

Livets skole

En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskole-
lærere forstår livsmestring som begrep og
tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag

Christian Emil Narvesen



MASTEROPPGAVE I
SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2019

Livets skole

En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskole-
lærere forstår livsmestring som begrep og
tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag

© Christian Emil Narvesen

2019

En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag

Christian Emil Narvesen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: X-IDE

Sammendrag

Livsmestring er et nytt begrep i skolen - først introdusert gjennom fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Sammen med *folkehelse* er livsmestring ett av tre tverrfaglige temaer som fremheves i skoleverket fordi temaene “er særlig viktig fremover og må være tydelige i læreplanverket” (NOU 2015: 8, 2015, s. 12). Hva livsmestring innebærer i skolen og samfunnsfaget beskrives i liten grad i fagfornyelsens dokumenter, og fordi temaet er nytt finnes det heller ikke empirisk forskning om livsmestring. Gjennom intervjuer med fem ungdomsskolelærere har denne studiens formål vært å skape innsikt i hvordan vi kan forstå det tverrfaglige temaet “livsmestring” i skolen, samt hvordan samfunnsfaget kan bidra inn i disse tverrfaglige arbeidene.

Den tematiske analysen av intervjuer viser at lærerne opplever livsmestring som et bredere begrep enn det som fremkommer både i fagfornyelsen og i forskningslitteraturen om mestring - både med tanke på formål og innhold. Analysen viser også at lærerne i stor grad fokuserer på hvordan hver enkelt elev kan støttes for å utvikle helsefremmende faktorer. Med et slikt fokus på individet er det viktig å unngå at elevene ansvarliggjøres i for stor grad for egen livsmestring. Samtidig må elevene støttes til å kunne bli aktører i eget liv, som både er bevisste på hvordan de *påvirkes* og hvordan de selv kan *påvirke* sine omgivelser. Analysen viser også at lærerne opplever samfunnsfaget som godt egnet til å bidra i tverrfaglige prosjekter om livsmestring. Lærerne mener samfunnsfaget er særlig godt egnet til å bidra så elevene kan utvikle egen identitet og selvfølelse, relasjonskompetanse, og til å hjelpe elevene med å finne sin plass i samfunnet og livet. Samtidig er det sider ved lærernes fortellinger som viser at det fortsatt er mulig å dra mer nytte av samfunnsfagets metodiske og innholdsmessige styrker. Å reflektere med elevene om forholdet mellom individ og samfunn, fremstår i denne studien som kanskje det viktigste bidraget samfunnsfaglærere kan gi inn i tverrfaglige arbeid om livsmestring.

Denne studien er et bidrag til det som forhåpentlig blir en større samtale om hva som kan være det samfunnsfaglige bidraget inn i arbeidet med livsmestring. Mer kunnskap trengs både om hvordan lærere og elever forstår begrepet, samt studier av hvordan tverrfaglig arbeid om livsmestring kan gjøres på en god måte.

Forord

Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått anledning til å bruke dette halve året på å jobbe med et tema som jeg synes er så spennende. “Hva innebærer det å mestre livet?” er et veldig interessant og viktig spørsmål. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til det som forhåpentlig vis blir en stor og mangfoldig samtale om livsmestring og samfunnsfaget. I løpet av dette prosjektet har både lærernes beskrivelser og de teoretiske bidragene gitt meg nye perspektiver på hva livsmestring kan være. Jeg håper denne masteravhandlingen kan gjøre det samme for deg som leser denne teksten.

Mange må takkes. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fem deltakerne som generøst delte av sin tid, erfaring og forståelse av livsmestring i dette prosjektet. Å bli kjent med deres perspektiver på livsmestring har vært usedvanlig lærerikt og gøy.

Også mine to veiledere, Kristin Vasbø og Nora Elise Hesby Mathé, fortjener en stor takk. Tusen takk for enestående veiledning dette halvåret - for gode råd og kritiske blikk.

Jeg vil også takke familien min, samt alle gode venner og medstudenter for dere støtte, samtaler og råd i løpet av denne prosessen. Er det noe jeg har lært igjennom dette arbeidet er det at spørsmålet om hva det innebærer å mestre et liv er noe som opptar alle, og at alle har noe unikt å bidra med inn i dette begrepet.

Den aller største takken går til dere, Vilde og Peanøtt. Tusen takk for at dere har hjulpet meg til å mestre mitt eget liv dette semesteret, både gjennom tålmodighet, støtte, og ikke minst gjennom sårt tiltrengte ernæringsråd. Tusen takk for at dere minner meg på at det tross alt finnes viktigere ting i livet enn studier og jobb, selv om det ikke alltid oppleves slik.

Jeg håper du som leser dette vil oppleve oppgaven som interessant. Jeg håper også du vil bli inspirert til selv å undres over hva det kan innebære å mestre livet. Det tenker jeg at vi både skylder oss selv og våre elever.

Christian Emil
Oslo, våren 2019

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	1
1.1 Begrunnelse og motivasjon	1
1.2 Problemstillingen.....	2
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	3
1.4 Kart til videre lesing	5
2. Teoretisk innramming.....	7
2.1 Livsmestring i fagfornyelsens samfunnsfag	7
2.1.1 Fagfornyelsens læreplanutkast for grunnskolen	8
2.1.2 Fagfornyelsens læreplanutkast for videregående skole	9
2.1.3 De to læreplanene sammenlignet.....	9
2.2 Beskrivelser av livsmestring utenfor fagfornyelsens bakgrunnsdokumenter	10
2.3 To perspektiver på mestring	13
2.3.1 Livsmestring i et individperspektiv	14
2.3.2 Livsmestring i et strukturperspektiv	19
2.4 Kjennetegn ved samfunnsfaget	24
2.4.1 “Hva” - Innholdet i samfunnsfag	25
2.4.2 “Hvordan” - Arbeidsmåter i samfunnsfag	27
2.4.3 “Hvorfor” - Formålet med samfunnsfag	27
3. Metode	31
3.1 En kvalitativ metodetilnærming	31
3.1.1 Begrunnelse for valg av kvalitative intervjuer	31
3.1.2 Forforståelse og forarbeid	32
3.2 Utvelgelse og rekruttering av deltakere.....	33
3.2.1 Beskrivelse av intervjuguiden og intervjusituasjonen	35
3.3 Analyseprosessen	37
3.3.1 Transkribering av datamaterialet	38
3.3.2 Analyse	39
3.4 Refleksjoner om validitet og reliabilitet.....	41
3.4.1 Reliabilitet	41
3.4.2 Validitet	41
3.5 Forskningsetiske refleksjoner	42

4. Analyse og drøfting	44
4.1 Lærernes forståelse av livsmestring.....	44
4.2 Lærernes betraktninger om samfunnsfaget og livsmestring	48
4.2.1 I hvilken grad opplever lærerne at samfunnsfaget egner seg for tverrfaglighet? .	48
4.2.2 Hvilke temaer tenker lærerne at samfunnsfaget kan bidra inn i i arbeidet med livsmestring?	51
4.2.3 Hvilke samfunnsfaglige perspektiver kjennetegner lærernes forståelse av livsmestring?	67
5. Oppsummering og refleksjoner om studiens bidrag.....	75
Litteraturliste	80
Vedlegg	88
Vedlegg 1: Intervjuguide	88
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	92

Introduksjon

Hva må skolen gi barn og unge for at de skal kunne klare å møte både dagens og morgendagens utfordringer? Dette spørsmålet ble stilt i arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet (videre omtalt som *fagfornyelsen*). Nye læreplaner er et av resultatene av denne prosessen, og en av de større nyvinningene er at tre tverrfaglige temaer fremheves i skolen: *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, og *folkehelse og livsmestring*. Årsaken til innføringen av disse temaene er behovet for å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). De to førstnevnte tverrfaglige temaene har allerede en relativt etablert posisjon i skolen fra før. “Livsmestring” er derimot et nytt begrep i norsk skolesammenheng. I dokumentene tilknyttet fagfornyelsen gis det samtidig få beskrivelser av hva livsmestring er og hvordan det vil kunne spille seg ut i klasserommet (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.1 Begrunnelse og motivasjon

Fagfornyelsen og begrepet livsmestring har sitt utspring i Ludvigsen-utvalgets to utredninger om fremtidens skole i Norge (NOU 2015: 8, 2015; NOU 2014: 7, 2014). Det er særlig den sistnevnte - *Fremtidens skole: Fornyelsen av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8, 2015) - som danner bakgrunnen for fagfornyelsen og for utviklingen av de tre *tverrfaglige temaene* slik vi kjenner dem i dag (NOU 2015: 8, 2015, s. 60). Årsaken til at disse tre temaene ble prioritert fremfor andre temaer som man arbeider med i skolen, begrunnes med at temaene “er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket” (NOU 2015: 8, 2015, s. 12). I den tilknyttede stortingsmeldingen utdypes begrunnelsen ytterligere: De tre tverrfaglige temaene skal bidra til en helhetlig forståelse av noen prioriterte temaer gjennom arbeid i flere fag, og gjennom “å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng” styrkes opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Det tverrfaglige arbeidet knyttes også til en annen satsning i de nye læreplanene, nemlig dybdelæring. Gjennom arbeid med de samme prioriterte temaene i flere fag skal det gi “motivasjon og en bedre faglig forståelse” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Samfunnsfaget er ett av de fagene der ansvaret for elevenes

livsmestring er lagt. Alle samfunnsfaglærere vil derfor fra 2020 ha medansvar for at deres elever kan oppleve å mestre livene sine. Samtidig har vi i dag lite kunnskap om hvordan man kan gå frem for å gjøre dette oppdraget på en god måte. Fordi temaet er nytt i norsk skole-sammenheng finnes det i dag heller ingen empirisk forskning om begrepet. Derfor trengs det mer kunnskap, og denne masteroppgaven er ment å være et bidrag i dette arbeidet.

1.2 Problemstillingen

Selv om den forskningsbaserte kunnskapen enn så lenge ikke omfatter temaet livsmestring, sitter lærerne i dag allerede på kunnskaper og erfaringer fra undervisning om livsmestrings-relaterte temaer. Det er denne kunnskapen og erfaringen jeg er ute etter å utforske i denne masteroppgaven, for å belyse hvordan vi kan jobbe med livsmestring i samfunnsfag. Til syvende og sist er det også lærerne som i møte med og sammen med elevene, vil måtte operasjonalisere begrepet “livsmestring”. Å snakke med aktørene som har hovedansvar for å drive livsmestrings-opplæringen vil derfor være svært nyttig. Dette danner utgangspunktet for denne studiens problemstilling, som er følgende:

Hvordan forstår samfunnsfaglærere livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag?

I denne studien har jeg snakket med fem samfunnsfaglærere for å finne ut av hvordan samfunnsfaget kan bidra inn i de tverrfaglige arbeidene med livsmestring. Jeg vil se nærmere på hvilke livsmestrings-temaer lærerne tenker at kan egne seg å jobbe med samfunnsfaglig, hva de tenker formålet med livsmestringsarbeidet er, og hvilke samfunnsfaglige perspektiver som preger lærernes syn på livsmestring. Fra litteratur som omhandler mestring og begrepet well-being, vil jeg synliggjøre hvilke utfordringer og muligheter som kan ligge i samfunnsfaglig arbeid med livsmestring. Fordi det er lærernes egen forståelse og beskrivelser av begrepet i sammenheng med samfunnsfaget som er denne oppgavens studieobjekt, har jeg benyttet kvalitativ metode. Nærmere bestemt har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer for å innhente dataene. Tematisk analyse er benyttet for å bli kjent med lærernes forståelser av livsmestring og samfunnsfaget.

Ønsket er at denne studien kan bidra inn i det som forhåpentlig blir en større samfunnsfagdidaktisk samtale om livsmestring. Kunnskapen som er utviklet i denne studien kan være med på å gi noen indikasjoner om hvordan man som samfunnsfaglærer kan arbeide med livsmestring i tverrfaglige prosjekter. I denne oppgaven vil jeg hevde at samfunnsfaglærerne har et særlig ansvar for viktige sider ved livsmestrings-undervisningen.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Begrepene livsmestring og mestring

Fordi livsmestring er et nytt samfunnsfagdidaktisk område, har jeg måttet se også utenfor de få beskrivelsene som finnes av livsmestring for å bygge et så godt teoretisk rammeverk som mulig. I den forbindelse er *mestring* et mer etablert begrep i skolen (Wormnes & Manger, 2008). Både norsk og engelskspråklig litteratur om mestring vil brukes for å belyse denne studiens utvalgs beskrivelser av livsmestring. Skillet mellom begrepet “mestring” og “livsmestring” er ikke tydelig. Likevel fremgår det av denne studien at “livsmestring” kan anses som et mer overordnet og bredere begrep, sammenlignet med “mestring”. Det vil understrekes i oppgaven der det er et semantisk skille mellom de to begrepene.

Det er i fagfornyelsens tilhørende dokumenter vi hovedsakelig finner de beskrivelsene som eksisterer om hvordan livsmestring vil kunne utfolde seg i skolen fra 2020. De utgjør mye av bakteppet for denne oppgaven, og vil derfor kort redegjøres for her.

Fagfornyelsens beskrivelse av livsmestring

I disse dokumentene omtales *formålet* med implementeringen av livsmestring å være å imøtekomme flere store samfunnsendringer: “økt individualisering” (NOU 2015: 8, 2015, s. 50), “den store tilgangen på informasjon” (NOU 2015: 8, 2015, s. 50), samt “økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser” (NOU 2015: 8, 2015, s. 52). Det ligger også en ambisjon i fagfornyelsen om å gjøre elevene klare for et liv som aktive samfunnsborgere, som både internaliserer og påvirker samfunnets verdier og normer (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Som en del av fagfornyelsen ble det også utviklet en ny “overordnet del”, og her beskrives livsmestring slik:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

I dette utdraget knyttes formålet til positiv utvikling hos den enkelte elev: Hensikten er å styrke elevens selvbilde, å gi elevene noe som bidrar til god psykisk og fysisk helse, samt verktøy for å ta beslutninger og for å bli kjent med egen identitet. Elevene skal få støtte til å håndtere små og store utfordringer i livet, både nå og i fremtiden. I det samme dokumentet står det også at formålet med innføringen av livsmestring er at elevene skal oppleve livet som meningsfylt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samlet sett har altså innføringen av livsmestring både som formål å løse utfordringer for hver enkelt elev og å møte overordnede utfordringer på samfunnsnivå. I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan disse to overordnede formålene kan kollidere med hverandre. Jeg vil argumentere for at dette er en av de største utfordringene når livsmestring nå skal implementeres i skolen. Samtidig vil jeg også belyse hvordan samfunnsfaget kan ha en nøkkelrolle i hvordan denne utfordringen kan løses.

Livsmestring (sammen med *folkehelse*) inngår som tre, likestilte, overordnede temaer, som skal inn i alle skolens fag der det passer (NOU 2015: 8, 2015). I disse fagene vil temaene både beskrives som selvstendige deler av faget - på samme måte som de “grunnleggende ferdighetene” - og de vil komme til syne i fagenes kompetansemål. Temaene skal arbeides med på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne tverrfagligheten er ment å bidra til å legge til rette for at elevene lettere skal kunne se sammenhenger mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hva innholdet i det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” kan være, omtales i den nye *overordnede delen* for skolens arbeid:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Dette sitatet kan anses som den fagløse beskrivelsen av innholdet i livsmestringsbegrepet. Hvilke av disse temaene som til slutt ender opp i læreplanene etter fagfornyelsen er ikke klart. Derfor må disse temaene anses for å være foreløpige forslag. Temaene vil kunne spres på flere

fag, og noen av temaene vil kunne falle bort. Oppsummert omfatter temaene både fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle forhold. De handler om helse og syn på egen væren. Felles for alle disse temaene er at de stort sett omfatter tematikk som er direkte til nytte for individet.

Ved å se lærernes forståelse i sammenheng med beskrivelsene i disse dokumentene som er tilknyttet fagfornyelsen, åpnes det opp for en diskusjon om lærernes forståelser samsvarer med intensjonen som er uttrykt gjennom fagfornyelsen. Det åpner også opp en diskusjon om livsmestring passer inn i det som anses som formålet med samfunnsfaget. Dette mener jeg er en sentral diskusjon som følger av studiens problemstilling og hovedfunn, og disse spørsmålene vil belyses i denne oppgaven.

Hva er forholdet mellom begrepene “folkehelse” og “livsmestring”

I fagfornyelsen omtales “livsmestring” og “folkehelse” som et samlet begrepspar. Skeie (2017) skiller de to begrepene, og mener *folkehelse* omhandler “det medisinske systemet”, og at livsmestring dreier seg om “hele bredden i hvordan man håndterer livet og hverdagen” (Skeie, 2017, s. 337). Jeg mener derfor det er rimelig å anta at de benyttes som et begrepspar i fagfornyelsen fordi de virker på hverandre og derfor er nært tilknyttet hverandre: Å ha god livsmestring innebærer å ha god helse, og en god helse innebærer å kunne mestre livet. Det er også utgangspunktet for denne oppgaven at livsmestring og folkehelse er tett knyttet sammen. Fordi begrepene også sjelden opptrer atskilt i fagfornyelsens dokumenter, vil det derfor ikke gjøres noe poeng av å skille begrepene videre i denne oppgaven.

1.4 Kart til videre lesing

Denne masteroppgaven består av fem kapitler, der det samlede formålet er å gi innsikt i hvordan fem samfunnsfaglærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag. Kapittel to omhandler studiens teoretiske rammeverk, og er delt i fire deler. Her vil jeg redegjøre for *livsmestring* slik det er beskrevet både i (2.1) og utenfor (2.2) fagfornyelsens tilhørende dokumenter, samt gi leseren et innblikk i to ulike perspektiver på mestring (2.3). Til slutt i kapittelet vil jeg redegjøre for kjennetegn ved samfunnsfaget (2.4). I kapittel tre beskriver jeg de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien. Det fjerde kapit-

telet omhandler studiens analyse og drøfting, og er delt i to deler. Først (4.1) belyser jeg hvordan lærerne forstår livsmestring, med fokus på de mulighetene og utfordringene lærerne beskriver at de opplever i møte med livsmestringsbegrepet. Deretter (4.2) redegjør jeg for og drøfter hvordan lærerne knytter livsmestring og samfunnsfaget sammen. I det femte, og siste kapitlet, oppsummerer jeg oppgavens tre hovedfunn og løfter frem de potensielle implikasjonene denne studien har for samfunnsfagdidaktikken.

Teoretisk innramming

I denne studien undersøker jeg hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet livsmestring, og hva de tenker kan være samfunnsfagets bidrag i tverrfaglige prosjekter med andre fag. Livsmestring er helt i startfasen med bli testet ut i skolen (Ording & Norum, 2018; Steenbuch, Skogstrøm & Stenersen, 2018). Fordi temaet utgjør et nytt område innenfor utdanningsforskningen, har jeg måttet lete bredere etter forskning og teori som kan si oss noe om hva samfunnsfaget kan bidra med i arbeidet med livsmestring (se figur 1). Jeg starter kapittelet med å drøfte (2.1) hvordan fagfornyelsen setter livsmestring i en samfunnsfaglig kontekst. Dette er den eneste kilden vi har på sammenhengen mellom livsmestring og samfunnsfag i dag. For å utvide denne forståelsen vil jeg i det påfølgende kapittelet diskutere ulike forståelser av (2.2) livsmestring, (2.3) mestring og (2.4) samfunnsfaget, utenfor fagfornyelsen.



Figur 1: Oversikt over dette kapittelets sammensetning og formål.

2.1 Livsmestring i fagfornyelsens samfunnsfag

Den klareste indikasjonen på hva livsmestring vil kunne bli i en samfunnsfaglig kontekst finner vi i høringsutkastet for læreplan i samfunnsfag (grunnskolen) og samfunnskunnskap (videregående) (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b) i fagfornyelsen. Heretter vil begge utkastene til samfunnsfag-læreplaner i fagfornyelsen omtales

som “læreplanutkastene”. Det må understrekes at dette er dokumenter under utvikling, og innholdet kan derfor bli annerledes i de ferdige læreplanene i 2020. Likevel kan de gi en indikasjon på hvilke temaer de to læreplangruppene anser som viktige i relasjon til temaet livsmestring. I begge læreplaner har jeg sett på beskrivelsene av *fagets formål*, *kjerneelementene*, om beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, samt relevante *kompetansemål*.

