avgjøre hva som skal forstås som sannhet. Et forslag til videre forskning er å gå dypere inn i materien for hvilke konkurrerende diskurser som fantes i fortellingen om mennesker for psyk-vitenskapene. Oppgaven har tatt utgangspunkt i Nikolas Rose sine genealogiske undersøkelser av psyk-vitenskapenes påvirkning på subjektets relasjon til seg selv, som er i hovedsak skrevet ut fra et britisk, amerikansk og vestlig perspektiv. Det kunne derav vært interessant å foreta liknende undersøkelser basert på utelukkende norsk forskning og praksiser, og undersøke hvordan psyk-vitenskapene i Norge har påvirket norske borgere sin opplevelse av selvet. Ville man fått et annet svar enn Rose gjør i sine undersøkelser, eller ville det blitt nokså likt da de fleste psykologiske fagmiljøer i dag er nært knyttet til hverandre, og at det på 1900-tallet var betydelig påvirkning fra amerikanske fagmiljøer? Det kunne vært spennende å se på den norske psykologihistoriens påvirkning på samfunnet rundt, og om når det skjedde en markant psykologisering av subjektet.

I kroppsøving foreligger det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan kroppsøving har foregått i skolen i perioden 1960-2010 (Aasland, 2019). Selv tok jeg utgangspunkt i de rådende diskursene i politiske vedtak vedrørende skolen gjennom å studere offentlige dokumenter, læreplaner og forskning, og overføre dette til kroppsøving i et forsøk på å danne et bilde av tidsperiodens mest fremtredende diskurser og tankeideer. Dette gir dog ikke et helt legitimt og korrekt bilde av kroppsøvingens gjeldende diskurser i gitt tidsperiode, men ga en overordnet oversikt og idé over fagets hensikt og virke som var tilstrekkelig for denne oppgavens problemstilling. For å få en dypere forståelse for kroppsøvingens historie og praksis i denne tidsperioden ville det vært nyttig å forske på kroppsøving i perioden 1960-2010 for å kunne kartlegge og belyse de ulike diskusjonene, diskursene og

kunnskapskampene i faget. Da kunne man fått større innsikt i hvordan undervisningen foregikk, hva de politiske tankene for faget var, og hva fagmiljøene selv mente og tenkte om fagets funksjon og virke.

Som en videreføring av å undersøke livsmestringsdiskursen i kroppsøving nærmere, kunne det vært spennende å undersøke hva kroppsøvingsstudenter lærer om livsmestring på studiet ved ulike universitet og høyskoler. Hvilke fagbøker står på pensumlisten, hva formidler fagbøkene av kunnskap og viten om emnet, og lærer studentene ved ulike institusjoner det samme? Ved å kartlegge hva fremtidenes kroppsøvingslærere lærer om emnet, kan man forhåpentligvis få større innsikt i hvordan det tverrfaglige temaet betraktes fra pedagogisk hold, og hvordan dette materialiserer seg i kroppsøvingstimene. Hvordan lærere forstår og formidler kunnskap om livsmestring, vil kunne ha betydning for hvordan elevene betrakter hva det vil si å mestre livet. Derav ville det vært spennende å sett på hvordan livsmestringsdiskursen blir formidlet til studenter og hvordan de blir oppfordret til å undervise i temaet, for å få innsikt i hva temaets tiltenke hensikt er i kroppsøving.