2.1.1 Fagfornyelsens læreplanutkast for grunnskolen

I beskrivelsen av fagets formål og relevans står det skrevet at samfunnsfaget i grunnskolen skal bidra til at elevene skal kunne utforske og utvikle sin egen identitet. Identitet er også pekt ut som et av fagets viktigste temaer, gjennom kjerneelementet “Identitet og fellesskap”. Det er beskrevet slik:

Elevane skal forstå kva eit samfunn er, kvifor menneske søker saman, og korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre. Det inneber at dei må ha ulike perspektiv på kva eit godt liv kan vere, og på å forstå seg sjølv med ei fortid, notid og framtid. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Her knyttes identitet og relasjoner sammen. I de andre delene av læreplanen står det at elevene skal lære om relasjonene de inngår i på ulike nivåer, og på både analoge og digitale plattformer. Identitet har også en viktig plass i læreplanutkastet (“elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling”). Samfunnsfaget skal også lære elevene om hvordan de inngår i større helheter i samfunnet (“få ei forståing av individet som del av større fellesskap”).

Elevene skal bli eksponert for ulike måter å leve livet på (“mangfold”), og de skal lære om ulike måter å leve “et godt liv”. De skal lære om det å ta gode livsvalg, og de skal lære om seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Til slutt står det også at livsmestring innebærer at elevene også blir eksponert for “område der menneskeverdet blir utfordra”. I den forbindelse skal elevene være med på å finne løsninger for å “verne om dei grunnleggjande behova menneske har” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

2.1.2 Fagfornyelsens læreplanutkast for videregående skole

Også i læreplanutkastet for samfunnskunnskap på videregående skal elevene få anledning til å utvikle og bli kjent med egen identitet, samt lære om personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En videreutvikling er at elevene skal lære om hvordan identiteten til ungdom som gruppe blir formet, seksuell grensesetting og arbeidsliv. Det overordnede formålet i utkastet er at samfunnskunnskap skal “styrkje elevane si forståing av seg sjølv, samfunnet dei lever i, og korleis dei kan påverke sitt eige liv og si eiga framtid”. I denne læreplanen har livsmestring blitt del av et eget kjerneelement, under beskrivelsen “identitet og livsmestring”. Her står det at elevene skal “forstå korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre. Med utgangspunkt i si eiga livsverd skal elevane få ei forståing av kven dei er, og korleis dei kan meistre sine eigne liv”. Elevene skal også lære om hvordan de påvirkes på ulike måter: “kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira”. Elevene skal lære om “kjønn, seksualitet, grensesetjing, digitale spor og personleg økonomi”. Et av de overordnede formålene er at elevene skal bygge respekt for seg selv og for andre, skape sosial inkludering og styrke oppslutningen om “eit mangfaldig fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.1.3 De to læreplanene sammenlignet

I de to læreplanene er det noen temaer som overlapper, og andre er forbeholdt den ene eller andre læreplanen (se tabell 1).

Felles temaer for både grunnskolen og videregående

- | | |
|------------------------------------|--|
| • Identitet og identitetsutvikling | • Personvern og å beskytte seg på digitale arenaer |
| • Samhanlling | • Seksualitet |
| • Mangfoldige fellesskap | • Forstå seg selv (og på VGS ses dette i lys av “egen livsmestring”) |
| • Personlig økonomi | |
| • Grensesetting | |
| • Forstå samfunnet | |

GRUNNSKOLEN	VIDEREGÅENDE
<ul style="list-style-type: none"> • Relasjoner og “hvorfor mennesker søker sammen” • Perspektiver på “et godt liv” • Individ og samfunn • Rus • Utenforskap • Digital samhandling • Konflikthåndtering 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosialisering • Kjønn • Ungdommers gruppe-identitet og selvfølelse • Påvirkning på identitet, selvfølelse, trygghet og tilhørighet • Respekt for seg selv og andre

Tabell 1: Tabellen viser fordelingen av temaene i læreplanutkastene, fordelt etter hva som er felles og ulikt for begge læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Vi ser at det er mye felles tematikk i de to læreplanene: Samfunnsfaget skal lære elevene om hvordan elevene inngår i en større helhet i samfunnet, om seksualitet, grensesetting, personlig økonomi, og hvordan man skal forholde seg til eget personvern på digitale arenaer. I grunnskolen har mange av temaene felles at de handler om relasjoner og sosial omgang, også på digitale plattformer. Likevel ser vi også at de er alene om å inneholde tematikken rus og forholdet mellom individ og samfunn. I videregående handler det mer om å forstå hvordan de selv blir påvirket av andre aktører, blant annet ved å undersøke hvordan deres egen gruppeidentitet påvirkes av andre.

2.2 Beskrivelser av livsmestring utenfor fagfornyelsens bakgrunnsdokumenter

I skrivende stund er det ikke gjennomført empiriske studier av “livsmestring” i skolen. Noen forsøk på å beskrive hva livsmestring kan innebære i en utdanningsmessig sammenheng, finnes derimot. Siden starten av fagfornyelsen er det skrevet to bøker om livsmestring. Den første boken omhandler livsmestring i en barnehage-kontekst. I boken forstås livsmestring som “de positive kreftene i barnets liv” (Drugli & Lekhal, 2018, s. 31). Forfatterne mener livsmestring må inkludere både psykisk og fysisk helse, samt en forståelse av at alle opplever

små og store utfordringer i livet. Følgende helsefremmende faktorer trekkes frem: “trygghet, nærhet, omsorg, forutsigbarhet, glede, lek, stimulering, støtte til mestring, inkludering i gode relasjoner og positive sosiale fellesskap” (Drugli & Lekhal, 2018, s. 11). Formålet med innføringen av livsmestring i barnehagen knytter forfatterne også til samfunnet: “Det å sikre små barn gode utviklingsbetingelser betyr selvsagt svært mye for det enkelte barn. Det betyr også mye for samfunnet, gjennom at barna blir godt fungerende voksne som kan bidra til å løse de stadig mer komplekse samfunnsoppgavene, og ikke minst at de selv kan bli gode foreldre til neste generasjon” (Drugli & Lekhal, 2018, s. 12).

Den andre boken omhandler livsmestring i skolen (Sælebakke, 2018). Livsmestring beskrives som et omfattende tema, som både er komplekst og enkelt på samme tid. Enkelt fordi forfatterne mener vi alle har en intuitiv forestilling av hva det innebærer å leve et godt liv, og vanskelig fordi “det ved nærmere ettertanke likevel ikke er helt klart hva som ligger i livsmestring” (Sælebakke, 2018, s. 24). Hun mener livsmestring innebærer “å få utnyttet sine ressurser og realisert sitt utviklings- og læringspotensiale” (Sælebakke, 2018, s. 27). Sælebakke (2018) fokuserer særlig på to måter for elevene å oppnå livsmestring: gjennom gode relasjoner, og gjennom oppmerksomt nærvær (eng. mindfulness). Skolepress og sosiale medier nevnes som hemmende for livsmestring, og her mener hun “pauser i hverdagen” gjennom oppmerksomt nærvær kan være livsmestrings-fremmende.

Hvordan forstås livsmestring i en internasjonal kontekst?

Helseperspektivet har hatt vesentlig større plass i den svenske skolen, sammenlignet med den norske (Skeie, 2017). Det er særlig fokusområdet “elevhälsa” i det svenske skoleverket dette viser seg. Arbeidet med “elevhälsan” i den svenske skolen har følgende tre hovedformål: “främja elevers lärande, utveckling och hälsa; förebygga ohälsa och inlärningssvårigheter; bidra till att skapa miljöer som främjar lärande, utveckling och hälsa” (Socialstyrelsen, 2016, s. 30).

I den engelskspråklige litteraturen brukes begreper som “life skills” (Biesta, 2014) og “well-being” (Cahill 2015; Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012; Wexler & Eglinton, 2015) for å beskrive lignende fenomener som de overnevnte livsmestrings-forståelsene. Begrepet “Life

skills” brukes blant annet av WHO i sine rapporter, og defineres som “abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (World Health Organization, 2003). Fokuset deres er på hvordan man møter livets utfordringer, med vekt på tilpasning som en viktig egenskap. De anser helsefremmende faktorer som “psykososiale kompetanser, sosiale ferdigheter som hjelper folk med å ta informerte beslutninger, problemløsning, kritisk og kreativ tenkning, kommunikasjonsferdigheter, ferdigheter til å bygge sunne relasjoner, ha empati med andre, og å håndtere livet på en sunn og produktive måte” (egen oversettelse, World Health Organization, 2003, s. 8). Sammen med flere andre peker også WHO ut skolen som en av de viktigste arenaene for utviklingen av life skills og livsmestring (Sletten & Bakken 2016; Psykologiforeningen 2015; Folkehelseinstituttet, 2015).

Begrepet “life skills” nevnes ikke i fagfornyelsens dokumenter, men det gjør “well-being”. Begrepet omtales i Ludvigsen-utvalgets første delrapport (NOU 2014: 7, 2014). I omtalen av hvordan andre land drar nytte av tverrfaglig arbeid henviser de til den skotske læreplanen der well-being er et fagovergripende tema (NOU 2014: 7, 2014). Well-being er også en del av den irske læreplanen, “Social, Personal and Health Education (SPHE)” (Department of Education and Science, 1999). I rapporten “Well-being på norsk” gis det en grundig analyse av well-being-begrepet, og de kommer frem til at *velferd* - som i “å fare vel i livet” - vil være den mest dekkende norske oversettelsen (Helsedirektoratet, 2015a). Samtidig understrekes det at well-being ikke er et entydig ord på engelsk, og oversettelser til norsk må derfor gjøres med bevissthet om den konteksten det skal brukes i. I den forbindelse er det relevant å løfte frem en annen rapport fra Helsedirektoratet, som ser well-being i skolesammenheng: Her kommer de frem til at *trivsel* er et dekkende norsk begrep (Helsedirektoratet, 2015b). Disse ser begrepet i lys av psykologisk forskning.

Well-being begrepet brukes også i sosiologisk forskningslitteratur, og her fremstår begrepet som bredere enn det det gjør i den norske konteksten. Dodge m.fl. (2012) mener well-being er “the balance point between an individual’s resource pool and the challenges faced”. Ressursene og utfordringene kan være fysiske, sosiale og/eller psykologiske. Cahill beskriver well-being som delt inn i ni deler: “including physical well-being, physical and emotional

safety, emotional well-being, satisfying relationships, confidence in capabilities, pleasure and joy in learning, inner strength and spirit, sense of interconnection with all of life, and overall satisfaction with life” (Cahill, 2015, s. 97). Begrepet *well-being*, brukes mye i sosiologiske studier av ungdom (Robb, 2012), og denne litteraturen vil jeg utdype i den neste delen (2.3.2). Hva den beste norske oversettelsen av well-being-begrepet er er usikkert (Helsedirektoratet, 2015a). Når jeg refererer til denne sosiologiske litteraturen som bruker well-being-begrepet vil jeg derfor bruke originalbegrepet well-being.

2.3 To perspektiver på mestring

Fagfornyelsens utgangspunkt er at livsmestring kan forstås på to ulike nivåer: ’individ-nivået’ og ’samfunnet rundt-nivået’. Det kommer blant annet til uttrykk i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), der det står at “Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv”. Om man vektlegger det ene eller andre perspektivet, anses i denne oppgaven som en viktig distinksjon. Denne inndelingen i ulike nivåer finner vi igjen i Bronfenbrenners økologiske modell (se figur 2) (Helsedirektoratet, 2015b; Olsen & Traavik, 2010).



Figur 2: En fremstilling av Bronfenbrenners økologiske modell. Egen utforming basert på Helsedirektoratets (2015b) og Olsen og Traaviks (2010) fremstilling av modellen.

Modellen er bygget på sosialpsykologisk forskning, og omhandler hvordan et individ innlemmes i og påvirkes i en kultur (Olsen & Traavik, 2010). I denne modellen gir Bronfen-

brenner en utvidet beskrivelse av de to nivåene 'individet' og 'samfunnet' som er beskrevet i stortingsmeldingen, ved å illustrere de ulike 'samfunns-lagene' som omslutter eleven (Helsedirektoratet, 2015b; Olsen & Traavik, 2010). I denne sammenheng er det derimot inndelingen av de to ulike nivåene - 'individet' og 'samfunnet rundt' som gjør den til en nyttig illustrasjon ved at den visualiserer de påvirkningene eleven kan oppleve fra ulikt hold.

I denne delen av teori-kapittelet har jeg samlet sentrale forskningsbidrag som tar for seg (livs)mestring, og jeg har sortert dem etter disse to nivåene. Forskningen og teorien som ser på (livs)mestring på mikro-nivået, kaller jeg *individperspektivene* (2.3.1). Dette perspektivet låner forskningsbidrag hovedsakelig fra den psykologiske forskningslitteraturen, og fokuserer på hva hvert enkelt individ må utvikle for å mestre livene sine. Forskningen som omhandler mestring på meso-, ekso- og makro-nivået, kaller jeg *strukturperspektivene*. Her er fokuset på omkringliggende faktorer som påvirker elevenes liv. Disse perspektivene preges av den sosiologiske forskningslitteraturen. De to perspektivene, og den respektive forskningslitteraturen på mestring, vil beskrives i de neste to delene.

2.3.1 Livsmestring i et individperspektiv

Innledningsvis i denne oppgaven beskrev jeg hvordan fagfornyelsen omtaler formålet med implementeringen av livsmestring med fokus på ønskede egenskaper for hvert individ: "kompetanse som fremmer god psykisk [...] helse" og et "positivt selvbilde og en trygg identitet" beskrives som avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Disse individ-orienterte forståelsene av helse og mestring finner vi igjen i den nye retningen innen psykologi som kalles *positiv psykologi* (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018). Inntil fremveksten av positiv psykologi på 90-tallet var, grovt sagt, fokuset på helse preget av et fokus på *patogenese*: å diagnostisere skader, sykdom og risiko (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Innen retningen positiv psykologi har det vokst frem et behov for også å kunne omtale det andre ytterpunktet innen helse. Dette kalles *salutogenese* og omhandler de faktorene som fremmer positive følelser, ressurser og kvaliteter hos individet (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Helse forstås derfor innen den positive psykologien som et kontinu-

um, med de to begrepene patogenese og salutogenese i hvert sitt ytterpunkt på skalaen (Olsen & Traavik, 2010, s. 29; Uthus, 2017) (se figur 3).



Figur 3: I den salutogene forståelsen er helse et kontinuum (tilpasset etter Olsen & Traavik, 2010).

I dette perspektivet forstås helse som et kontinuum, fordi de aller fleste av oss til enhver tid er i bevegelse mellom de to ytterpunktene. Formålet innenfor den salutogene forståelsen er få flest mulig over mot totalt velvære (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Med den salutogene forståelsens inntog har spørsmålet om helse dermed gått fra å være “hvorfør utvikler noen barn problemer?” til å bli “hva fremmer barns positive utvikling?”. Haugen (2014) beskriver salutogenese slik: “En salutogenetisk tilnærming innebærer å se på motgang og sykdom som en naturlig del av livet. Motgang er unngåelig, og det handler om å være rustet til å takle vanskelige situasjoner som vil oppstå” (Haugen, 2014, s. 42).

Fokuset er på individ-nivået i salutogenesen. Det ser vi primært ved at fokuset er på å fremme helsefremmende faktorer hos individet (i litteraturen brukes også begrepene *beskyttelsesfaktorer*, *motstandsressurser*, *friskhetsfaktorer* og *motstandskraft*). Videre vil helsefremmende faktorer være forkortet til HF. Disse HF fungerer som buffere mot risiko og belastning i ungdommens omgivelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 27). HF kan deles i tre: kognitive, emosjonelle og relasjonelle. For å belyse individperspektivene som kommer til syne i fagfornyelsens beskrivelse av livsmestring, vil jeg i de neste avsnittene kort utdype disse tre typene av HF som kan bidra til å øke elevenes livsmestring.

Kognitive HF

Kognitive HF handler om hensiktsmessige måter å tenke om seg selv og verden på. Som lærer kan man hjelpe elevene med å håndtere vanskelige situasjoner gjennom *kontrollplassering* - i hvilken grad man opplever at en handling eller sosial hendelse er innenfor eller utenfor ens

egen kontroll (Myers, 2009; Olsen & Traavik, 2010). Det anses som helsefremmende å ha *indre kontrollplassering* når man har gjort noe bra (“jeg har jobbet hardt med å forberede meg til prøven, og derfor gikk det så fint”), og å ha *ytre kontrollplassering* ved negative utfall (“jeg var uheldig med oppgaven, og derfor gikk det ikke så bra”) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Her kan læreren støtte eleven slik at h*n opplever å ha kontroll i livet (Olsen & Traavik, 2010).

En relatert kognitiv HF er *empowerment*. Fordi forskningslitteraturen benytter begrepet empowerment, velger jeg å ikke bruke norske oversettelser som “bestyrkning” (Olsen & Traavik, 2010) eller “myndiggjøring” (Wormnes & Manger, 2008). Å arbeide med empowerment i skolen handler om å arbeide for å fremheve elevenes sterke sider og å gi elevene mestringssopplevelser (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Det innebærer også å gi eleven økt innflytelse over det som skjer i undervisningen, som for eksempel medvirkning i valg av vurderingsmetode. Slike tiltak kan øke elevenes trivsel, opplevelse av tilhørighet, bidra til helse, velvære og et godt psykososialt skolemiljø, samt øke motivasjonen for videre læring (Engh, 2007; NOU 2015: 2., 2015; Reeve, 2009; Wormnes & Manger, 2008). De mest utsatte elevene er ofte de som har størst utfordringer med å få øye på egne ressurser og kompetanser. Lærerens oppgave blir da å synliggjøre disse for eleven (Wormnes & Manger, 2008).

At elevene har et positivt selvbilde fremheves som et viktig mål med innføringen av livsmestring i læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). *Selvoppfatning* er et sentralt begrep både i denne studien og i det salutogene perspektivet. Selvoppfatning kan forstås som den totale opplevelsen man har av seg selv (Wormnes & Manger, 2008), og er forbundet både med god mental helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Den kan styrkes ved at man anerkjenner og verdsetter eleven for den h*n er (Olsen & Traavik, 2010; Sælebakke, 2018). *Selvtillit* er også en del av selvoppfatningen, og kan styrkes ved at man roses for det arbeidet man gjør og for de ressursene og evnene man viser gjennom ens arbeid (Bru, 2011; Olsen & Traavik, 2010). Selvoppfattelses-pyramiden (figur 3) viser hvordan selvoppfatning er oppbygd.

Nivå 1	Selvoppfatningen			
Nivå 2	Skolefaglig selvoppfatning		Ikke-skolefaglig selvoppfatning	
Nivå 3	Matematikk	Norsk osv.	Utseende	Idrett osv.
Nivå 4	Geometri, ligninger osv.	Diktanalyse, grammatikk osv.	Mote, kropp, trening osv.	Løping, dans, fotball osv.

Figur 3: Selvoppfatningens ulike nivåer (etter Wormnes & Manger, 2008, s. 28).