9 Referanser

- Aadland, E. (2014). [Forord til den norske utgaven s. 19-23] *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget
- Aasland, E. (2019). *Konstituering av "kroppspøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktoravhandling]. OsloMet
- Alsaker, H. (2022, 30.mai). *Økning i bruk av antidepressiva blant unge: -Skulle ønske det var et bedre tilbud*. NRK. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/okning-i-bruk-av-antidepressiva-blant-unge - -skulle-onske-det-var-et-bedre-tilbud-1.15944053>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppspøving*. [Doktoravhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Boken som mangler (2015). «Opprop». <https://www.psykologforeningen.no/content/download/43445/735588/version/1/file/hull+%289%29.pdf>
- Bonde, J. M. K. (2022). *Folkehelse og livsmestring i kroppspøving. En kvalitativ analyse av psykiske helse med fokus på selvbilde og selvfølelse*. [Masteravhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (3.utg.) Cappelen Damm Akademisk
- Bratholmen, L. V. N. (2022, 13. juni). Flere elever fullfører videregående opplæring på normert tid. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering/artikler/flere-elever-fullforer-videregaende-opplaering-pa-normert-tid>
- Brinkmann, S. (2012). Truslen fra fortiden: Om psykologiens nye kritiske historiografi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(8), 753-758. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2012/08/truslen-fra-fortiden-om-psykologiens-nye-kritiske-historiografi>

- Brinkmann, S., Petersen, A., Kofod, H. E. & Birk, R. (2014). Diagnosekultur – et analytisk perspektiv på psykiatriske diagnoser i samtiden. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(9), 692-697.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/09/diagnosekultur-et-analytisk-perspektiv-pa-psykiatriske-diagnoser-i-samtiden>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet – Historier om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm
- Brodal, P. (2018). Nevrokulturell imperialisme. *Tidsskrift Norsk Legeforening*. (20).
<https://tidsskriftet.no/2018/12/essay/nevrokulturell-imperialisme>
- Bråten, R. H. & Sten-Gahmberg, S. (2022). Unge utføre og veien til uføretrygd. *Søkelys på arbeidslivet*, 39(1). 1-19. <https://doi.org/10.18261/spa.39.1.4>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. (3.utg.). Routledge
- Burr, V. & Dick, P. (2017). Social Constructionism. In: Gough, B. (Red.) *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology*. (s.59-80). Palgrave Macmillan, London.
- Byberg, K. (2021). *Kroppøving, helse og «folkehelse og livsmestring»*.
[Masteravhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Dagens Medisin (2022, 9. August). Medisinbruk for psykiske lidelser øker.
<https://www.dagensmedisin.no/legemidler-psykisk-helse/medisinbruk-for-psykiske-lidelser-oket/108710>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=7>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste-grunnskolens timefordelinger for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/nnt.39.1.4>
- Doseth, M. (2017). *Praktisk dømmekraft I vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap. En analyse av Aristoteles kunnskapsbegreper*.
[Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1

- Eimot, K. & Dalskleiv, M. (2017, 3. november). En studie av lært hjelpeløshet.
Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2014/10/en-studie-av-laert-hjelpeloshet/>
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Spartacus forlag/Scandinavian Academic Press.
- Engebreetsen, B. (2021) Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. E., E. Vinje (Red).
Didaktiske utfordringer i kroppsøving. (s.123-146). Cappelen Damm Akademiske.
- FHI (2018). *Psykisk helse i Norge* [Rapport]. Oslo: Folkehelseinstituttet
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- FHI (2021). *Livskvalitet i Norge* [Folkehelse rapport]. Oslo: Folkehelseinstituttet
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/livskvalitet-i-norge/>
- FHI (2022a). *Fysisk aktivitet i Norge* [Folkehelse rapport]. Oslo: Folkehelseinstituttet
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/#endringshistorikk>
- FHI (2022b). *Sosiale helseforskjeller i Norge* [Folkehelse rapport]. Oslo:
Folkehelseinstituttet
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/sosiale-helseforskjeller/>
- FHI (2023). *Psykiske plager og lidelser hos voksne*. [Folkehelse rapport]. Oslo:
Folkehelseinstituttet <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gjerden, P. (2021, 16. September). Diagnosenkingen – og keiseren som ikke har klær.
Dagens medisin. <https://www.dagensmedisin.no/debatt-og-kronikk/diagnosenkingen-og-keiseren-som-ikke-har-klær/445590>
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. [Hovedoppgave]. Universitetet i Bergen
- Goldblatt, P., Castedo, A., Allen, J., Lionello, L., Bell, R., Marmot, M., von Heimburg, D. & Ness, O. (2023). Rapid review of inequalities in health and wellbeing in Norway since, 2014. *Institute of Health Equity*.
<https://www.instituteoftheequity.org/resources-reports/rapid-review-of->

[inequalities-in-health-and-wellbeing-in-norway-since-2014/read-the-full-report.pdf](#)

Hammer, S. (2017, 9. april). Michel Foucault [Bok]. *Hammerbloggen*.