Figuren viser hvordan selvoppfatningen går fra det overordnede (nivå 1) til det områdespesifikke (nivå 4 og lavere). Det er gjennom å bygge elevenes delferdigheter på de laveste nivåene, at læreren kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). I sum gjøres dette gjennom å “rose, oppmuntre, bekrefte og øke elevens selvtilit ved å legge til rette for gjentatte mestringserfaringer på noen avgrensede områder” (Olsen & Traavik, 2010, s. 57). *Selvakseptering* er en annen, relatert kognitiv HF. “Selvakseptering innebærer å akseptere seg selv som den en er”, skriver Olsen og Traavik (2010, s. 53). Om vi når opp til våre egne standarder, kan vi oppleve positiv selvakseptering (Olsen & Traavik, 2010; Wormnes & Manger, 2008). Foreldre, venner og lærere pekes ut som nøkkelpersoner som kan hjelpe elevene til høyere selvakseptering. Ved å legge til rette for positive og oppnåelige standarder, samtidig som man gir instruksjoner og støtte på veien, kan læreren bidra til å legge til rette for at elevene kan oppleve høy selvakseptering (Wormnes & Manger, 2008).

Emosjonelle HF

At elevene har god emosjonell kompetanse er en forutsetning for å kunne fungere godt sosialt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 72). Det innebærer blant annet at eleven klarer å uttrykke og oppleve følelser, har en overvekt av positive følelser, kan oppleve empati for andre, og at eleven forstår egne og andres følelser (Börjesson, Keeping, Gjesterud, Aspelund & Tretvoll, 2017; Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Drugli og Lekhal, 2018). Sælebakke (2018) mener det er viktig å trene det hun kaller “emosjonell kjernemuskulatur”:

Barn og også ungdommer trenger trygge lærere for å identifisere egne følelser, gjenkjenne dem hos andre og forstå sammenhengen de oppsto i. De trenger også hjelp til å forstå at følelsen vil gå over, at følelser kommer og går - det er deres natur. Slik lærer de å håndtere egne følelser og tåle andres” (Sælebakke, 2018, s. 80)

Å hjelpe elevene med å trene denne emosjonelle kjernemuskulaturen forutsetter at læreren selv har god emosjonell kompetanse. Det innebærer å kunne forstå ens egne og andres følelser, og det betyr å kunne bruke denne informasjonen for å hjelpe elevene med å regulere egne følelser.

Relasjonelle HF

I læreplanutkastene dreier flere av formålene med livsmestring seg om relasjoner. Noen eksempler er det å kunne løse konflikter og krangler, lære om grensesetting og utenforskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Relasjoner er også sentrale i den salutogene forståelsen (Börjesson m.fl., 2017; Sælebakke, 2018). Relasjonelle HF innebærer å kunne starte og vedlikeholde relasjoner på en god måte (Sælebakke, 2018). Gode relasjoner kjennetegnes av tilhørighet, fellesskap og tillit, og bidrar til god psykisk helse (Börjesson m.fl., 2017; Uthus, 2017). Empatisk og inkluderende klasseledelse kan bidra til at elevenes relasjonelle HF styrkes (Bru, Idsøe og Øverland, 2017; Ogden, 2012).

Samtidig vet vi at 16 prosent av alle elevene opplever at de kun har “én eller noen få lærere de kan snakke med hvis de trenger det” (NOU 2015: 2, 2015, s. 122). Det er også de elevene som trenger mest støtte som opplever å få minst (Holen & Waagene, 2014, s. 10). Da er det viktig at den voksne møter eleven med varme, empati og støttende tilbakemeldinger (Börjesson m.fl., 2017). Den gode lærere-elev-relasjonen forutsetter at overvekten av interaksjonen er av positiv karakter (Ogden, 2012). Læreren må kunne tilpasse egne følelser, og være en omsorgsfull klasseleder som tar ansvar for relasjonens kvalitet (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018). En god lærer-elev-relasjon kan potensielt minske risikoen for at eleven utvikler psykiske lidelser, senke risikoen for at eleven ikke fullfører videregående skole (Holen & Waagene 2014, s. 11) og øke sjansen for at eleven søker hjelp fra voksne (Olsen & Traavik, 2010).

Oppsummert

I fagfornyelsens dokumenter er det slått fast at livsmestring både har et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne delen av teori-kapittelet har jeg redegjort for det jeg omtaler som individperspektivene. Disse perspektivene omhandler forskning og teori som fokuserer på hva individet må gjøre for å kunne oppleve å mestre livet - et nedenfra og opp-perspektiv. I disse individperspektivene er det de helsefremmende faktorene (HF) som bidrar til livsmestring, og de kan sorteres i tre kategorier: *kognitive* (kontrollplassering, empowerment og selvoppfatning), *emosjonelle* (empati, og emosjonell kompetanse), og *relasjonelle* (konflikthåndtering, utenforskap og viktigheten av den gode lærerelev-reelasjonen).

2.3.2 Livsmestring i et strukturperspektiv

Foruten individperspektivene på livsmestring, fremheves også et mer overordnet perspektiv som viktig i fagfornyelsens dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hovdenak (2017) mener klasseromsforskning og mikronivået preger for mye av utdanningsforskningen. Hun mener strukturperspektivene er underutviklet, og mener derfor det er viktig at fremtidig utdanningsforskning også løfter frem de strukturelle faktorene som påvirker elevene og utdanningen (Hovdenak, 2017). Denne utfordringen ønsker jeg å ta, og det gjør jeg ved å løfte frem strukturelle perspektiver på hva som påvirker elevenes helse og (livs)mestring. Som nevnt er det påvirkningene fra makro-, ekso-, og mesonivåene (se fig. 2, s. 10) som er i fokus i de strukturelle perspektivene. Jeg vil starte ved å belyse noe av kritikken som er rettet mot individperspektivene.

Madsen (2018) mener at innføringen av livsmestring i skolen kan tyde på at selvrealisering og selvoptimalisering har blitt institusjonaliserte målsettinger. Om innføringen av livsmestring ikke gjøres på en god måte, er han redd en romantisert form for selvrealiseringen vil prege undervisningen. Madsen (2018) bruker ikke selv ordet "individorientert", men det er nærliggende å tolke hans advarsel som en kritikk av individfokus som ble gjengitt i forrige del (2.3.1). Madsen (2018) mener at denne typen fokus i alt for stor grad ansvarliggjør eleven for sin egen (u)helse. Cahill (2015) mener det er en tendens i dag til at man forholder seg til "sosiale problemer" som om de var individuelle, psykologiske eller utviklingsmessige man-

gler hos individet, heller enn som problemer som oppstår som følge av uheldige, sosiale prosesser (Cahill, 2015, s. 96). Også Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) mener at “I vår individualiserte tid blir strukturelle problemer personlige”. I fagfornyelsens begrunnelse for inkluderingen av livsmestring fremheves også “økt individualisering av samfunnet” som en bekymring (NOU 2015: 8, 2015). Robb (2012) mener at diskursen om helse har dreid i retning av å i stadig større grad ansvarliggjøre individet for ens egen helsesituasjon. Denne utviklingen tilskriver han den neo-liberalistiske dreiningen av samfunnet (Robb, 2012).

De rammene vi lager for hva som kan regnes som god og dårlig helse kan også være med på å påvirke elevenes livsmestring på en negativ måte (Robb, 2012). Måten ungdom beskrives på i offentligheten kan bidra til å skape et bilde av at ungdomsperioden egentlig burde vært mindre utfordrende enn det den oppleves som. Robb kritiserer blant annet well-being-litteraturen for å legge listen for høyt for hva som anses som “god trivsel”. Han siterer blant annet WHO’s definisjon av well-being: “Health is a state of complete physical, mental and social wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity” (World Health Organization, 1948, i Robb, 2012, s. 186). Selv om ordet “complete” nå er fjernet fra definisjonen, mener Robb at denne oppfatningen lever videre i våre forståelser av hva det innebærer å mestre et liv. Dette idealet mener Robb ikke er forenelig med ungdomstiden, der normalen nettopp er kroppslige, mentale og følelsesmessige svingninger og utfordringer (Robb, 2012). I dette strukturelle perspektivet er det altså diskrepansen man kan kjenne på mellom forventet opplevelse av livsmestring og subjektivt opplevd livsmestring, som i seg selv kan være årsak til dårligere opplevd psykisk helse (Madsen, 2018, s. 193).

Cahill (2015) mener strukturelle forhold også påvirker hva ungdom opplever som kulturelt anerkjente måter å møte livets utfordringer på. Hun eksemplifiserer dette ved å si at det er kulturelt anerkjent at elevene søker støtte og hjelp i voksne, som foreldre og lærere. Å søke den samme hjelpen gjennom gjengmedlemsskap anses tvert om som skadelig atferd. Cahills poeng er at vi er med på å definere elevenes opplevde (livs)mestring gjennom de begrepene vi bruker og de rammene lager for hva som regnes som god helse (Cahill, 2015, s. 103).

Også elevens identitet påvirkes av strukturelle faktorer. Inntil relativt nylig ble ens identitet formet av ens klasse, kjønn og familie. I dag mener Cahill (2015) at vår identitet er noe vi selv må forme i større grad, og kaller dette “the project of the self”. Ett problem er at denne samtidstrenden tilslører det faktum at karakterer, helseatferd, politisk engasjement og det å droppe ut av skolen ikke er jevnt fordelt mellom grupper av unge (Bakken & Elstad, 2012; Hegna, Ødegård og Strandbu, 2013). Om dette overses frykter Cahill (2015) at det kan bidra til at sosial ulikhet fortsetter å bli reproduisert.

De strukturelle perspektivene er også opptatt av de negative konsekvensene utdanningssamfunnet har på elevenes (livs)mestring. Skolen har blitt en avgjørende arena å mestre, for å kunne klare å mestre resten av livet. “Ungdom i dag har ikke råd til å trå for mye utenfor – og de vet det”, skriver Hegna m.fl. (2013). Sosiologen Baker kaller dagens samfunn for “det skolerte samfunn” (Baker, 2014) - det er vitnemålene dine som i stor grad avgjør hva slags liv du kan leve. Dette mener Hegna m.fl. (2013) handler om at opplevelsen av frihet har endret seg: “Mens 60-talls-ungdommen fikk sin frihet gjennom arbeidslivet, får 2010-generasjonen friheten gjennom utdanning”. Det er dokumentert at unge opplever skolen som særdeles viktig, og at de anser karakterer som den viktigste døråpneren for muligheter senere i livet (Hovdenak, 2017). “Spissformulert kan skolens betydning sett fra elevenes ståsted oppsummeres med fire ord: uten utdanning - ingen fremtid” (Hovdenak, 2017, s. 17).

Konsekvensene av dette mener de er at “Unge må forvalte ungdomstida som en verdifull kapital for framtida” (Hegna m.fl., 2013). Når “det skolerte samfunn” krever at man mestrer alle disse sidene ved livet, vil ikke de som ikke klarer å mestre dette tilskrive dette til strukturelle forskjeller, men heller internalisere nederlagene (Hegna m.fl., 2013). Hegna m.fl. mener dette kan være svært uheldig: “den samlede vekten av utdanningskrav og fremtidsdisiplinering kan være så sterk at det bidrar til økt psykisk stress” (Hegna m.fl., 2013). Å gjøre dette synlig for elevene kan være en mulig fremgangsmåte i et strukturorientert perspektiv (Cahill, 2015). Dette vil utdypes i de gjenværende avsnittene i dette kapittelet.

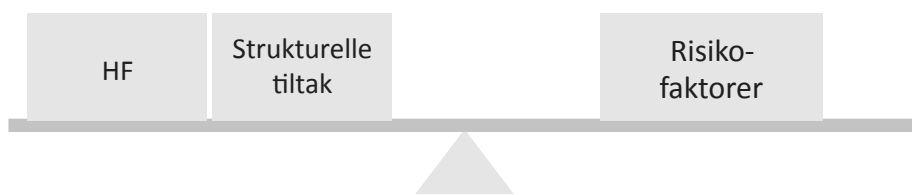
Noen strukturorienterte tiltak for å fremme livsmestring

Den strukturorienterte forskningen byr ikke bare på kritikk av de individualiserte perspektivene, men det pekes også ut noen løsninger for hvordan lærere kan hjelpe unge med å oppleve livsmestring. Bru m.fl. (2017) har undersøkt hvilke statlige tiltak man kan gjøre for å bedre elevenes psykiske helse. De finner dessverre lite forskningsmessig dokumentasjon på hva som kan være virksomme tiltak på nasjonalt nivå, men mener likevel at et viktig tiltak er å fjerne stigmaer knyttet til psykiske vansker og lidelser. Å inkludere psykisk helse i læreplanen mener de er en mulig måte. Det går altså an å argumentere for at innføring av folkehelse og livsmestring er nettopp et slik strukturelt tiltak som Bru m.fl. (2017) etterlyser.

Cahill (2015) mener det er viktig at de som jobber med barn og unge er klar over hvordan ungdommen beskrives i offentligheten og at ansvaret for deres well-being i større grad blir plassert på samfunnet. Cahill (2015) bruker fire metaforer for å belyse en alternativ well-being-diskurs. Formålet med metaforene er å hjelpe oss med å bli bevisste på hvordan vi forholder oss til unge og deres helse. Den første metaforen viser en uheldig måte å snakke med elevene om (livs)mestring. Her forstås eleven som “turist” der livet blir en “reise” og man står fritt til å velge sitt eget reisemål. Denne tankegangen mener Cahill (2015) man må unngå, fordi den totalt ansvarliggjør eleven for både gode og dårlige utfall i livet.

En bedre måte å forholde seg til elevene på mener han er gjennom metaforen “froskedammen” og “vippehusken”: Om froskedammen er i ferd med å ødelegges, hindrer ikke froskens motstandsdyktighet den fra å bli syk. I vårt tilfelle betyr det at om man skal sette inn tiltak for å bedre ungdoms well-being (frosken), må dette både skje på strukturnivå (froskedammen). Cahill erkjenner at det også trengs HF for at individet skal ha det bra. “Vippehuske”-metaforen viser at det trengs både HF og strukturelle tiltak (på den ene siden av vippehusken) for at eleven skal oppleve (livs)mestring og balanse i møte med livets utfordringer (på den andre siden av vippehusken) (se figur 4, neste side).

Metaforen “teateret” kan hjelpe ungdommen med å forstå hvordan deres identitet blir påvirket av omgivelsene. Rollene og fortellingen er nærmest forhåndsdefinert før ungdommen trer inn



Figur 4: En illustrasjon av vippehuskemetforen til Cahill (2015).

på scenen. Wexler og Eglinton (2015) mener konsekvensen av dette synet på ungdom gjør dem til passive *mottakere* av kultur som skal internaliseres, eller som *offer* for en vanskelig samtid. Å støtte elevenes *well-being* innebærer i denne forståelsen å hjelpe elevene med å dekonstruere de kulturelle og institusjonelle påvirkningskreftene på deres forestillinger om og atferd tilknyttet deres identitet, helse og *well-being*. De må lære om hvordan de påvirkes, og hvordan de selv kan påvirke og forandre (Cahill, 2015; Wexler & Eglinton, 2015). Oppsummert mener Cahill det er viktig at elevene ikke sitter igjen med ansvaret for egen helse alene, men at de gis støtte til å bli bevisste på de strukturelle forholdene som påvirker deres opplevelse av *well-being* og mestring av livet.

Samlet sett kan det derfor sies å være individualiseringen som forskningen innenfor strukturperspektivet mener er uheldig for de unges livsmestring. I forskningen på ungdom finner vi det som omtales som “helsens paradoks”: Objektivt sett, målt i materiell velstand, har vi aldri hatt det bedre (Madsen, 2018). Likevel viser undersøkelser at dette på flere punkter ikke materialiserer seg i ungdommens opplevelse av (livs)mestring. Madsen (2018) og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, 2015) mener årsaken er den økende individualiseringen av samfunnet. Der HF i individperspektivene anses som en måte å støtte og styrke elevenes opplevelse av livsmestring på, forstås de i strukturperspektivene som det motsatte: HF kan tvert om bidra til at det (uberettigede) fulle og hele ansvaret legges hos elevene. Madsen (2018) beskriver det slik:

Selvet er i dag blitt den fremste autoriteten man lytter til. Denne fristillingen av individet gir det muligheter for livsvalg og selvrealisering som majoriteten av tidligere generasjoner aldri hadde. Lykkes det, er alt fint, men skulle individet mislykkes, blir prisen høyere å betale. Det vil ikke kunne ha noen andre å skyldes på enn seg selv (Madsen, 2018, s. 50)

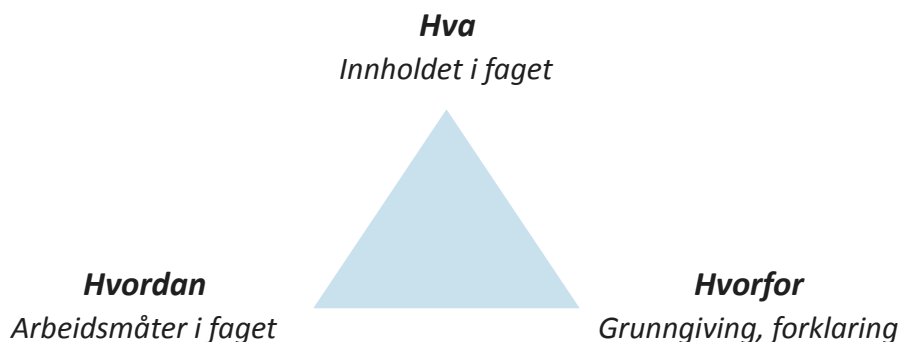
Madsen (2018) mener denne individualiseringen er uheldig, og at det kan føre til at elevene heller ender opp med å oppleve tvil, uro og skam. I strukturperspektivene forstås det derfor som svært viktig at en av Cahills (2015) andre metaforer - turist-metaforen - skrinlegges som forklaring på ungdoms-tilværelsen fordi den ansvarliggjør ungdommen fullstendig, samtidig som man da ser helt bort ifra påvirkninger fra omgivelsene. Selv om intensjonene med å utvikle HF hos elevene er god, er en viktig didaktisk implikasjon at man må være forsiktig i måten man ansvarliggjør elevene på - det er mye som påvirker elevenes livsmestring som er utenfor deres kontroll. Elevene må også gjøres bevisste på hvordan de påvirkes fra meso-, ekso- og makronivået (Helsedirektoratet, 2015b; Olsen & Traavik, 2010).

Oppsummert

I den forrige delen (2.3.1) redegjorde jeg for individperspektivene på elevenes livsmestring. I denne delen har jeg belyst det andre livsmestrings-perspektivet som omtales i fagfornyelsen, nemlig strukturperspektivene. Dette perspektivet retter sin kritikk mot uheldige konsekvenser av et for stort individfokus, som i for stor grad ansvarliggjør individet for egen helsesituasjon. Om dette samtidig faller sammen med en stadig smalere og mer uoppnåelig forståelse av hva det innebærer å leve et godt liv, gjør det dårligere livsmestring til et stadig mer sannsynlig utfall for stadig flere. Cahills (2015) fire metaforer kan hjelpe oss til en bedre well-being-diskurs, blant annet gjennom å hjelpe elevene til å dekonstruere strukturelle påvirkningskrefter, og til å vite hvordan de selv kan påvirke sine omgivelser.

2.4 Kjennetegn ved samfunnsfaget

For å si noe om hva samfunnsfaget kan bidra med i arbeidet med livsmestring, er et godt utgangspunkt å ha klart for seg hva som kjennetegner samfunnsfaget. Når dette er tydeliggjort vil det være mulig i oppgavens kapittel fire - analyse og drøfting - å se hvordan lærernes forståelser av livsmestring kan passe inn i samfunnsfaget. For å se hva som kjennetegner samfunnsfaget, vil jeg ta utgangspunkt i *den didaktiske trekanten*. Det er en figur som viser de tre sentrale didaktiske spørsmålene - *hva*, *hvordan* og *hvorfor* - og hvordan svar for hvert av spørsmålene informerer og påvirker de andre to didaktiske spørsmålene (Aarre, Christophersen & Børhaug, 2014, s. 28) (se figur 5, neste side).



Figur 5: Den fagdidaktiske trekanten (Aarre m.fl., 2014)

Det er altså disse tre spørsmålene jeg vil bruke for å se nærmere på hva som kjennetegner samfunnsfaget. Fordi formålet er å belyse mulige festepunkter for livsmestring, er det de temaene, begrunnelsene og arbeidsmåtene som er knyttet til livsmestring hittil i oppgaven, som vil vies plass.