<https://sveinhammer.blog/2017/04/09/foucault/>

Hammer, S. (2020). *Sosialdemokrati versus nyliberalisme. Norsk styringskunst og samfunnsforming 1814-2020*. Solum Bokvennen

Haugland, A. S. (2004). *Samarbeid, allianser og nettverk*. (2.utg.). Universitetsforlaget

Hellevik, O. & Hellevik, T. (2021). Hvorfor ser færre unge lyst på livet? Utviklingen for opplevd livskvalitet blant ungdom og yngre voksne i Norge. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(02), 104-128. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-0>

Hofgaard, T. L. (2015, 17. august). *Psykologi må bli pensum!* NRK.

<https://www.nrk.no/ytring/psykologi-ma-bli-pensum-1.12499881>

Hofstad, K. (2022, 23. mars). *teknokrati* i Store norske leksikon på snl.no.

<https://snl.no/teknokrati>

Hultqvist, K. (2011). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 618–633). Oslo: Universitetsforlaget

Jakobsen, S. E. (2018, 28. august). Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere.

Forskning.no. <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>

Jenssen, R. & Gurholt, K. P. (2008). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfaget.

Norsk pedagogisk tidsskrift 91(6),447-458. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>

Jonassen, T. (2017. 21. Juni). Seksreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/adhd-atferd-forskning/seksarsreformen-20-ar-etter--gi-seksaringene-forskolen-tilbake/102869>

Jourdan, D., Gray, N. J., Barry, M. M., Caffè, S., Cornu, C., Diagne, F., Fadi, E. H., Farmer, Y. M., Slade, S., Marmot, M. & Saywer, M. S. (2021). Supporting every school to

- become a foundation for healthy lives. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(4), 296-303. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30316-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30316-3)
- Jordal, B. (2021). *Psykisk helse i skolen: en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*. [Masteroppgave]. Norsk Lærerakademi. <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/2829478>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen, M74*. Oslo: Aschehoug. <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=1>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen, M87*. Oslo: Aschehoug. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=275>
- Koritzinsky, T. (2002). 90-tallsreformene: Personer og strukturer – fag og politikk. *Vardøger*, 2002(27), 79-104. <https://www.vardoger.no/fulltekst/vardoger27/5.%20Koritzinsky.pdf>
- Kraiem, S. S. (2022). *Folkehelse og livsmestring i kroppsøving. En kvalitativ studie om hvordan et utvalg lærere tenker og arbeider med det tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget*. [Masteroppgave]. Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3048124>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01#>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

- Larsen, H. B. (2020). *Min egen trening. Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers erfaringer med et egentreningsopplegg i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Larsen, L. (2021, 4. oktober). *Hvert 11. minutt dør en ungdom av selvmord*. Unicef. <https://www.unicef.no/nyheter/oppvekst/hvert-11-minutt-dor-en-ungdom-av-selvmord>
- Letrud, E. (2022). «Folkehelse og livsmestring» - et tverrfaglig tema med stort potensiale. [Masteroppgave]. Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.
- Lid, I. M. & Wyller, T. (2022). Den humanistiske motmakten. Om makt, subjektivitet og kunnskapsregimer i velferdsyrker og samfunnsinstitusjoner. I. M. Lid & T. Wyller (red.), *Makt, motmakt og praksis. Bidrag til kritisk refleksjon innen diakoni og velferd* (s. 9–20). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.167>
- Lloyd, M., Saunders, T. J., Bremer, M. & Tremblay M. S. (2014). Long term importance of fundamental motor skills: a 20-year follow up study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 67-78. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0048>
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Lundgren, G. V., Juritzen, T. Engebretsen, E. & Heggen, K. (2012). Makt. Engebretsen, E. & Heggen, K. (Red.), *Makt på nye måter*. (s.19-22). Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Lysfoss, O. K. M. (2021). «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema». *En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' og hvordan det påvirker undervisningen*. [Masteroppgave]. Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2822999>
- Løkke, P. (2022, 3. januar). En psykologi uten psyke, en psyke uten samfunn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 59(1), 48-52. <https://psykologtidsskriftet.no/node/24177/pdf>