2.4.1 “Hva” - Innholdet i samfunnsfag

Samfunnsfaget kjennetegnes ved å være kunnskapsorientert, og at det byr opp til refleksjon og kritisk tenkning (Solhaug, 2006, s. 227). Samfunnsfaget har et særlig ansvar for å være *aktuelt*, sammenlignet med andre fag (Aarre m.fl., 2014; Christensen, 2015). Fordi samfunnet hele tiden er i endring, blir derfor en sentral utfordring for samfunnsfaget og samfunnsfaglæreren å holde seg oppdatert. *Medborgerskap* er et sentralt begrep i samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2006). Studien til Mathé og Elstad (2018) viser at elever i samfunnsfag i VG1 opplever at samfunnsfaget bidrar til å forberede dem på og motivere dem for på samfunnsdeltakelse. Johnson og Morris (2010, s. 84-85) hevder at kritisk medborgskapsundervisning må være tverrfaglig, elevmedvirkende, og relatert til elevenes liv. Undervisningen skal bidra til å utvikle elevenes autonomi, samarbeidsevner, sosiale bevissthet, og ønske om å påvirke samfunnet.

Kultur, holdninger og mangfold er sentrale temaer i samfunnsfag (Børhaug, 2005; Aarre m.fl., 2014). Fordi vi lever i et stadig mer mangfoldig samfunn mener Aarre m.fl. (2014) at det er viktig at samfunnsfaget formidler kunnskaper om andre kulturer, gjerne ved å bruke ressurser i elevgruppa. Dette er i overensstemmelse med læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet,

2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hunnes (2015) mener det han kaller for “opplevelseslæring” er spesielt gode måter å undervise elevene i temaene kultur, verdier, holdninger og mangfold. Med *opplevelseslæring* mener han å flytte læringsarenaen utenfor klasserommet. Dette mener han er viktig for elevenes læring, og han begrunner det slik: “Når det heile mennesket er engasjert i læringsprosessen, når både det kognitive og det emosjonelle er “i spel”, ligg det særleg godt til rette for å sjå og arbeide med samanhegar mellom verdiar, haldningar og handlingar” (Hunnes, 2015, s. 107). Dette kan både bidra til varig læring, men også utviklingen av empati, som han anser som en viktig kvalitet å utvikle i elevene (Hunnes, 2015). Samtidig trekker han frem et av samfunnsfagets store dilemmaer: “Det krever ein viss balansegang å hjelpe elevane til å identifisere seg med kulturen i landet ved at dei tileignar seg innsikt og forankring, og samtidig vere i stand til å vere kritiske, men ikkje sjølvutslettande kritiske, til denne kulturen” (Hunnes, 2015, s. 98). Løsningen mener Hunnes (2015) er å jobbe for at elevene får et “gjennomreflektert verdistandpunkt”, hvor elevene hjelpes til å bli selvstendige og aktivt deltakende. Hunnes (2015) argument er at elevene først da gjøres i stand til å kunne ta stilling på egenhånd.

Et relatert tema i samfunnsfag er *individ* og *samfunn*. Dette er også det mest sentrale temaet i samfunnskunnskap i følge Aarre m.fl. (2014), Christensen & Christensen (2015), og Repstad og Repstad (2010). Aarre m.fl. (2014) deler dette temaet i tre deler, etter hvilket bidrag det er ment å gi. Den første delen omhandler det å forberede elevene på det samfunnet de skal leve i. Dette kaller de “skolen om samfunnet”. Her er fokuset på normer, individuelle handlinger, roller og fellesskap (Aarre m.fl., 2014). Her er det med andre ord de sosiologiske temaene som preger denne delen av faget. Den andre delen kalles “samfunnet i skolen”. Det handler om at skolen i seg selv er et samfunn - et samfunn i miniatyr - som elevene kan erfare mer direkte enn andre deler av samfunnet. For mange er kanskje skolen også det aller første møte med samfunnet. Her bruker elevene mye tid, de trenes i sosial omgang med både jevnaldrende og voksne, og de kan få øving i skoledemokrati. Fordi dette er en “lett-variant” av storsamfunnet er det likevel viktig at elevene også opplever samfunnet mer direkte, som for eksempel gjennom *opplevelseslæring* (Hunnes, 2015; Mathé & Elstad, 2018, s. 74; Stokke, 2017). Det tredje handler om at skolen er en del av samfunnet - “skolen i samfunnet”. Skolen er også en samfunnsinstitusjon, gjennom sine viktige samfunnsoppgaver, verdiskapning og fordeling av

samfunnsgoder. Skolen har også en sosialiseringsfunksjon, ved at myndighetene peker ut bestemte kompetanser som elevene må opparbeide seg fordi det er behov for det i samfunnet.

2.4.2 “Hvordan” - Arbeidsmåter i samfunnsfag

Fagets arbeidsmåter berøres i mindre grad i denne studien. Noen sider ved samfunnsfagets arbeidsmåter er likevel relevante, og disse vil jeg kort redegjøre for her. Samfunnsfaget har opphav i flere samfunnsvitenskapelige retninger: sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi (Aarre m.fl., 2014). Det er likevel det sosiologiske perspektivet som preger den største delen av faget, hovedsakelig på grunn av det store fokuset på at eleven skal forstå seg selv i møte med samfunnets mange institusjoner (Christensen, 2015). En vanlig arbeidsmåte i samfunnsfag er derfor “systematiske måter å skaffe opplysninger om samfunnet på” (Aarre m.fl., 2014, s. 37). Dette innebærer at elevene får anledning til selv å undersøke samfunnsfaglige fenomener - det Koritzinsky (2014) kaller *utforskende metoder*. Både Christensen og Christensen (2015) og Freire (1973), mener problemorienterte undersøkelsesmetoder, der eleven får anledning til å utvikle kritiske blikk på måten vi eksisterer på i samfunnet vårt i dag, er en sentral arbeidsmåte i samfunnsfaget. Først da kan elevene oppleve verden som “i prosess”, og derfor også mulig å påvirke (Freire, 1973). I den problemorienterte undersøkelsesmetoden inngår også hypotesetesting og diskusjon som viktige elementer (Børhaug, 2005). Det er også viktig å nevne i forbindelse med det tverrfaglige temaet livsmestring, at samfunnsfaget også anses som godt til å delta i tverrfaglige prosjekter (Koritzinsky, 2014).

2.4.3 “Hvorfor” - Formålet med samfunnsfag

Samfunnsfagets viktigste didaktiske spørsmål

Solhaug (2006) mener samfunnsfaget ikke har noen klar didaktisk plattform: “Samfunnskunnskapfaget fremstår på mange måter som uferdig, og behovet for å videreutvikle den didaktiske tenkningen om det er stort” (Solhaug, 2006, s. 179). Solhaug konkluderer med at disse identitetsutfordringene utgjør en “didaktisk utfordring” for samfunnsfaget (Solhaug, 2006, s. 228). Solhaug er ikke alene. Aarre, Christophersen og Børhaug (2014) mener samfunnsfaget, tilsynelatende noe paradoksalt, kjennetegnes av en svak profil. Etter Kunnskapsløftet mener de samfunnsfaget er blitt et “restetorg” av temaer som ikke fikk plass i skolens

andre fag (Aarre m.fl., 2014). Veien ut av “restetorget” mener han er å klargjøre hva fagets begrunnelser er. I denne oppgaven kan denne klargjøringen gi oss en retning for å forstå hvordan livsmestring kan høre hjemme i samfunnsfag og hva samfunnsfagets bidrag til dette tverrfaglige temaet kan være.

Biesta og Børhaug

Hva som skal være samfunnsfagets overordnede formål kan belyses gjennom Biestas (2014) beskrivelser av utdanningens funksjoner, og Børhaugs (2005) beskrivelser av samfunnsfagets funksjoner.

Biesta (2014) mener utdanningens overordnede formål kan sorteres i de tre kategoriene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. I arbeidet med hva som kan anses som god utdanning, må man alltid ta stilling til disse tre kategoriene, mener Biesta (2014). *Kvalifisering* innebærer å forberede elevene til å etterhvert å utøve et yrke og å delta i samfunnet, gjennom å sko elevene med kunnskaper, ferdigheter og evner (Biesta, 2014, s. 156-157). Biesta mener livsmestring (*life skills*) er begrenset til denne kategorien - livsmestring som ferdighet. I drøftingsdelen av denne oppgaven vil jeg vise at også de andre to kategoriene er sentrale for å forstå livsmestring i samfunnsfag. *Sosialisering* dreier seg om hvordan elevene, gjennom utdanning, innlemmes i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner (Biesta, 2014, s. 156). *Subjektivering* handler om utdanningens innflytelse på det enkelte individ (Biesta, 2014, s. 157). Dette mener Biesta (2011) er skolens viktigste formål. Subjektivering handler om å gi elevene mulighet til å være den han eller hun er, slik at eleven kan få mulighet til å utvikle hele sitt potensial som subjekt. Denne forståelsen av formålet med utdanningen deler han med Dewey, som mente at den eneste måten å forberede elevene for fremtiden på er ved å gjøre dem til “herre over seg selv” (Dewey, 2000, s. 186). Subjektivering skiller seg fra sosialisering ved at sistnevnte omhandler inkludering i eksisterende fellesskap, og subjektivering derimot dreier seg alltid “om hvordan vi kan eksistere utenfor slike ordner” (Biesta, 2014, s. 157).

Børhaug (2005) beskriver samfunnsfagets tre begrunnelser. Disse er nytte, politisk styring og dannelse. *Nytteperspektivet* i samfunnsfag innebærer at elevene får kunnskaper, ferdigheter og

holdninger, med det formål om enten å kunne oppnå noe eller for å løse problemer. Her ser vi likheter til Biestas kvalifiserings-begrep. Om samfunnsfaget preges av nytteperspektivet mener han faget vil “utarmes” (Børhaug, 2005, s. 174). Elevene må også få politisk engasjement og lyst til deltakelse gjennom demokratiske kanaler, mener Børhaug. Dette omtaler han som det *politiske styringsperspektivet*. Her løfter Børhaug frem formålet om å videreføre “grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet”, som “Styringsform, markedsorganisering, likestilling, antirasisme og distriktspolitikk” (Børhaug, 2005, s. 172). *Danningsperspektivet* handler om at elevene “gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformene i samfunnet” (Christensen, 2015, s. 174). Det er viktig å presisere at Børhaug med dannelsesperspektivet snakker om danning, ikke dannelse. Der dannelse handler om passiv overtakelse av “den borgerlige kulturens manerer”, innebærer danning at elevene skal bli tenkende, politiske, handlende og frigjorte subjekter (Børhaug, 2005, s. 174). Fokuset på selvstendiggjøring av individet gjør at vi ser klare likheter til Biestas (2005) subjektiverings-begrep. Danning innebærer for Børhaug (2005) at elevene får en kritisk og vurderende holdning til måten samfunnet vårt er innordnet på. Også Børhaug mener dette er den viktigste begrunnelsen for samfunnsfaget: “Samfunnskunnskapfaget kan ikke på noen måte determinere de unge sitt forhold til samfunnet. Faget kan i beste fall være en stimulans og en kilde i elevenes egen konstruksjon av kunnskap og holdninger” (Børhaug, 2005, s. 180).

Samfunnsfagets rolle blir etter Børhaugs syn, et fag der elevene skal få redskaper, slik at de deretter kan ta ta stilling til samfunnet på egne premisser. Solhaug er enig i dette: “Målet med utdanningen er menneskelig autonomi eller selvstendig virksomhet” (Solhaug, 2006, s. 229). Men friheten i seg selv, er ikke formålet, mener Solhaug. Samfunnsfaget skal gi elevene anledning til å se sammenhengen mellom skolen, utdanning og samfunnet forøvrig. Formålet med friheten og autonomien er at elevene skal bidra til å utvikle og forandre samfunnet. Det går altså an å hevde at Solhaug tenker at utdanningen både er til for individet (frihet og autonomi), og for samfunnet (videreutvikling). Dette kommer også til syne i læreplanen Kunnskapsløftet, der det står at elevene både skal slutte opp om demokratiske verdier, og samtidig kritisk forholde seg til deres læring og forhold i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert

Selv om Solhaug (2006) og Aarre m.fl. (2014) mener at samfunnsfaget mangler en klar didaktisk plattform, har jeg i denne delen pekt på flere kjennetegn ved samfunnets innhold, arbeidsmåter og formål. Flere av samfunnsfagets sentrale temaer - deriblant kultur, individ-samfunn, og medborgerskap - er relevante temaer i denne studien. At faget anses som god egnet til tverrfaglig og utforskende arbeid, samt at det er preget av den sosiologiske vitenskapstradisjonen, er relevante sider ved samfunnsfaget for denne studien. Likevel er det særlig Biesta (2014) og Børhaugs (2005) begreper om henholdsvis *utdanningens* og *samfunnsfagets formål*, som vil bli tatt med videre inn i analysen i denne oppgaven. Disse begrepene vil gjøre det mulig å forstå hvordan denne studiens utvalg forstår livsmestringsbegrepet, samt at det vil kunne gi oss et klarere bilde av hva samfunnsfagets bidrag til dette tverrfaglige temaet kan være.

Metode

Vi kan kalle noe for vitenskapelig kunnskap når det har vært gjenstand for systematisk og kritisk refleksjon (Malterud, 2017, s. 17). Dette kapittelet vil gi leseren innsyn i de refleksjonene jeg har gjort i løpet av denne studien. Nærmere bestemt er formålet med dette kapittelet å gi leseren en oversikt over, samt begrunne, de ulike valgene som er tatt for å besvare denne oppgavens forskningsspørsmål: Hva tenker fem samfunnsfaglærere at samfunnsfaget kan bidra med i tverrfaglige arbeid om livsmestring? Dette forskningsspørsmålet har ledet til følgende forskningsdesign (se tabell 2):

Tema	Lærernes forståelse av hva samfunnsfaget kan bidra med i tverrfaglige arbeider med livsmestring
Type studie	Intervjustudie
Metode	Kvalitative, semistrukturerte intervjuer
Data	Transkripsjoner av lydopptak
Utvalg	Fem samfunnsfaglærere
Analysetype	Tematisk analyse med fokus på lærernes forståelse av livsmestring og samfunnsfaget

Tabell 2. Oversikt over studiens forskningsdesign.

3.1 En kvalitativ metodetilnærming

3.1.1 Begrunnelse for valg av kvalitative intervjuer

Fordi denne studien utforsker et felt der det finnes lite samfunnsfagdidaktisk kunnskap fra før, kan studien omtales som *eksplorerende* (Grenness, 2003). I slike studier er kvalitative datainnsamlingsmetoder godt egnet. Denne metoden gjør det mulig for studiens deltakere å gi relativt frie beskrivelser av hvordan de opplever et bestemt fenomen (Dalen, 2011; Kvale &

Brinkmann, 2010). Dette samsvarer godt med intensjonen i forskningsspørsmålet, og metoden er derfor godt egnet til å fremskaffe data til denne studien.

Begrunnelse for valg av semistrukturert dybdeintervjuer

I denne studien er jeg ute etter å finne ut hvordan samfunnsfaglærere forstår hvilken rolle samfunnsfaget kan spille i arbeidet med livsmestring i skolen. For å oppnå dette har det vært viktig for meg å velge en metode som i størst mulig grad ville legge til rette for at deltakerne kunne få tid og rom til å reflektere rundt begrepet livsmestring i relasjon til samfunnsfaget. For å oppnå dette benyttet jeg meg av semistrukturerte *dybdeintervjuer*. Denne intervjuformen kjennetegnes både av å være strukturert og fleksibel (Kleven, 2014). Den strukturerte delen av intervjuene hadde å gjøre med at jeg benyttet en ferdig utformet intervjuguide, som gjorde at jeg fikk stilt alle deltakerne de samme spørsmålene. At intervjuet var fleksibelt skyldes at jeg la opp til at både deltakeren og jeg kontinuerlig hadde anledning til å stille oppfølgingsspørsmål.

Ved å benytte meg av semistrukturerte dybdeintervjuer fikk jeg både utforsket interessante samtaletråder som jeg på forhånd ikke hadde forutsett. Samtidig kunne være trygg på at jeg fikk relevant data fra alle intervjuene, som gjorde det mulig å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å forsikre meg om at jeg hadde nok tid til å bli kjent med hver enkelt lærer og deres forståelser av livsmestring og samfunnsfaget (jf. Larsen, 2017). Individuelle intervjuer ble også valgt fordi det i størst grad også ville være med på å legge til rette for at lærerne kunne dele av sine forståelser på en så upåvirket måte som mulig. Slike individualintervjuer oppleves ofte tryggere og mer skjermet, sammenlignet med gruppeintervjuer (Malterud, 2017).

3.1.2 Forforståelse og forarbeid

I kvalitativ forskning er forskeren selv en del av instrumentene som innhenter data, så også for denne studien (Dalland, 2007). For å redusere denne validitetstrusselen har jeg i dette kapittelet etterstrebet å være så transparent som mulig i beskrivelsen. Å redegjøre for egen forforståelse er også viktig i den forbindelse (Malterud, 2017). En del av min faglige bakgrunn er en bachelor i psykologi, og en samfunnsfagdidaktisk bacheloroppgave jeg skrev om

hvordan man kan arbeide med psykisk helse som tema i skolen. Som en del av litteraturgjennomgangen min for denne masterstudien hadde jeg kontakt med læreplangruppene for samfunnsfag, både for grunnskolen og videregående skole. Jeg hadde også en lengre samtale med Sten Ludvigsen - utvalgslederen for rapportene som fagfornyelsen bygger på (NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015: 8, 2015) - for å høre hvilke refleksjoner de gjorde seg i arbeidet med utviklingen av begrepet. Disse samtalene inngår ikke som data i dette forskningsprosjektet. Dette forarbeidet lot meg bli kjent med Ludvigsen-utvalgets rapporter og fagfornyelsens arbeid. Fordi fagfornyelsen pågikk på dette tidspunktet, var samtalene avgjørende for å kunne bli kjent med hvilke spørsmål det kunne være nyttig å besvare i studien min. Forskerens forforståelse kan alltid være en trussel mot studiens validitet ved at den kan være med på å påvirke studiens konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). Som et tiltak for å forhindre uheldige effekter av min egen forforståelse har jeg etterstrebet å ha et bevisst forhold til egen forforståelse i alle studiens faser (Dalland, 2007). Måten jeg har gjort dette på er blant annet gjennom å kontinuerlig skrive ned ideer og deretter reflektere over de, denne gangen som min egen djevelens advokat (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.2 Utvelgelse og rekruttering av deltakere

Deltakerne ble valgt ut fordi de oppfylte to bestemte kriterier, og utvalget kan derfor omtales som *strategisk* valgt (Dalland, 2007; Malterud, 2017). Foruten at deltakerne måtte være samfunnsfaglærere, var det første kriteriet at lærerne hadde undervisningserfaring i faget. Dette skyldtes ønsket om å sikre den samfunnsfagdidaktiske forankringen av studien min. Det andre kriteriet var at lærerne hadde undervist i livsmestring eller relaterte emner. Med utgangspunkt i et utvalg basert på disse to kriteriene, håpet jeg å få tilgang til data som ville gjøre det mulig å besvare problemstillingen min.

I forbindelse med tematiske søk om livsmestring i forkant av studien min, fant jeg ut at noen skoler i Oslo-området var i gang med å jobbe med livsmestring i tverrfaglige prosjekt. I den samme perioden fant jeg også ut at et forskningsprosjekt tilknyttet Universitetet i Oslo var i ferd med å starte opp på en av disse skolene. Dette forskningsprosjektet hadde et annet formål enn min studie, men jeg var likevel så heldig at jeg fikk bli med dem til denne skolen for å

rekruttere samfunnsfaglærere til min egen studie. Seks lærere meldte sin interesse, og etter samtaler på epost i etterkant var det til slutt tre av disse lærerne som hadde anledning til å delta på et intervju. Via bekjente fikk jeg kontakt med én lærer på en annen skole i Oslo-området. Da jeg intervjuet vedkommende fikk jeg også kontakt med enda en lærer ved denne skolen, som også sa seg villig til å delta i studien.