- Madsen O. J. (2009). Psykologi, samfunn og etikk. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 46 (2), 144-152. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/02/psykologi-samfunn-og-etikk>
- Madsen O. J. (2014). "Det er innover vi må gå». *En kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Universitetsforlaget.
- Madsen O. J. (2017a). *Den terapeutiske kultur*. (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Madsen O. J. (2017b). Medikaliseringsbegrepets kolonisering av forskerverden. Solbrække, K., S. (Red.), *Snart er vi alle pasienter*. (s. 25-62). Spartacus forlag AS/Scandinavian Academic Press.
- Madsen O. J. (2018). *Generasjon prestasjon, hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Madsen O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag
- Markula-Denison, P. & Pringle, R. (2006). *Foucault, Sport, and Exercise. Power, Knowledge and Transforming the Self*. Routledge.
- Marmot, M. (2015). *The Health Gap. The challenge of an unequal world*. Bloomsbury paperback.
- Martinsen, K. (2018). Den økonomiske tidsforståelsen, og tiden i helsevesenets rom. Øye, C., Sørensen, Ø., S. & Martinsen, S. (Red.), *Å tenke med Foucault. En bok for masterstudiene for helse- og sosialfagene*. Fagbokforlaget.
- Maté, G. & Maté, D. (2022) *the Myth of Normal: Trauma, illness & healing in a toxic culture*. Ebury publishing.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapskløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meld. St. 42 (1997-98). *Kompetansereformen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/?ch=1>
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling]. Norwegian School of Sport Sciences. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>

- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på *kropp* i kroppsøvingfaget i skolen og i lærerutdanning i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 2(1). <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1052/2547>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn) (1 – 2018)*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2482450>
- Myreng, C. B. (2020). «Start maskineriet» - En diskursanalyse av kroppen i læreverker i kroppsøvingfaget. [Masteroppgave]. Høgskolens på Vestlandet.
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole – En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70143>
- NESH (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. B). Hensyn til personer, 29. Menneskers ettermæle. ISBN: 978-82-7682-101-7. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse. Mening, materialitet og makt*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2017). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og Helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 41(4), 262-278. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1891-1781-2017-04-06>
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/dd/d/pdfv/154685-nou1988-28.pdf>
- NOU 2003:16. *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings – og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2023:1. *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. (1. utgave). Bergen Fagbokforlaget.

Riese, H., Hilde, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (vol. 6), 176-190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>

Rose, N. (1999a). *Governing the soul. The shaping of the private self*. (2. utg.). Free Association Books.

Rose, N. (1999b). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press.

Rose, N. (2008). Psychology as a social science. *Subjectivity*, 25(1), 446-462. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.30>

Rose, N. (2019). *Our Psychiatric Future*. Polity

Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon. *Utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>

Rørø, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>

Salminen-Karlsson, M. & Golay, D. (2022) Information systems in nurses' work: technical rationality versus an ethic of care. *New Technology, Work and Employment*, 37(2), 270-287. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12231>

Sapolsky, M. R. (2005). The influence of Social Hierarchy on Primate Health. *Science* 308(5722), 648-652. DOI: [10.1126/science.1106477](https://doi.org/10.1126/science.1106477)

Singh-Manoux, A., Adler, E. N. & Marmot, M. G (2002). Subjective social status: its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II

study. *Social Science & Medicine* 56(6), 1321-1333.

[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00131-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00131-4)

Skarpenes, O. (2021). De unges problem-individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk tidsskrift*, 38(1-2), 139-153.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>

Sletten, M. A., Rosten, M. G. & Vogt, K. C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. Ødegård, G. & Pedersen, W. (Red.), *UNGDOMMEN* (Kap. 4, s. 87–110). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch4>

Smaldino, P. E. & McElreath, R. (2016). The natural selection of bad science. *The royal society publishing* 3(9), 1-17. <http://doi.org/10.1098/rsos.160384>

Statistisk sentralbyrå (1973. 10 desember). Friluftsliv, idrett og mosjon 1970.

https://www.ssb.no/a/histstat/ano/ano_io73_35.pdf

Stangeland, H., Handal, H., Skurtveit, S. O., Aakvaag, H. F., Dyb, G., Wentzel-Larsen, T., Baumann-Larsen, M., Zwart, J. A., Storheim, K. & Stensland, S. Ø. (2022). Killing pain? A population-based registry study of the use of prescription analgesics, anxiolytics, and hypnotics among all children, adolescents and young adults in Norway from 2004 to 2019. *European Child & Adolescent Psychiatry*.

<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02066-8>

SNL (2023, 21. januar). *esoterisk* i Store norske leksikon på snl.no.

<https://snl.no/esoterisk>

Strand, R. & Schei, E. (2001, 10. mai). Gjør kunnskap vondt? *Tidsskrift Norsk*

lægeforening 121:1502-6. <https://tidsskriftet.no/2001/05/tema-forstand-og-forstaelse-i-medisinen/gjor-kunnskap-vondt>

Svartdal, F. (2023, 7. mars). *selvregulering* i Store norske leksikon.

<https://snl.no/selvregulering>

Svendsen, L. F. H. & Fossheim, H. (2019, 31. oktober). *sofist* i Store norske leksikon på snl.no. <https://snl.no/sofist>

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femåring lærerutdanning. Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. (1. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Sæther, S., Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanen i kroppsøving - historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 24 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Sønstebø, E. & Verpe, L. L. (2022). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge
- Tjora, A. (2020, 3.desember). *sosialkonstruktivisme* i Store norske leksikon på snl.no
<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjeldvoll, A. (2021, 19.januar). *allmenndannelse* i Store norske leksikon på snl.no
<https://snl.no/allmenndannelse>
- Tjønneland, E. (2019, 3.oktober) *Francis Bacon - filosof* i Store norske leksikon på snl.no.
[https://snl.no/Francis Bacon - filosof](https://snl.no/Francis_Bacon_-_filosof)
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget.
- Tranøy, K. E. (2022, 7. oktober). *konstitutiv* i Store norske leksikon på snl.no.
<https://snl.no/konstitutiv>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Norsk senter for barneforskning. Barn nr. 1*. 65 – 80.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18.september). Hva er nytt i kroppsøving?
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 27.oktober). Utdanningsspeilet 2022.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/laringsresultater/#:~:text=I%202021–2022%20var%20det,uten%20beregnete%20grunnskolepoeng%20relativt%20m>
[ye.](https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/laringsresultater/#:~:text=I%202021–2022%20var%20det,uten%20beregnete%20grunnskolepoeng%20relativt%20m)
- Vogt, K. C. (2020). Kortsiktighetens pris. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(1), 80-82.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-1>

- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratet til ny læreplan. E., E. Vinje (Red). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s.123-146). Cappelen Damm Akademiske.
- Wahlberg, A. & Rose, N. (2015). The governmentalization of living: Calculating global health. *Economy and society* (44), 60-90.
<https://doi.org/10.1080/03085147.2014.983830>
- Warburton D. E. R., Nicol C. W. & Bredin S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6). 801-9.
<https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>
- WHO (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization. ISBN: 9789240049338.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- Öhman, M. (2007): *Kropp och makt i rörelse*. Örebro: Örebro Studies in Sociology, 9.
- Salminen-Karlsen, M. & Golay, D (2022): Information systems in nurses' work: Technical rationality versus an ethic of care, *New Technology, Work and Employment*, 1-18. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12231>