Utvalget besto til slutt av fem lærere fordelt på to forskjellige skoler. Et stort utvalg er fristende, men det er også viktig å ta hensyn til den tiden man har til rådighet for å kunne bearbeide og analysere intervjudataene på en tilfredsstillende måte (Dalen, 2011). For et kvalitativt utvalg som dette er *informasjonsstyrke* et bedre mål enn at utvalget skal være representativt (Malterud, 2017). En tydelig problemstilling og at deltakere deler mye og variert informasjon, kan gi god informasjonsstyrke (Malterud, 2017). Av denne grunn valgte jeg et strategisk utvalg med fokus på mangfold (se tabell 3). Da kan informasjonsstyrken sies å være høy, selv om utvalget er relativt lite (Malterud, 2017, s. 59).

Antall deltakere	Fem
Fordeling i alder	Fra 20-årene til 50-årene
Fordeling i kjønn	Tre kvinner og to menn
Skoler representert	To skoler, én i øst og én i vest i Oslo-området
Undervisningserfaring i samf.fag	Fra 3 til 15 år
Annet	Den ene deltakeren var også sosiallærer på sin skole

Tabell 3. Oversikt med informasjon om utvalget.

Utvalget mitt besto av fem lærere fra to ulike ungdomsskoler. Begge skolene befinner seg i Oslo-området, den ene i øst og den andre i vest. At alle de fem lærerne er lærere på ungdomsskolen er tilfeldig. Lærere på videregående skoler ble også forespurt om å delta, men av ulike grunner hadde de ikke anledning til å delta i studien. Hvilke implikasjoner dette kan ha er vanskelig å si. I alder spanner deltakerne fra 25 til 60 år, både kvinner og menn, og de har en variert fagbakgrunn. Etter å ha gjennomført intervjuene med deltakerne vurderte jeg dataene som tilstrekkelige for å kunne besvare studiens problemstilling. Studiens tidsramme

var også avgjørende for denne beslutningen: Det måtte være tilstrekkelig tid til å gjøre grundige analyser, og denne balansen opplevde jeg at dette utvalget bidro til å oppnå.

3.2.1 Beskrivelse av intervjuguiden og intervjusituasjonen

Intervjuguidens utforming

Den samme intervjuguiden ble benyttet under alle intervjuene (se vedlegg 1). I arbeidet med å utforme intervjuguiden lagde jeg først en lang liste med ulike spørsmål som jeg kunne tenke meg å stille lærerne. Disse ble deretter slått sammen, omformulert og systematisert. Som en del av prosessen med å utforme intervjuguiden gjennomførte jeg også et prøveintervju (Dalen, 2011; Widerberg & Bolstad, 2005). I prøveintervjuet fikk jeg utforsket ulike spørsmålsformuleringer og spørsmålsrekkefølger i intervjuguiden (Malterud, 2017), og jeg fikk også prøvd ut det å være en lyttende intervjuer. Å bruke prøveintervjuer på denne måten er med på å styrke en studies validitet (Dalen, 2011). Å gjennomføre et prøveintervju lot meg også teste ut opp- taksutstyret (Dalen, 2011, s. 30-31). I tillegg til prøveintervjuet fikk jeg også tilbakemeldinger på intervjuguiden fra begge mine veiledere og fra to medstudenter. Deres tilbakemeldinger, i tillegg til prøveintervjuet gjorde at jeg fikk tydeliggjort spørsmålene mine ytterligere. Noen spørsmål falt fra, noen oppfølgingsspørsmål ble lagt til, og strukturen ble noe endret.

Til slutt satt jeg igjen med 12 spørsmål i intervjuguidens hoveddel. Disse var igjen fordelt på følgende tre kategorier: *Overordnet om livsmestring*, *livsmestring i samfunnsfag*, og *livsmestringsundervisning i samfunnsfag*. Det fjerde temaet omhandlet spørsmål som navngir kommunen der noen av lærerne jobber. Denne delen vil ikke omtales ytterligere i denne oppgaven. Årsaken til dette er både at jeg vil sikre lærernes anonymitet, og fordi dataene som ble generert av disse spørsmålene ikke ble ansett som relevante for denne oppgavens problemstilling. Spørsmålene var relevante for å få et innblikk i hvilket utgangspunkt lærerne hadde for å snakke om livsmestring, men har ingen nytte i denne oppgaven ut over dette, og er derfor fjernet. Fordi studien har et eksplorerende formål, ga en slik firedeling av spørsmålene meg flere mulige innganger til å forstå hvordan lærere forstår livsmestring i relasjon til samfunnsfaget. Også spørsmålene ble utformet for å være eksplorerende. Det gjorde jeg ved å stille åpne spørsmål i så stor grad som mulig (Grønmo, 2004). To eksempler fra inter-

vjuguiden er “Hva tenker du det innebærer å mestre livet for dine elever?” og “Hvilke tematikker tenker du at hører inn under temaet livsmestring?”. Etter spørsmålet var stilt fikk deltakeren alltid god tid til å tenke seg om og til å fullføre svarene sine.

Gjennomføringen av intervjuet

Intervjuene ble gjennomført på møterom og i klasserom på skolen til den enkelte lærer. Hensikten med dette var å møte deltakerne i kjente omgivelser for å bidra til å skape trygge rammer rundt intervjuet (Creswell & Miller, 2000). Før intervjuet begynte, oppsummerte jeg de viktigste punktene fra informasjonsskrivet: At deltakerne kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser; anonymitet, og at intervjuet ville bli tatt opp. En intervjusituasjon er ikke en fri dialog mellom likestilte deltakere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 52). Det kan føre til at deltakerne holder tilbake informasjon (Kvale & Brinkmann, 2010). Rett i etterkant av det første intervjuet, delte denne læreren noen av sine refleksjoner om intervjusituasjonen. Læreren fortalte at h*n syntes det var litt underlig å svare på så mange spørsmål uten at jeg gav uttrykk for hva jeg tenkte om vedkommendes svar. Samtidig viste læreren også forståelse for hvorfor rollene måtte være slik. Det var en fin opplevelse å bli tiltrodd også disse refleksjonene fra deltakerne. Det førte til at jeg gjorde endringer i de påfølgende intervjuene. Blant annet brukte jeg mer tid både i forkant og etterkant av intervjuet på å reflektere litt sammen med deltakerne om formen på intervjuet. Jeg gjorde det også klart for deltakerne at forskningsmiljøet som helhet har liten befatning med tematikken, og at jeg derfor anså lærerne i denne studien som ekspertene. Jeg opplevde at alle deltakerne i studien virket trygge og interessert i å dele av sine forståelser og opplevelser av livsmestringsbegrepet.

Etter denne innledende fasen av intervjuet (Dalen, 2011) ble lærerne spurt om hvordan de forsto begrepet “livsmestring”. Etter dette fikk deltakerne en praktisk oppgave. På utdelte lapper skrev de ned temaer og innhold de mente kunne passe inn i arbeid med livsmestring. Mens jeg stilte resten av intervju spørsmålene mine, hadde de anledning til å lage nye lapper med temaer når de fikk nye ideer. Formålet med dette var å be lærerne om å rangere disse temaene etter prioritet, i slutten av intervjuet. Dette ble gjort både for å skape en annen inngang for lærerne til å reflektere rundt hva det innebærer å arbeide med livsmestring i samfunnsfag, og for å se hva lærerne rangerte som sine viktigste temaer. Den andre halvdel av

intervjuet omhandlet som nevnt livsmestring i relasjon til samfunnsfaget og praktiske livsmestrings-eksempler fra egen samfunnsfagundervisning. Lydopptak ble benyttet under alle intervjuene for å sikre god gjengivelse av det deltakerne sa (Dalen, 2011; Malterud, 2017). Fordi nonverbal kommunikasjon ikke kommer med på opptaket, sørget jeg for å skrive detaljerte notater i etterkant av hvert intervju for å huske så mye som mulig fra intervjuene (Dalen, 2011; Malterud, 2017).

I det andre intervjuet jeg gjennomførte dukket det opp interessante momenter som jeg fort skjønte at jeg ønsket å stille spørsmål ved til alle deltakerne. Av den grunn ba jeg den første deltakeren om et nytt intervju, hvor jeg fikk stilt også disse spørsmålene. Spørsmålene ble inkludert i intervjuguiden og stilt også til de tre siste deltakerne. Samlet sett ble dermed alle deltakerne stilt de samme spørsmålene. Dette ble gjort for å få et så bredt datagrunnlag som mulig, samt for å kunne ha muligheten til å sammenligne deltakernes svar i arbeidet med analysen.

Foruten å lede intervjuet anså jeg min viktigste oppgave som intervjuer for å være å tilrettelegge for en positiv samtale med deltakerne (Dalland, 2007). Der det var relevant stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å oppklare ting som fremsto som uklart, eller for å utvide interessante sider ved det informanten beskrev (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 10). Slike avbrytelser prøvde jeg å begrense så mye som mulig. Ved stadige avbrudd risikerer man at deltakerne ikke får anledning til å få fullføre sine resonnement (Dalen, 2011).

3.3 Analyseprosessen

I denne delen vil jeg gjøre rede for og begrunne de valgene jeg har tatt i prosessen der data har blitt omsatt til *funn*. Her vil jeg beskrive de stegene jeg tok i arbeidet med transkriberingen av lydopptakene (3.3.1) og analysering av de transkriberte tekstene (3.3.2). Arbeidet med analysen begynte allerede da jeg startet å transkribere, fordi det å omsette lyd til tegn også er en tolkende og meningsskapende handling (Braun & Clarke, 2006). Dette skyldes at jeg allerede i transkriberingen startet å gjøre notater med tanke på tematikk som dukket opp, og betrakt-

ninger som jeg gjorde underveis (Dalland, 2007). Derfor behandles disse samlet i dette kapitlet, under hver sin overskrift.

3.3.1 Transkribering av datamaterialet

Datamaterialet fra intervjuene kom i form av lydopptak, og ble transkribert så tett opptil intervjuetidspunktet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette er en fordel fordi det gir det Dalen (2011) kaller en “spesiell nærhet” til transkripsjonene. Jeg skrev også ned de refleksjonene jeg hadde gjort etter hvert intervju med en gang intervjuet var ferdig. Transkriberingen ble gjort i et ordinært tekstbehandlingsprogram (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 186), og etter endt transkribering satt jeg igjen med 82 A4-sider med transkribert tekst. Alle disse sidene ble ansett som egnet for videre analyse.

Valg i transkriberingen

Å transkribere innebærer blant annet å måtte ta stilling til valg av *språklig stil* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 253). “Skriver vi akkurat det som ble sagt, for vi ikke nødvendigvis en god gjengivelse av det som ble hørt”, skriver Malterud (2017). Slik kan det oppstå en drakamp mellom reliabilitet og validitet: Skal den transkriberte teksten være rik på detaljer, eller skal man i større grad normere og skriftliggjøre dataene (Malterud, 2017). I mitt tilfelle valgte jeg en middelvei - det som på engelsk kalles “slightly modified verbatim mode” (Malterud, 2017). Så langt jeg kunne etterstrebet jeg å gjengi så mye som mulig av det deltakerne sa. Dette ble gjort for å bevare noe av konteksten, som kunne komme til å bli viktig i analysearbeidet. Det gav transkripsjonene et relativt muntlig preg, naturlig nok. Unntakene er der deltakere benyttet uvanlige ord som kunne gjøre personen gjenkjennelig. Ordene ble da byttet ut med tilsvarende, men normerte uttrykk. For å øke leservennligheten har jeg også normert noen av de mer muntlige formuleringene, som for eksempel “asså” til “altså”. Fyllord som “liksom” ble fjernet i de setningene der de hadde høy frekvens. Også dette ble gjort for å gjøre teksten mer leservennlig. Der jeg trodde meningsinnholdet kunne forsvinne ved slike normeringsgrep ble det muntlige språket beholdt. I de tilfellene der deltakeren lo ble dette markert i teksten, ettersom det kan ha mye å si for hvordan man opplever den skriftlige versjonen av det som ble sagt.

3.3.2 Analyse

Tematisk analyse

I denne studien har jeg brukt Braun og Clarke (2008) stegvise analysemodell kalt *tematiske analyse*. Denne analyseformen gjorde det mulig for meg å gå fra å ha en stor mengde data, til igjennom seks steg å ende opp med en ferdigstilt rapport i form av denne masteroppgaven. Firebaugh (2008) mener noe av det viktigste i et vitenskapelig arbeid er at forskeren er åpen for å kunne bli overrasket av hva han eller hun finner. Det ble jeg i denne studien. Mot slutten av arbeidet med analysen skjønnte jeg at jeg kunne bruke datamaterialet mitt til å fokusere mer på hvordan lærerne tenkte at man kunne jobbe samfunnsfaglig med livsmestring. Firebaugh (2008) mener noe av det viktigste i et vitenskapelig arbeid er at forskeren er åpen for å kunne bli overrasket av hva han eller hun finner. Det ble jeg i denne studien. Hvordan dette påvirket analysearbeidet mitt vil jeg redegjøre for her.

Fase 1: I den aller første fasen av analysen lyttet jeg igjennom lydopptakene, før jeg deretter transkriberte datamaterialet. Som tidligere nevnt, noterte jeg ideer og tanker underveis i transkripsjonsprosessen. Disse innledende notatene ble med videre, og la grunnlaget for den neste fasen.

Fase 2: I denne fasen gikk jeg mer systematisk til verks for å bli kjent med dataene (jf. Braun & Clarke, 2008). Da leste jeg transkripsjonene flere ganger, og fokuserte særlig på å finne mulige mønstre og utsagn i dataene som kunne være relevante for å besvare problemstillingen. Å se etter interne selvmotsigelser i lærernes beskrivelser ble særlig vektlagt, fordi dette kunne være interessante momenter å problematisere i den ferdige oppgaven. Jeg var også særlig ute etter å se etter forskjeller og likheter i lærernes besvarelser fordi slike nyanser er viktige for å være tro mot lærernes beskrivelser, og slik styrkes oppgavens validitet (Dalen, 2011). Fordi det i dag ikke finnes teoretiske rammeverk og forskning om livsmestring i skolen, valgte jeg en induktiv tilnærming til analysearbeidet - det var de kodene jeg utviklet fra empirien i denne fasen som senere ble knyttet til teori (Bukve, 2016; Grenness, 2003). Produktet i denne fasen ble en stor mengde med koder. Noen eksempler på disse aller første kodene er “handlingskompetanse”, “dannelse”, “forventninger” og “relasjoner”. Kodene ble sortert i et stort regneark, sammen med tilhørende sitater.

Fase 3 og 4: I de neste to fasene - fase tre og fire - ble disse kodene systematisert ved bruk av digitale og analoge tankekart. Denne systematiseringen gjorde det etterhvert mulig å finne større sammenhenger i datamaterialet. Disse sammenhengene kaller Braun og Clarke (2008) *temaer*. Sammenlignet med kodene er temaene mer overordnede og fortolkede beskrivelser av datamaterialet (Braun & Clarke, 2008). Et eksempel på et tema er “Formål med livsmestring”, med undertemaene “eleven”, “eleven og andre”, “eleven og den videre verden”. Også i denne fasen var jeg oppmerksom på å hele tiden ha lærernes sitater tilknyttet temaene.

Fase 5: I fase fem brukte jeg tid på å se igjennom alle temaene og de tilhørende sitatene, og se disse i lys av litteraturen. Denne sammenligningen gjorde at studien tok en uventet vending. I litteraturen dukket det nemlig opp noen nye spor som jeg ønsket å forfølge med oppgaven min. For å være sikker på at alle lærernes relevante beskrivelser ble med, ble derfor det neste steget i analysen min å se på transkripsjonene på nytt. Fordi analysen hadde utgangspunkt i litteraturen, ble denne analysen mer teoridrevet og deduktiv (Malterud, 2017). Fordi jeg kunne ta utgangspunkt i materialet jeg hadde utviklet i den første analysefasen, gikk denne fasen også noe fortere. Ved å forfølge dette nye sporet fant jeg nye koder og temaer, som senere ble nyttig for å kunne besvare problemstillingen min. Hovedsakelig var det temaene “individ-fokus” og “struktur-fokus” som ble det nye tilskuddet i denne nye analysen.

Fase 6: I den siste fasen av denne tematiske analysen slo jeg sammen og strukturerte både gamle og nye koder (Braun & Clarke, 2008). Sluttproduktet av denne analysen var en tematisk fremstilling av lærernes beskrivelser. Det betyr at jeg har samlet lærernes svar tematisk, basert på de overordnede temaene jeg har utviklet. Dette har resultert i inndelingen av kapittel fire som omhandler studiens analyse og drøfting. De to overordnede temaene jeg tar med meg fra analysen og videre inn i dette kapittelet er: Lærernes forståelse av livsmestring (4.1), og lærernes betraktninger om samfunnsfaget og livsmestring (4.2).

3.4 Refleksjoner om validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet handler om ulike deler av studies kvalitet (Grenness, 2003). Underveis i dette kapittelet har jeg belyst de metodologiske valgene jeg har tatt i denne studien, blant annet ved å vise hvilke grep jeg har gjort for å styrke studiens reliabilitet og validitet. Å bidra til å styrke studiens kvalitet har vært et gjennomgående arbeid både i både gjennomføringen og presentasjonen av studien. I det påfølgende vil jeg peke på de overordnede forholdene ved validitet og reliabilitet forbundet med denne studien.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig en studie kan sies å være (Kvale & Brinkmann, 2010). For å styrke studiens reliabilitet har jeg etterstrebet å være så transparent og nøyaktig som mulig i beskrivelsen av de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien (Dalen, 2011). Jeg har også forsøkt å gi leseren innsikt i min egen forforståelse og rolle i studien, av deltakerne, av intervjusituasjonen, og av det analytiske arbeidet (Dalen, 2011). Høy reliabilitet kan også oppnås ved at man kan trekke de samme konklusjonene som man har gjort i lignende studier. Ettersom det ikke er gjort så mye lignende forskning på denne studiens temaer, er det derfor vanskelig å si noe om hvordan studien måler seg mot annen forskning på feltet.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad studien kan sies å være troverdig, relevant og gyldig (Creswell & Miller, 2000; Dalland, 2007). En studie kan sies å ha høy grad av indre validitet om det benyttes begreper og kartleggingsmetoder som er egnet til å gi gyldige svar på forskningsspørsmålet som er stilt. God kartlegging i forkant av en studie fremheves som et viktig bidrag til studiens indre validitet (Malterud, 2017). Som omtalt over brukte jeg mye tid på å bli kjent med hvordan livsmestring ble forstått av primærkildene (Malterud, 2017) - nemlig de som har vært delaktige i utformingen av begrepet i fagfornyelsen. Å bevisstgjøre meg selv på min egen forforståelse har vært viktig for å unngå at forarbeidet skulle påvirke gjennomføringen og rapporteringen av denne studien (Creswell & Miller, 2000). Et annet tiltak har vært å diskutere mine resonnement og funn med medstudenter og veiledere. Dette har gjort det mulig å kontrollere egen subjektivitet i denne studien (Dalen, 2011).

I kvalitativ forskning er *forskeren* selv det instrumentet som henter inn data (Dalland, 2007; Patton, 1999). Med andre ord kan mine verdier og antakelser være med på å påvirke forskningen (Kvale & Brinkmann, 2010), det som ofte kalles forsker-bias (Creswell & Miller, 2000). Foruten å være bevisst på egen forforståelse, har jeg anstrengt meg for å gi leseren detaljerte beskrivelser av stegene i forskningsprosessen. I analysen har jeg etterstrebet å være redelig overfor lærernes beskrivelser ved å lete etter motstridende forklaringer i datamaterialet, og ved å belyse sider av studien der lærerne er uenige i analysekapittelet. Det har jeg gjort ved å kontinuerlig i arbeidsprosessen ha et blikk for det Creswell og Miller (2000) kaller *negative tilfeller* (eng. *disconfirming evidens*). I hele analyseprosessen har jeg også sørget for at de kodene og temaene jeg har utviklet, alltid har vært koblet til de aktuelle lærersitatene og deler av konteksten rundt. Her har min hensikt vært å sørge for at lærernes sitater ikke blir misforstått. Å bevare den originale konteksten er et viktig grep for å styrke en studies validitet, i følge Patton (1999).

Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad studien kan generaliseres til andre situasjoner (Johnson, 2013; Malterud, 2017). Malterud mener begrepet generalisering inviterer til urealistiske assosiasjon, og mener *overførbarhet* er et mer hensiktsmessig begrep å bruke i kvalitative studier (Malterud, 2017, s. 66). Mitt formål med denne studien er heller ikke å finne etter universelle beskrivelser av livsmestring. Det jeg derimot ønsker å oppnå med denne studien er å få et innblikk i hvordan deltakerne forstår livsmestring i relasjon til samfunnsfaget. Det blir opp til leseren å vurdere om denne studiens funn og konklusjoner er anvendbare i andre situasjoner og kontekster (Dalen, 2011). For å legge til rette for dette har jeg derfor etterstrebet å beskrive de resonnementene jeg har gjort og de metodiske valg jeg har tatt på en så detaljert måte som mulig (Creswell & Miller, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010).

3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Noe av det første som ble gjort var å melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Studien ble godkjent og prosjektet har siden blitt gjennomført i tråd med

deres retningslinjer. Informasjon om studien ble sendt ut til deltakerne i god tid i forveien før intervjuene. Informasjonen ble samlet i et dokument kalt “Samtykkeskjema” (se vedlegg 2). Dette dokumentet inkluderer en beskrivelse av studien, dens formål og planen for gjennomføring. Den sier også noe om hva det vil innebære å være deltaker i prosjektet, i tillegg til hva datamaterialet skulle brukes til. Deltakernes rettigheter omtales også i samtykkeskjemaet. Dokumentet er utformet i tråd med NSDs retningslinjer, og avsluttes med en seksjon for skriftlig samtykke.

Før intervjuet begynte ble alle deltakerne spurt om de hadde lest, forstått og eventuelt godtatt det som sto i samtykkeskjemaet. Foruten én lærer hadde alle lest igjennom dokumentet i forkant. Vedkommende fikk da tid til å lese igjennom og signere samtykkeskjemaet før vi startet intervjuet. Før intervjuet startet ga alle de fem lærerne skriftlig samtykke til å delta. For å sikre at deltakerne i denne studien forble anonyme startet jeg alle intervjuene med å be deltakeren om å lage et eget alias. De ble bedt om å velge to tilfeldige bokstaver og to tilfeldige tall. For eksempel valgte en av deltakerne kombinasjonen FB14. For å øke lesbarheten i denne masteroppgaven ble disse pseudonymene deretter byttet ut med tilfeldig valgte navn fra SSBs oversikt over de mest brukte navnene i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2018). Navnene viser kjønnsfordelingen blant lærerne i denne studien, men de nye navnene reflekterer ikke nødvendigvis deltakernes kjønn. Når man gjennomfører forskning som involverer mennesker er det viktig at de ivaretas i alle ledd av forskningsprosessen. For å oppnå dette har intervjuene blitt transkribert og lagret på en passordbeskyttet og kryptert enhet. Opplysninger som kunne være personidentifiserende ble utelatt fra transkripsjonene, og deltakernes identitet er kun koblet til datamaterialet gjennom en trygt lagret kodenøkkel.

Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og drøfte hvordan lærerne forstå det tverrfaglige temaet “livsmestring” i skolen, samt hvordan de tenker at samfunnsfaget kan bidra inn i disse tverrfaglige arbeidene. Kapitlet er delt inn i to deler. Først (4.1) vil jeg besvare den første delen av problemstillingen min, som omhandler hvordan lærerne forstår begrepet livsmestring. Denne delen danner et utgangspunkt for den videre drøftingen i dette kapitlet.

Deretter (4.2) vil jeg presentere og drøfte betraktninger om samfunnsfaget og livsmestring. Først vil jeg undersøke i hvilken grad lærerne opplever at samfunnsfaget egner seg for *tverrfaglighet*. Deretter vil jeg belyse lærernes tanker om hvilke *temaer* som samfunnsfaget kan bidra inn i i tverrfaglige arbeid om livsmestring. Disse vil drøftes i lys av både læreplanutkastene for samfunnsfag, samt teori og forskning om (livs)mestring og samfunnsfagdidaktikken. Jeg vil også synliggjøre lærernes forståelser av *formålet* med tverrfaglig arbeid med livsmestring i lys av Biesta (2014) og Børhaugs (2005) begreper om skolens og samfunnsfagets formål. Samfunnsfaget springer ut ifra flere ulike samfunnsvitenskapelige tradisjoner - sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi (Aarre m.fl., 2014; Christensen, 2015). Det gjør at samfunnsfaget kan bidra med ulike perspektiver inn i arbeidet med livsmestring. I den siste delen vil jeg se på hvilke av disse underliggende *samfunnsfaglige perspektiver* som kommer til syne i lærernes beskrivelser av samfunnsfagets livsmestringsbidrag, og jeg vil drøfte hvilke didaktiske implikasjoner dette kan ha.

4.1 Lærernes forståelse av livsmestring

Lærerne forstår livsmestring på flere måter. De forstår blant annet livsmestring som en form for *trivsel* - “Den følelsen du har hver dag da, at den må på en måte være god, eller ihvertfall sånn de fleste dagene så må den være god” (Astrid) - noe som krever *motivasjon* - “en persons evne til å bygge opp seg selv” (Nina) - som det å møte egne og andres *forventinger* - “å tilfredsstille de kravene man har til seg selv og de kravene man føler at de rundt deg har til

deg” (Marie) - og noe som krever *selvinnsikt* - “De tar de riktige valgene i forhold til sine egenskaper.” (Fredrik). Foruten selvinnsikt, er disse momentene ved livsmestring mulige å finne igjen i skolens nye overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), men ikke i læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Alle lærerne ble spurt om hva de tenkte det ville si for deres elever å oppleve livsmestring. Da svarte Nina slik:

At de går igjennom disse tre årene på ungdomsskolen og går ut med en følelse av at de har gjort det de kan, at de har gjort sitt beste, og utviklet seg til den personen de ønsker å være selv, og at de har fått inspirasjon fra lærere eller fra medelever til å være med på å utvikle sin egen personlighet og sine styrker, og kanskje blitt litt sånn særegen. [...] hvis de går ut fra (skolenavn) og har en følelse av at de kjenner seg selv enda litt bedre, og at de er glad for det og stolt av det, så tenker jeg at vi har oppnådd mye god livsmestring. (Nina)

I dette sitatet knytter Nina livsmestring til utviklingen av elevenes identitet og selvfølelse. Hun mener det også er viktig at elevene får anledning til å bli kjent med seg selv - et mål vi også kjenner igjen fra fagfornyelsens læreplanutkast (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Der læreplanutkastet beskriver hva *lærerne* skal gjøre for at samfunnsfaget skal kunne bidra positivt til elevenes livsmestring, understreker Nina at også de andre *elevene* i klassen skal hjelpe hverandre til å finne egne styrker. Lærernes fortellinger vitner om at de opplever implementeringen av livsmestring som et viktig tilskudd til skolen. Astrid forklarer at elevene er “midt oppi en fase av livet som på mange måter er litt tøff og vanskelig så er det kjempeviktig at skolen er der og møter dem littegrann på det”. Livsmestring blir for henne en anledning til å støtte elever sine for å gjøre ungdomsperioden litt lettere. Nina mener innføringen av livsmestring også kan være viktig for å fjerne noe av det store prestasjonspresset hun tenker at elevene opplever:

Livsmestring kan jeg tenke meg kan undervises på skolen gjennom å gi dem ulike teknikker, å gjøre om språket vårt - lærernes språk - sånn at elevene slutter å fokusere like mye på prestasjon, men heller da på at det jeg gjør er bra nok og jeg er meg og det er det de vil at jeg skal være, i faget. (Nina)

I dette sitatet får livsmestring to funksjoner: Det kan endre måten lærerne underviser på, og det kan igjen føre til at elevenes selvfølelse styrkes i kraft av at de opplever å være god nok som de er (jf. Olsen & Traavik, 2010; Sælebakke, 2018). Samtidig ser det ut til at lærerne

også opplever det som utfordrende å vite hva elevene skulle lære etter å ha jobbet med livsmestring. En av lærerne, Vegard, var midt i et fem-ukers langt livsmestringsprosjekt, og det var dette spørsmålet som opptok ham mest: “Vi var litt usikre da. Hvordan skal vi få... Hva skal det tverrfaglige prosjektet være? Hva skal produktet til slutt... Hva er det de skal sitte igjen med? Hva er det de skal ha lagd?”. Denne utfordringen problematiseres ytterligere av Fredrik: “Men så er jo livsmestring... det er jo ikke noe fasitsvar på hva... Ja, hva er god livsmestring da? Kan du svare på det? Jeg kan ikke det”. Sitatet viser en usikkerhet knyttet til hva livsmestringsbegrepet viser til. Også Sælebakke (2018) beskriver begrepet som bredt og utydelig. Fredrik sier videre: “Den livsmestringen, du kan godt sikkert få den inn i samfunnsfagene, men den må gjøres interessant. Og der vet jeg ikke helt hvordan man skal tenke”. Sitatet vitner om at Fredrik synes begrepet virker vanskelig å operasjonalisere i undervisningen på en måte som kan fenge elevene. Dette er et av de større problemene han opplever i møte med implementeringen av livsmestring.

Astrid opplever derimot at livsmestring kan være en løsning. Hun mener nemlig at skolen er medansvarlig for elevenes manglende livsmestring. Hun opplever at “mange elever ikke får noen god følelse av å være på skolen, de føler ikke mestring, de føler at det ikke har noe viktighet eller relevans for dem i det hele tatt. Og det tenker jeg er en krise”. *Relevans* ble et nøkkelord for Astrid i denne forbindelse. Da hun først hørte om at livsmestring skulle innføres i skolen, tenkte hun nemlig at livsmestring kunne være løsningen for disse elevene: “jeg tenker kanskje at det blir et tydeligere fokus. [...] at man kanskje bruker noen andre ord enn det man gjorde før, og at det blir tydeligere for eleven hvorfor vi jobber med disse tingene”. Astrid tror at implementeringen av livsmestring vil tilføre et større fokus og en større bevissthet om at det elevene lærer om i skolen kan knyttes tettere på elevenes livsverden. Her ser vi at Børhaugs (2005) nytteperspektiv er til stede i lærernes tanker om livsmestring i samfunnsfag - lærerne opplever at livsmestring kan gjøre det lettere både for lærerne og elevene å se nytten av det de jobber med i undervisningen for deres egen hverdag.

Nina setter ord på hvorfor hun tror det kan være vanskelig for noen av elevene å oppleve undervisningen som relevant. Nina skiller mellom “skole-verdenen” og andre verdener. Hun mener at livsmestring kan være det som skal til for å koble disse verdenene sammen:

Elevene våre de lever i sånne verdener. Så denne “skole-verdenen” den er her. Og i det de går ut, for eksempel i “sports-verdenen” sin, eller i “familie-verdenen” sin, så er det liksom... Da legger de liksom den “skole-verden” litt sånn vekk. Og de liksom glemmer å bruke kanskje det de har lært. [...] (Nina)

Utfordringen som denne læreren peker på er at selv om læreren legger opp til undervisning som elevene opplever som relevant, så blir det de lærer på skolen “liggende igjen” i “skole-verdenen”. Hun fortsetter:

De viser jo en helt annen side ved seg selv når de er ute og leker med hverandre, og de er kreative og de er oppfinnsomme. Og når de kommer rett inn i klasserommet så bare dør all fantasien, og kreativiteten og energien bare poff (lager utblåse-lyd). Og det handler om at det er to forskjellige verdener som de kobler av og på. (Nina)

Her beskriver Nina det som skjer når elevene beveger seg mellom “verdenene”. Selv positive egenskaper ved elevene, som kreativitet og oppfinnsomhet, blir ikke med elevene inn i “skole-verdenen” igjen. Det er her livsmestring kommer inn, mener Nina. Hun ser nemlig for seg at livsmestring kan være med på å lage “broer” mellom “verdenene”. Ved å inkludere innhold eller form fra elevenes andre “verdener” mener hun at sjansen er større for at elevenes positive evner lettere kan bli med inn i undervisningen i “skole-verdenen”. En implikasjon for livsmestringsundervisning i samfunnsfag vil da være å lete etter forhold fra elevenes livsverden som undervisningen kan bygges på (Christensen & Christensen, 2015). Flere av lærerne nevner for eksempel aktivt å inkludere elevenes virkelighet og deres førforståelse (jf. Børhaug, 2005; Johnson & Morris, 2010). Her har også samfunnsfaget et unikt utgangspunkt: Hver dag erfarer elevene mange av de fenomenene som samfunnsfaget omfatter, og som man kan ta utgangspunkt i.

Et annet gjennomgående trekk i lærernes fortellinger er at de opplever at livsmestring gir dem anledningen til å prioritere å jobbe med temaer de ellers ikke har hatt anledning til. Dette skyldes ikke at lærerne ikke har ønsket å jobbe på denne måten tidligere. Snarere handler det om at livsmestring som nå prioritert tema i skolen gjør det lettere å dedikere mer tid til disse temaene. Vegard beskriver det slik: “Ja, jeg tror mange lærere og mange elever har sykt mye historie. [...] Og jeg tror at ved å bruke samfunnsfaget aktivt i livsmestring så vil man forstå at samfunnsfag er mer enn bare historie”. Vegard opplever at samfunnsfaget på ungdomssko-

len i størst grad preges av historie-delen. Dette har gjort det vanskelig å prioritere samfunnskunnskap, som er der han opplever at livsmestring hører mest hjemme.

Delkapittel 4.1 oppsummert

På den ene siden forstår lærerne livsmestring som en kjærkommen mulighet til å hjelpe ungdommen gjennom det lærerne anser som en utfordrende fase av livet, gjennom undervisning om livsmestrings-temaer som de lenge har ønsket å bruke mer tid på. De trekker spesielt frem muligheten de opplever at livsmestring gir dem til å la elevene bli mer kjent med seg selv, og til å jobbe med elevenes selvfølelse og motivasjon. Lærerne opplever også at innføringen av livsmestring har gjort dem mer oppmerksomme på det å knytte mer av sin undervisning til elevenes liv, slik at det elevene lærer på skolen skal kunne oppleves som mer relevant. På den andre siden opplever lærerne livsmestringsbegrepet som uklart. De opplever at det igjen gjør det vanskelig å vite hvordan de kan inkludere arbeid med livsmestring i egen undervisning.

4.2 Lærernes betraktninger om samfunnsfaget og livsmestring

Denne delen er delt i tre deler. Først (4.2.1) vil jeg kort redegjøre for lærernes betraktninger om hvor godt samfunnsfaget egner seg for tverrfaglig arbeid. Deretter (4.2.2) vil jeg presentere og drøfte lærernes beskrivelser av hvilke *temaer* de tenker at samfunnsfaget kan bidra inn i i tverrfaglige arbeid om livsmestring. Til slutt (4.2.3) vil jeg redegjøre for og diskutere de *samfunnsfaglige perspektiver* som kommer til syne i lærernes beskrivelser av samfunnsfagets livsmestringsbidrag.

4.2.1 I hvilken grad opplever lærerne at samfunnsfaget egner seg for tverrfaglighet?

Samtlige lærere i denne studien opplever samfunnsfag som et fag der det er lett å jobbe tverrfaglig med andre fag. Nina beskriver det slik:

Det er veldig lett å koble det til samfunnsfag, fordi samfunnsfagen er så... holdt jeg på å si 'adaptable', altså det er så veldig mye. Det er så mange naturlige innfallsvinkler. [...] Jeg tenker at hvis vi skal sammenligne det med naturfag da så er jo det litt mer sånn teknisk rettet. [...] Mens samfunnsfagen begynner jo på et mer, eller ofte da, på et mer generelt grunnlag, nemlig livet her og nå. (Nina)

Sitatet illustrerer en opplevelse av at samfunnsfaget er lett å koble på andre fag (jf. Koritzinsky, 2014). Dette mener Nina hovedsakelig skyldes at faget er svært tilpasningsdyktig. Her sammenligner Nina samfunnsfaget med naturfag, som hun opplever at har en mer låst oppbygging, sammenlignet med samfunnsfag. Det at faget mangler en klar didaktisk oppbygging, som av både Aarre m.fl (2014) og Solhaug (2006) anses som en svakhet, anses av lærerne som en styrke. Vegard er enig med Nina, og begrunner det med at samfunnsfaget er godt egnet til å koble sammen temaer fra andre fag. Han beskriver det slik: “Eeee, ja... Eller ja, som sagt tidligere så er det dette her med at samfunnsfag kan fungere som et veldig fint binde-fag. [...] Så ja, det har en særegen posisjon i arbeidet i form av at det kan fungere som lim”. Her bruker Vegard flere metaforer for å belyse den særegne posisjonen han opplever at samfunnsfaget har i tverrfaglige samarbeid. På ungdomsskolen er samfunnsfaget bestående av både samfunnskunnskap (samtids-dimensjonen), geografi (sted- og romdimensjonen) og historie (tidsdimensjonen) (Aarre m.fl., 2014). Det at samfunnsfaget har flere mulige innganger til å belyse ett og samme tema, også i andre fag, mener Aarre m.fl. (2014) gjør samfunnsfaget spesielt godt egnet for tverrfaglig arbeid.

Som nevnt var Vegard midt i et tverrfaglig prosjekt om livsmestring da intervjuet fant sted. Prosjektet ble riktignok ikke helt som han hadde ønsket, fordi det ikke var ordentlig tverrfaglig etter hans egen standard. Måten de gjennomførte prosjektet på beskriver han slik:

Vegard: Litt sånn at jeg snakker om livsmestring i samfunnsfagstimene, og da snakker jeg om kildekritikk og så videre, og så snakker naturfagslæreren om mat og energi og...

Intervjuer: Oppdelt i tematikker?

Vegard: Ja, ikke sant. Så man har delt alle disse tingene inn i de ulike fagene, og så jobber man med dem på samme tid, men det er på en måte ikke et tverrfaglig prosjekt.

Hvis det hadde vært tverrfaglig på den måten Vegard egentlig ønsket seg ville det tverrfaglige prosjektet overlappet mer om de samme temaene. En mer ideell løsning beskriver han slik:

Da hadde de skapt et eller annet produkt som de skal vise frem, og hvor de har laget en problemstilling, og undersøkt... Også ta med fagbegreper fra alle mulige ulike fag inn i én presentasjon for eksempel, eller en video, en fagsamtale eller, ja... Noe sånt da. Og da hadde vi hatt sånne prosjekttimer hvor flere lærere fra flere fag er med inn i timen og kan veilede dem på de ulike stadiene. Så det er jo målet. (Ler). (Vegard)

For å lage et mer ideelt tverrfaglig prosjekt mener Vegard at både arbeidsprosessen og vurderingsformen bør være tverrfaglig. I slike tilfeller mener Astrid at samfunnsfaget bør ha hovedansvaret for det tverrfaglige arbeidet med livsmestring i skolen: “Du har selvfølgelig litt av det i andre fag også, men for meg, det er kanskje fordi jeg er samfunnsfaglærer tenker jeg at det er det soleklare naturlige stedet å ta det”. Nina mener at det på den andre siden ikke er noe bestemt ved samfunnsfaget som gjør det bedre egnet enn andre fag å undervise livsmestring i. Selv om det er avgjort at de tverrfaglige temaene skal forankres i utvalgte fag, mener hun det er viktig at ansvaret for livsmestring som tverrfaglig prosjekt ikke begrenses til bare noen fag: “Jeg tror det er like viktige i alle andre fag. [...] jeg tenker at det burde være litt fagløst” (Nina). Hun begrunner dette med at skolen også må speile verden utenfor skolen:

For det er det vi jobber med mye her da, er at vi prøver å bryte opp den klassiske timeplanen. Den lager mye forutsigbarhet for elevene, det gjør den, men den lager også mye stengsler for å tenke at verden er sydd sammen faktisk så komplisert som den er. Den er ikke sydd sammen i bokser. Og det finnes ikke samfunnsfag der ute i verden. Og det... Det finnes jo, men den er ikke firkantet. Den er blandet (ler). (Nina)

I dette sitatet uttrykker Nina et ønske om at tverrfaglig arbeid med livsmestring bør manifestere seg i elevenes timeplan på en måte som ligner mer på “den virkelige verden” - uten merkelapper om at ‘dette er samfunnsfaglig’ eller ‘dette er norsk’. Å si at livsmestring hører mer hjemme i samfunnsfag enn andre fag opplever hun derfor at kan stå i veien for dette tverrfaglige arbeidet. Vegard mener derimot at samfunnsfaget er godt egnet for å ha ansvar for temaet livsmestring, og henviser til samfunnsfagets ansvar for arbeidet med aktualiteter:

Hvis vi hadde hatt det samme intervjuet om 10 år så er det jo helt andre ting som antakelig stresser ungdommer. For 10 år siden var det jo ikke Instagram og ‘influensere’ og alt det der. Så da ville livsmestring vært noe helt annet da [...] Så ja, jeg synes det absolutt kommer inn under samfunnsfag. (Vegard)

I dette sitatet beskriver Vegard en viktig karakteristikk ved temaet livsmestring, nemlig det at det som påvirker elevenes liv stadig vil være i endring. Fordi samfunnsfaget har et hovedansvar i norsk skole for å hjelpe elevene til å forstå deres egen samtid (Aarre m.fl., 2014; Christensen, 2015), mener Vegard at samfunnsfaget dermed også vil være en viktig samarbeidspartner i tverrfaglige samarbeid.

Oppsummering av del 4.2.1

Samlet sett opplever lærerne samfunnsfaget som godt egnet for tverrfaglig arbeid. Dette tilskriver de samfunnsfagets tredeling på grunnskolen, som gir samfunnsfaget flere påkoblingspunkter for andre fag. Samfunnsfaget oppleves også som godt egnet gjennom sitt ansvar for aktualiteter. Disse beskrivelsene av samfunnsfaget er i tråd med den samfunnsfag-didaktiske litteraturen (jf. Koritzinsky, 2014).

4.2.2 Hvilke temaer tenker lærerne at samfunnsfaget kan bidra inn i i arbeidet med livsmestring?

I denne delen vil jeg redegjøre for de ulike temaene som lærerne mener samfunnsfaget kan bidra til å jobbe med i tverrfaglige livsmestrings-prosjekt. Temaene vil beskrives og drøftes i lys av teori og forskning om livsmestring og samfunnsfaget. Temaene kan sorteres i tre overordnede bidrag som lærerne tenker samfunnsfaget kan gi i slike prosjekter. Det første bidraget (4.2.1) handler om elevenes egenutvikling. Det inkluderer arbeid med temaer som identitet, prestasjonspress, psykisk helse og selvfølelse. Det andre samfunnsfaglige bidraget (4.2.2) er støtte så elevene kan utvikle relasjonell kompetanse. Her snakker lærerne om konflikthåndtering, relasjoner og roller. Det siste bidraget er (4.2.3) å gi elevene støtte til å finne sin plass i samfunnet og livet. Det inkluderer temaer som medborgerskap, samt utdannings- og karrierevalg.

Samfunnsfaget kan bidra til elevenes egenutvikling

Identitet som bowlingbane

Lærerne mener at samfunnsfaget er godt egnet til å hjelpe elevene med å utvikle seg selv. De mener det er viktig at elevene får anledning til å bli kjent med seg selv og til å utvikle egen identitet. Dette kommer til syne i utsagn som ”At man liksom først jobber med seg selv og såne ting, og så se seg selv i relasjon til andre” (Astrid), og “å utvikle sin egen personlighet og sine styrker, og kanskje blitt litt sånn særegen” (Nina). Dette samsvarer med begge læreplanutkastene: I læreplanutkastet for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a) står det at “Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte”, og elevene skal også lære om “korleis menneske utviklar identitet”. Dette tas videre i læreplanutkastet for videregående skole der det også står at elevene skal “reflektere over likskapar og ulikskapar i identitet” og “drøfte

korleis identiteten til ungdom og sjølvkjensle vert forma gjennom sosialisering i dag” (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Dette strukturelle perspektivet kommer i mindre grad til syne i lærernes beskrivelser. Her er derimot blikket mer rettet mot elevens egen identitet. Astrid sier blant annet følgende: “det å forstå seg selv er en del av det å mestre livet”. Dette sitatet vitner om at Astrid anser det å være bevisst om egen identitet, som en forutsetning for det å kunne oppleve livsmestring. Dette samsvarer med beskrivelsene i fagfornyelsen: I kjerneelementet for samfunnskunnskap på videregående er identitet satt i direkte sammenheng med livsmestring gjennom kjerneelementet “Identitet og livsmestring” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Også her betraktes det å forstå seg selv og sin egen identitet som en forutsetning for at elevene skal kunne mestre sine egne liv. Selv om læreplanene også legger opp til at elevene skal lære om hvordan deres egen identitet påvirkes av deres omgivelser, er det få eksempler på disse perspektivene i lærernes beskrivelser. Ett unntak er Maries beskrivelser av religion og identitet:

[...] jeg tenker at for mange elever så er kanskje dette med religion noe som er en veldig stor del av livet, som griper veldig inn i andre sfærer i livet deres. Selv om for mange så er jo det nesten ubetydelig. Men for en del så er det veldig. (Marie)

Dette sitatet viser at Marie forstår religion som en strukturell størrelse, som kan være med på å påvirke elevenes liv. Temaet “religion” hører naturlig nok mest hjemme i KRLE. Likevel er kultur og mangfold viktige temaer i samfunnsfag (Aarre m.fl., 2014). Som Marie påpeker er religion en sentral del av noen elevers kultur. Dette mener Marie gjør at samfunnsfaget kan anses som godt egnet i tverrfaglige arbeid med temaet “religion”. Dette er det lagt til rette for i læreplanutkastet for videregående, der det står at elevene skal “få ei forståing av individet som del av større fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvilke fellesskap dette er beskrives ikke i læreplanutkastene, men Maries beskrivelse kan vitne om at religion kan være ett slikt fellesskap elevene kan lære mer om, også i samfunnsfag.

Identitet som samfunnsfaglig tema opptar lærerne også fordi de opplever at elevene selv bryr seg mye om spørsmål om egen identitet. Vegard utdyper denne opplevelsen slik:

[...] bare at det er nettopp det med at man kjenner seg selv, at man vet hvem... For det er nettopp det kaoset med ungdomsskolen og identitetssøking, og du ser jo at de elevene her

endrer seg fra uke til uke i oppførselen. [...] Så det er ganske ekstremt å se på det virvaret av identitetskonflikter og identitetssøkere. (Vegard)

Lærerne opplever at elevene er identitetssøkende, og at de ønsker en arena for å forstå egen identitetsutvikling bedre. Vegard anser samfunnsfaget som en god inngang til å jobbe med identitet. Lærerne er derimot uenige om hva deres rolle er i arbeidet med elevenes identitetsutvikling. Vegard beskriver det slik:

Jeg ser jo ofte på min rolle som å bare guide dem igjennom tre år med det identitetssøket, og kommer forhåpentligvis ut på den andre sida som hele mennesker på en måte. [...] Det er nesten sånn bowlingbane med gjerdene oppe, hvor man må passe på hele tiden: Å ja. Du skal den veien liksom, nå er du litt langt ut der, nå må du tilbake igjen i riktig retning. (Vegard)

I dette sitatet beskriver Vegard hvordan læreren kan fungere som et sikkerhetsnett for elevenes identitetssøking, slik at det han mener elevene kan oppleve som “identitetssøl”, kan oppleves som litt mindre skummelt. En didaktisk implikasjon er at lærerens rolle blir å gjøre prosessen tryggere for eleven. Er eleven trygg på seg selv og i sin relasjon til læreren, vil eleven kunne oppleve en positiv selvfølelse, god selvtillit og høy mestringstro (Olsen & Traavik, 2010). Astrid har en annen tilnærming til elevenes identitetsutvikling enn Vegard: “Som samfunnslaglærer tenker jeg jo at det viktigste er på en måte å la elevene få en følelse av hvordan verden kan være, og forholde seg til det på sin måte”. Sitatet illustrerer en oppfatning om at elevene skal få lære om sine omgivelser, med den hensikt at de deretter skal kunne ta stilling til den på egenhånd. Denne siste forståelsene av lærerens rolle overfor elevene er det Biesta (2014) kaller “subjektiverende” og Børhaug (2005) kaller “dannende”. De didaktiske implikasjonene av denne måten å forholde seg til elevenes identitetsutvikling på, er å støtte opp om elevenes kritiske spørsmål i undervisningen (jf. Solhaug, 2006), og å hjelpe elevene til å se at atferd, vurderinger og holdninger som råder i samfunnet er formbare.

Stress og selvfølelse fremstår viktigere enn psykiske helse

Både Nina og Vegard mener undervisning om livsmestring må inkludere temaet stress. Begge mener det er viktig at elevene stresser mindre, og Nina påpeker viktigheten av at elevene får lære om hvordan de kan håndtere stressende situasjoner:

Jeg tenker også at det å lære dem teknikker for det å “koble av”. Vi lever jo i en tid der vi ser at flere og flere sliter med angst, i alle aldre. Og det tror jeg er mye knyttet til alt det presset fra så mange områder i livet som tar overhånd, så klarer de ikke å koble ut ting. (Nina)

I dette sitatet knytter Nina stresset til eksterne faktorer og til trekk ved de unges psykisk helse på samfunnsnivå. Livsmestringsundervisning i stress fremstilles her som en mulig løsning på denne negative trenden. Nærmere bestemt mener Nina at det er viktig at elevene lærer å “koble av” ved hjelp av ulike teknikker. Disse teknikkene vil utdypes i den delen som omhandler hvilke samfunnsfaglige perspektiver som preger lærernes beskrivelser (4.2.3). Her får livsmestringsundervisningen et tydelig *nytteformål* (Børhaug, 2005), gjennom at elevene får lære teknikker som de kan bruke når de møter på konkrete utfordringer i livet.

Vegard mener også undervisningen må inkludere temaet “stress”, men formulerer seg på en litt annen måte: “...det stresset ungdommen mener at de har, og at det er et forventningspress”. Nøkkelordene “mener at de har” indikerer at Vegard opplever at det er et misforhold mellom elevenes subjektive opplevelse og den objektive situasjonen. Dette skillet lager også Madsen (2018), og han lurer på om dette er et tilsynelatende paradoks: Aldri før har noen generasjon hatt det objektivt sett så bra som nå målt i materiell velstand. Likevel ser det ut til at stadig flere føler seg subjektivt dårligere (Madsen, 2018). To av lærerne tolker innføringen av livsmestring i lys av de negative beskrivelsene av ungdommens psykiske helse. Det kommer til uttrykk i beskrivelser som “Jeg tolket... det veldig sann dithen at det her var et botemiddel på sann type sosial angst-problematikk” (Astrid), og “Vi lever jo i en tid der vi ser at flere og flere sliter med angst, i alle aldre” (Nina). Astrid forteller at hun opplever at antallet elever som opplever angst har økt: “Jeg har jo ikke sett noen tall på det, men det må jo ha eksplodert de siste to-tre årene. Det er iallfall min opplevelse av det i hverdagen min. [...] det er utrolig mange som havner i den båsen” (Astrid).

Ordet “eksplodert” finner vi ikke igjen i forskningen om unges psykiske helse, men det ser altså ut til å være en økning i rapportering om angst-symptomer blant unge jenter. I Folkehelseinstituttets siste undersøkelse finner de at andelen unge som rapporterer om belastende psykiske symptomer er stabil, eller svakt synkende (Reneflot m.fl., 2018). I samme rapport finner de derimot et unntak: Blant unge jenter mellom 15 og 17 år har det skjedd en økning i

psykiske lidelser de siste 20 årene, blant annet med hensyn til depresjon, angst og spiseforstyrrelser. I bakgrunnsdokumentene for fagfornyelsen er “økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser” en av årsakene til implementeringen av livsmestring i skolen (NOU 2015: 8, 2015). Derfor må det kunne sies å være litt overraskende at kun én av lærerne i denne studien nevner psykisk helse som et livsmestringstema de vil jobbe med.

I motsetning til psykisk helse bruker lærerne vesentlig mer tid på å snakke om elevenes *selvfølelse*. Nina beskriver sammenhengen mellom livsmestring og selvfølelse på denne måten når hun beskriver hva livsmestring er for henne:

Da tenker jeg at det er evnen en person har til å greie å komme seg igjennom livet - greie å takle ulike situasjoner, enten om situasjonene er problematiske, eller om de er i samarbeid med folk, eller at de er alene - at de klarer å komme seg igjennom det og likevel komme ut med en god selvfølelse. Det føler jeg at er livsmestring. Denne selvfølelsen, at de fremdeles kommer ut med en god trygghet om at det de har gjort er bra nok. (Nina)

Nina mener livsmestring er å oppleve positiv selvfølelse, også etter å ha møtt på utfordringer i livet (jf. Sælebakke, 2018). Nina legger også til at det er viktig at det å mestre livet ikke blir “nok en ting” elevene skal forvente av seg selv til enhver tid. En støttende lærer som hjelper eleven med å bygge konkrete delferdigheter i faget (for eksempel ved å øve på kildekritikk i samfunnsfag) kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Det er også viktig at læreren lager positive og oppnåelige standarder for eleven slik at h*n kan oppleve høyere grad av selvakseptering (Olsen & Traavik, 2010; Wormnes & Manger, 2008). I det allerede omtalte tverrfaglige prosjektet til Vegard hadde de akkurat arbeidet med emosjonene glede og lykke: “Denne uken har vi snakket om: Hva gjør deg glad? Og glede og lykke. Vi har på en måte prøvd å undersøke hva det er - langtidslykke, korttidslykke og så videre” (Vegard). I et slikt arbeid kan positiv selvfølelse komme av at læreren gjør elevene klar over at vi mennesker ikke er bygd for å være glade og lykkelige til enhver tid, og slik kan man lage mer oppnåelige standarder for elevene (jf. Olsen & Traavik, 2010; Wormnes & Manger, 2008).

Begrepet i forskningslitteraturen som brukes overordnet om selvfølelse - *selvoppfatning* - er forbundet både med god mental helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det in-

nebærer å føle seg god nok som man er (Sælebakke, 2018). Astrid mener det er viktig at elevene opplever trygghet når elevenes selvfølelse skal styrkes:

[...] å gi [elevene] en sånn slags trygghet i at man skal fikse livet framover også, å stole på seg selv når man skal søke på videregående, senere når man skal ta sånne vanskelige beslutninger i livet som man må gjøre, at man har en tro på seg selv. At det kan jeg fikse. (Astrid)

Her uttrykker Astrid at trygghet innebærer at elevene kan stole på at de selv kan ta gode valg. Denne forståelsen av selvfølelse ligner i stor grad på det Biesta (2014) kaller subjektivering og det Børhaug (2005) kaller danning. I dette tilfellet handler det om at eleven må få anledning til å gjøre selvstendige vurderinger og valg. Det er nyttig for oss å skille mellom elevenes selvfølelse og selvtillit, fordi de må støttes på ulik måte (Olsen & Traavik, 2010). Nina mener også at man må gjøre et skille mellom de to, og hun opplever at selvfølelsen er den viktigste å jobbe med. Hun sier:

[...] i det du mister de bekreftelsene, eller at plutselig noen stopper å kommentere deg eller applaudere deg fremover, så mister du kanskje den selvtilliten, og da raser jo verden din veldig fort, for da har du ikke bygd deg opp selv innenfra. (Nina)

Fordi Nina opplever selvfølelse som noe som springer ut av elevens egen motivasjon og evner kan livsmestringsfølelsen vare mye lenger, samtidig som den også er mindre skjør for skiftende opplevelse av støtte. For å bygge selvfølelse må læreren hjelpe eleven med å bli kjent med seg selv, regulere følelser og reaksjoner, og skape et inkluderende klassefellesskap (Sælebakke, 2018).

Olsen og Traavik (2010) mener at det er “spesielt viktig for lærere å formidle at de anerkjenner og verdsetter elevene for hva de er, med sine styrker og svakheter, og ikke kun for hva de gjør, og hvordan de presterer på skolen” (Olsen & Traavik, 2010, s. 55). Dette mener de er særlig viktig i det skolesystemet som i dag eksisterer i Norge, med det “voldsomme fokuset på faglige resultater” (Olsen & Traavik, 2010, s. 55). Også Skaalvik og Federici (2015) finner at skolen, gjennom økt målstyring, har blitt mer prestasjonsorientert. Prestasjonsorienterte skoler er forbundet med et høyere opplevd prestasjonspress hos elevene (Skaalvik & Federici, 2015). Biesta mener vi lever i en tid der utdanningens “produkt” skal måles, for at man deretter skal kunne “heve standardene” (Biesta, 2009). Dette mener Biesta er uheldig, særlig

med hensyn til det han kaller *normativ validitet*: “Måler vi det vi verdsetter, eller verdsetter vi det vi kan måle?” spør han retorisk. En læringsorientert skole kan derimot hjelpe eleven (Skaalvik & Federici, 2015). Det er også viktig at elevenes sterke sider synliggjøres for dem - det som i den psykologiske litteraturen kalles *empowerment*. Gjennom empowerment vil eleven kunne oppleve både mestringsfølelse og økt selvfølelse (Olsen & Traavik, 2010). Dette gjelder særlig med tanke på de aller mest utsatte elevene, fordi det ofte er de som har størst utfordringer med å få øye på egne ressurser og kompetanser (Olsen & Traavik, 2010).

Oppsummert

Samlet sett opplever lærerne at identitet og selvfølelse er temaer som både hører hjemme i arbeidet med livsmestring, og at samfunnsfaget kan spille en viktig rolle i denne sammenhengen. Dette samstemmer med læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærerne mener at det er viktig at elevene får tid til å bli kjent med egen identitet, og at det skal være et formål i seg selv. Samtidig snakker lærerne i liten grad om strukturelle påvirkninger på elevenes identitet, som det finnes rom for å gjøre i læreplanutkastene. Lærernes vektlegging av elevenes selvfølelse er i tråd med forståelsene av positiv psykologi og salutogenese (Drugli og Lekhal, 2018; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Arbeidet med elevenes selvfølelse knyttes primært til det subjektiverende (Biesta, 2014) og dannende (Børhaug, 2005) formålet.

Samfunnsfaget kan bidra så elevene kan bygge relasjonell kompetanse

Lærernes utsagn i denne delen kjennetegnes ved at de opplever samfunnsfaget som godt egnet for å gi eleven kunnskaper og ferdigheter til å ha det fint i de sosiale relasjonene de inngår i. Fordi den sosiale og oppdragende delen av læreryrket kan være noe annerledes på ungdomsskolen og på videregående, vil jeg minne leseren om at utvalget utelukkende består av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Fredrik beskriver det slik: “Mye av grunnskolen er jo også å lære elevene hvordan de oppfører seg i forhold til andre mennesker”. Elevenes relasjonelle og sosiale kompetanser er temaer som opptar lærerne. Å lære om relasjoner inngår både i utkastet til samfunnsfaglæreplaner i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b), og det inngår i flere av forståelsen av livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018).

Et bedre klassemiljø gjennom arbeid med livsmestring

Et av ønskene som lærerne har for egen livsmestringsundervisning er at elevene skal få det bedre sammen i klassen. Et annet formål med det omtalte tverrfaglige prosjektet til Vegard, var å bedre klassemiljøet. Han beskriver det slik:

Vegard: Det er klart at de egne valgene... for å prøve å splitte opp den gruppentalleten om at: Ja, men alle snakker jo sånn, så da skal jeg snakke sånn - det har jo vært et mål gjennom dette prosjektet da, og det er derfor vi tenkte at livsmestring så tidlig på ungdomsskolen kanskje var lurt. Å kjøre et prosjekt sånn at vi kan få snakket om alle disse tingene, og satt et mer positivt miljø enn det er nå. Om det har funka er veldig vanskelig å si. Men det er ihvertfall noe man kan bruke den livsmestrings-tematikken til da.

Intervjuer: For å bedre...

Vegard: Klassemiljøet, ja. Rett og slett.

I dette sitatet fremhever Vegard den muligheten som han opplever at livsmestring gir ham til å jobbe for å bedre klassemiljøet på hans skole. Astrid er enig. Hun mener det er viktig å bruke livsmestrings-undervisningen til "å skape noen rammer for hva som er et godt miljø på skolen, hvordan du oppfører deg når du er en god venn og samarbeidspartner" (Astrid). Dette ønsket kan forstås i lys av Biestas (2014) sosialiseringbegrep - gjennom utdanningen ønsker læreren at elevene innlemmes i både det eksisterende skolemiljøet og i klassemiljøet. Det innebærer at elevene må lære om både sosiale og kulturelle praksiser (Biestas, 2014). Det å lage et godt klassemiljø innebærer for Astrid å lære elevene om hvordan man bør være overfor venner, og at det å være en klassekamerat innebærer å kunne samarbeide. At læreren har et godt forhold til sine elever, og at de klarer å legge til rette for et godt klassemiljø, anses som avgjørende for utviklingen av elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2012; Bru, Idsøe og Øverland, 2017). Det kan også bidra positivt til elevenes psykiske helse (Uthus, 2017; Børjeson m.fl., 2017). Læreren har store muligheter til å hjelpe elevene med å utvikle deres sosiale kompetanser (Drugli & Lekhal, 2018), og det tverrfaglige temaet livsmestring kan være en god måte å gjøre dette på (Helsedirektoratet, 2015b).

Elevene må lære om konflikthåndtering og relasjoner

Lærerne ønsker å bruke livsmestringsundervisningen til å lære elevene å jobbe med det å tåle å være i *konflikt*, og det å kunne finne frem til gode løsninger. Astrid begrunner det slik:

For jeg vil jo ikke at de skal være avhengig av at mamma ringer og ordner opp når man krangler med venninnene, eller at man... gjør store saker ut av ting som ikke er så veldig stort. Det er jo fint når de kommer til voksne og sier at “nå har vi kranglet, og det er krise” og sånt. Før så gjorde man kanskje det i mindre grad, man måtte bare ordne opp på egenhånd. Men nå blir det liksom sånne svære greier. (Astrid)

Astrid opplever at ungdomsgenerasjonene har blitt i stadig dårligere stand til å håndtere konflikter på egenhånd. Derfor opplever hun det også som viktig å jobbe med i samfunnsfaget. Konflikthåndtering finner vi i læreplanutkastet på grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Marie mener at en måte å gjøre det på er ved å øve elevene i perspektivtaking: “Å sette ting litt mer i perspektiv for å få de til å få en litt bedre forståelse, og kanskje se seg selv mer i sammenheng med hverandre”. Perspektiver forstår Marie her som det å vite at andre kan ha andre syn på samme sak, og løsningen blir både å kunne snakke om disse ulike forståelsene, og å kunne godta uenighet. Dette kan sorteres under Børhaugs (2005) nytteperspektiv - læreren ønsker at elevene skal utvikle noen verktøy for å kunne løse konflikter. Her ser vi det samfunnsfagdidaktikerne Aarre m.fl. (2014) kaller “samfunnet i skolen”. Skolen er et lite mini-samfunn, der elevene trenes i sosial omgang med både jevnaldrende og voksne. *Grensesetting* nevnes som et samfunnsfaglig tema i begge læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b), men kommer ikke til syne i lærernes beskrivelser.

Fredrik mener det er avgjørende at skolen hjelper elevene til å lykkes i å kunne omgås andre mennesker på en god måte. Dette opplever han som viktig fordi konsekvensen av å ikke lykkes er så stor for samfunnet. Hver enkelt elevs suksess på skolen, knyttes av Fredrik direkte til samfunnets grad av suksess:

Fredrik: Den er jo egentlig fokusert på samfunn, ikke sant. Livsmestring - altså samfunn og livsmestring - henger jo nøye sammen. Hvis du ikke mestrer livet, hva blir det med samfunnet da, ikke sant?

Intervjuer: Kan du si litt mer om hvorfor du trekker inn samfunn som helhet inn i denne sammenhengen?

Fredrik: Når vi snakker om livsmestring så er jo det i forhold til samfunnet. Du mestrer jo livet i forhold til samhandling med andre mennesker, ikke sant? Og samfunnet er jo samhandling av mennesker.

Fredrik beskriver i dette sitatet hvordan samfunnet kan forstås som en vev av samhandling. I alle de relasjonene som elevene inngår i - relasjonen til familie, kjæreste, venner, lærer - må samhandlingen fungere. De Fredrik kaller “livsmestrere” klarer å tilpasse seg disse sosiale ordenene på en god måte, og dette anser han som avgjørende for at samfunnet skal kunne opprettholdes. Dette kan ses i relasjon til det *politiske styringsperspektivet*: Det er underforstått at samfunnsforholdene er legitime, og at det er viktig at elevene er med på å bidra til å opprettholde disse (Børhaug, 2005).

Samfunnsfagets viktigste oppgave for Fredrik er at velferdsstaten som institusjon videreføres. Det forutsetter at hver og en av elevene blir så gode på det å samhandle som mulig. Dette kjenner vi også igjen i det Aarre m.fl., (2014) kaller “skolen i samfunnet” - skolen har en sosialiseringsfunksjon, ved at myndighetene peker ut bestemte kompetanser som elevene må opparbeide fordi det er behov for det i samfunnet. Fredrik er den eneste av lærerne som gir uttrykk for at samfunnsfaget skal ha et *politisk styringsperspektiv* som rettesnor i arbeidet med livsmestring. Å både internalisere og å påvirke samfunnets normer og verdier, nevnes som en del av livsmestringsoppdraget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). I sin gjennomgang av både samfunnsfaget og samfunnskunnskaps-delen av faget mener Børhaug (2005) at et av samfunnsfagets oppdrag er å arbeide for å vedlikeholde samfunnets verdier, som “Styringsform, markedsorganisering, likestilling, antirasisme og distriktspolitikk” (Børhaug, 2005, s. 172).

- *Oi, er liksom barnet mitt sånn her?*

Når man er elev på en ungdomsskole inngår man nødvendigvis i flere ulike typer relasjoner. Å være klassekamerat eller elev er ofte to ulike måter å være på. I den forbindelse blir roller et nøkkelord - et begrep som flere av lærerne nevner i sine intervjuer. Marie beskriver det slik: “for noen blir det en vanskelig balansegang mellom alle disse ulike rollene som man har: I familien, på skolen, i vennegjengen, på trening eller hva slags andre aktiviteter man skulle drive med da”. Her beskriver Marie noen av de utfordringene elevene kan oppleve i hverdagen, gjennom de “byttene” av roller de gjør i løpet av en dag. En av lærerne beskriver flere foreldresamtaler der han opplever at det skjer noe som hun synes er interessant:

For jeg tror at det er et stort sprik mellom når de er på skolen og når de kommer hjem. [...] Når vi får foreldrene hit, for de ser jo barna sine på en helt annen måte da. Fordi barna er annerledes. De oppfører seg annerledes, de snakker annerledes. Og veldig ofte synes foreldrene det er imponerende å se: Oi, er liksom barnet mitt sånn her? For de får jo en ny rolle. (Nina)

Her synliggjør Nina to arenaer som elevene må forholde seg til - hjem og skole - og det gjør de gjerne gjennom to ulike roller. Hun legger til at dette stort sett er en svært positiv overraskelse - han legger merke til at de blir litt ekstra stolte over barnet sitt. Skolen skal gi elevene kunnskaper om samfunnet - det Aarre m.fl. (2014) kaller “skolen om samfunnet”. Det inkluderer blant annet læring om ulike fellesskap og roller som de både inngår i allerede og som de kanskje vil inngå i i fremtiden.

I denne sammenheng kan den tidligere nevnte metaforen til Cahill (2015) - nemlig “teateret” - hjelpe elevene med å se sin rolle “utenfra”. Metaforen beskriver hvordan rollene og fortellingen nærmest er forhåndsdefinert før ungdommen trer inn på scenen. Dette kan synliggjøre de forventningene som mange av elevene føler på. Å støtte elevenes livsmestring innebærer i denne forståelsen å hjelpe elevene med å dekonstruere de kulturelle og institusjonelle påvirkningene elevene opplever tilknyttet deres identitet, helse og well-being (Cahill, 2015). Slik kan undervisningen være med på å gjøre elevene til det Biesta (2014) kaller subjekter. Bevisstgjøring av påvirkninger på elevenes liv kan føre til at elevene kan ha et mer distansert og kritisk forhold til sine omgivelser.

Oppsummert

Lærerne vil både bruke livsmestring til å skape gode relasjoner i klassen (det Biesta kaller sosialiseringssformål), og til å bygge elevenes relasjonelle kompetanse slik at de skal kunne oppleve livsmestring (det Børhaug kaller nytteformål). Læring om konflikthåndtering og roller fremstår som sentralt samfunnsfaglig innhold i lærernes beskrivelser - også dette er til direkte *nytte* for elevene. Gode relasjonelle ferdigheter fremstår for en av lærerne som avgjørende for samfunnets fungering, det Børhaug (2005) kaller politisk styringsperspektivet. Lærerne ønsker også at elevene skal lære om de rollene de inngår i. Slik kan undervisningen om relasjoner i samfunnsfag også gjøre elevene til *subjekter* (Biesta, 2014).

Samfunnsfaget kan bidra til at elevene kan finne sin plass i samfunnet og livet

Lærerne mener at samfunnsfaget også kan bidra til å gi elevene konkrete kompetanser som gjør at de kan finne sin plass i samfunnet og livet. De temaene som lærerne mener peker seg ut som særlig godt egnet å jobbe med i samfunnsfaget er utdanningsvalg, arbeidsliv, medborgerskap, samt kultur og mangfold.

Veivalg i livet: Hjelp til valg av utdanning og yrke

Samtlige av lærerne gir uttrykk for det å ta at valg i livet må få en sentral plass i livsstrings-undervisningen. “Hvordan skal man plassere seg i denne verden?”, spør Vegard på elevenes vegne i sitt intervju. Dette spørsmål mener han at man som samfunnsfaglærer kan hjelpe elevene sine med å finne ut av. Da trekker han frem særlig én egenskap han mener man må jobbe for å fremme i elevene:

Vegard: Det er du som velger, og du må faktisk høre på hva du har lyst til å gjøre. Hvis du har lyst til å gå på kokkelinje - det var et reelt eksempel, men foreldrene var veldig imot det for han skulle bli akademiker og det var ikke måte på. Vi lærerne så jo helt klart at selvfølgelig skal han på kokkelinje - han elsker jo å lage mat og er ikke en akademiker. (Ler). Så det var så åpenlyst for oss, og det å klare å påvirke elevene på en sånn måte at de tar et selvstendig valg da...

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive den typen egenskap?

Vegard: Det er jo selvstendighet da. Det er jo selvstendighet.

I dette sitatet fremhever Vegard *selvstendighet* som en viktig egenskap for elevene å ha når de skal ta valg i livet. Det samme reflekteres i følgende sitat fra Astrid:

Det var derfor jeg tenkte at å gi de en sånn slags trygghet i at man skal fikse livet framover også, å stole på seg selv når man skal søke på videregående, senere når man skal ta sånne vanskelige beslutninger i livet som man må gjøre, at man har en tro på seg selv. At det kan jeg fikse. Troen på seg selv. (Astrid)

Også Astrid beskriver mye av det samme som Vegard i dette sitatet, ved å både trekke frem “trygghet”, “stole på seg selv” og “troen på seg selv”. Det handler om at lærerne skal hjelpe elevene til å få en styrket oppfatning av seg selv og sine egne evner. Igjen ser vi at Børhaugs (2005) *danningsbegrep* passer med lærernes beskrivelser. Børhaug mener det nemlig er et viktig formål med samfunnsfaget at elevene blir selvstendige og deltakende. For å oppnå dette mener Børhaug (2005) at det er viktig at lærerne hjelper elevene slik at de opplever at atferd,

vurderinger og holdninger er formbare. Biesta (2014) er enig med Børhaug, og mener det er viktig av at elevene blir autonome og at de får et mer distansert og kritisk forhold til påvirkninger fra omgivelsene, som for eksempel akademiske foreldre. På den andre siden mener en av de andre lærerne, Fredrik, at lærerne derimot må ha en mer aktiv rolle i elevenes valg av videre utdanning:

Skolens rolle er jo å legge fram de tingene - de valgmulighetene. Det jeg først gjør er å beskrive ting som elevene har muligheter til. Realistiske muligheter. Og vi må jo prøve å hjelpe dem å finne veien dit, gjennom valg av videregående skole”. (Fredrik)

I dette sitatet ser vi at Fredrik opplever at det er viktig at elevene blir kjent med sine egne ferdigheter og egenskaper for å kunne ta gode utdanningsvalg. Etter hans syn blir lærerens rolle å gi elevene innsikt i hvilke jobber som er kompatible med deres egenskaper. Utviklingssamtaler trekker han frem som en fin arena for å bli kjent med elevens ønsker og tanker om fremtiden. Dette er en form for “skolen om samfunnet”-perspektiv på skolens oppdrag (jf. Aarre m.fl., 2014), der elevene etter dette synet får innsikt i hvordan arbeidslivet fungerer, og hva som trengs for å velge den ene eller andre karriereveien. Det er også et tydelig kvalifiserende formål med denne måten å støtte elevene på (jf. Biesta, 2014). Her handler det om å forberede elevene til arbeidslivet, og det gjøres gjennom å vekte elevenes kvalifikasjoner. Fredrik anser samfunnsfagundervisning som kvalifiserer elevene, for å være avgjørende, både for eleven selv og for samfunnet som helhet:

Å ikke mestre livet? Det er jo en katastrofe da. Du må tenke storsamfunn ikke sant. Du må tenke på at det vi på denne skolen her gjør, eller grunnskolen gjør, er at vi er nødt til å få elevene til å gjennomføre videregående skole. For at de 30 prosentene som ikke gjennomfører er da utenfor arbeidslivet. Og disse 30 prosentene havner sannsynligvis på NAV og det blir en ekstremt stor bekostning på velferdsstaten, for ikke å snakke om den menneskelige bekostningen det er når du egentlig ligger langt utenfor arbeidslivet, og havner da enten i kriminalitet eller blir trygdet. (Fredrik)

Å ikke arbeide på denne kvalifiserende måten vil for Fredriks elever, slik han opplever det, kunne resultere i “katastrofe” ved at elevene ikke kommer inn på videregående skole. I fagfornyelsen beskrives “ansvarlige livsvalg” som ett av livsmestringens formål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Der de andre lærerne vektlegger at elevene skal ta valg som er i tråd med seg selv, ligger Fredriks uttalelser nærmere fagfornyelsens formål gjennom å vektlegge hvilke valg som er hensiktsmessige både for eleven og for samfunnet. Etter dette synet er det

å mestre skolen inngangsbilletten for dagens unge til å komme inn på arbeidslivet (Hovdenak, 2017). Det er denne inngangsbilletten Baker (2014) kaller “det skolerte samfunn”. Fredrik opplever at samfunnet verdsetter utdanning så høyt at elever som ikke mestrer skolen mister mange store muligheter i livet, særlig i arbeidslivet (Hovdenak, 2017; Hegna m.fl., 2013). Og ikke bare det. Fredrik peker på det som kan være den ytterste konsekvensen av at skolen ikke klarer å bidra til at elevene kvalifiseres: kriminalitet. De elevene som er i faresonen for å ikke mestre livet mener han trenger svært tett oppfølging.

Medborgerskap: en utvidelse av livsmestringsbegrepet

At samfunnsfaget og livsmestring skal bidra til at elevene skal finne sin plass i samfunnet, knyttes av to av lærerne til begrepet *medborgerskap*. Astrid er en av lærerne som mener at livsmestring må bidra til å gjøre elevene skikket til å leve som medborgere:

Ja, målet med skolen er å utdanne folk som kan gå videre inn i samfunnet og bringe et eller annet til samfunnet, og ikke på en måte havne utenfor eller havne på siden. [...] sånn at man blir en aktiv del - deltaker i livet sitt og samfunnet, og skaper mennesker som bidrar med noe. Og det tenker jeg at samfunnsfagen har gjort og at livsmestrings-biten - det burde være fokuset der.

Astrid forstår skolens formål som å sørge for at elevene blir deltakende i samfunnet - medborgere. Hun ønsker også at denne deltakelsen skal bringe noe nytt til samfunnet som helhet. I dette målet har hun Solhaug (2006) med på laget. Også Solhaug mener at samfunnsfagets formål er at elevene skal bidra til å utvikle og forandre samfunnet. Solhaug understreker at utdanningen skal være til for individet ved at det lar eleven bli selvstendig. Samtidig er han altså enig med Astrid om at utdanningen også er til for samfunnets del, i form av videreutvikling av samfunnet.

For å forvalte medborgerskapsrollen på en god måte, mener Stray at elevene både trenger kunnskaper og erfaringer med demokrati i praksis (Stray, 2014, s. 663). Når lærerne snakker om medborgerskap i forbindelse med livsmestring knyttes både sosialisering og kvalifisering sammen - de to kategoriene av formål overlapper: Elevene skal lære om og gjøres klare til å delta i det samfunnet som de lever i (kvalifisering), og gjennom å lære om samfunnet blir de også en del av dette samfunnet (sosialisering). At skolen i seg selv er en arena der elevene får

trent på å mestre rollen som medborger er det Aarre m.fl. (2014, s. 70-72) kaller “Skolen som samfunn”.

Marie er den andre læreren som snakker om medborgerskap, og hun opplever denne medborgerskapsrollen som vanskelig å unngå:

Enten vi vil det eller ikke, så er vi en del av samfunnet og det må vi jo nesten bare være. [...] Vi blir jo tvunget til å være en del av samfunnet, uansett. [...] Så da tenker jeg - da får man bare prøve å gjøre det beste ut av det, og forberede elevene på det. (Marie)

Hva tvangen i denne uttalelsen sikter til, er usikkert. Marie må likevel kunne sies å oppleve at presset på å bli en medborger er sterkt. Rawls (2003) ville ikke vært enig i premisset til Marie. Han ville derimot ment at skolens oppgave først og fremst er å gi elevene forutsetninger for selv å kunne velge om de vil delta i demokratiet. I denne forbindelse trekker Astrid frem begrepet *kritisk tenkning*:

[...] det er individets plass i samfunnet (...) jeg tenker det er litt viktig at man blir bevisst. Og er man ihvertfall kritisk til noe så kan man gjøre noe med det, er man fornøyd så er det greit, men man skal ikke tenke over situasjonen sin, og bare finne seg... at det å være en bevisst aktør tror jeg er viktig. (Astrid)

Ved å sette kritisk tenkning og livsmestring sammen, utvider lærerne beskrivelsen vi finner av livsmestring i utkastet til læreplaner i samfunnsfag. Der holdes begrepene kritisk tenkning og livsmestring adskilt. I beskrivelsen til Astrid virker det som at hun mener det ikke kun holder at elevene deltar i demokratiet. Elevene må også ha en overveid tanke om hvorfor de vil delta på den måten som de gjør. I læreplanutkastene gjøres det heller ingen direkte forbindelse mellom livsmestring og medborgerskap. Medborgerskap er en del av læreplanutkastene både for ungdomsskolen og for videregående skole, men begrepet inngår ikke som en del av livsmestring i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Her er Stray på lag med Astrid. Hun anser kompetanser om demokratiet som avgjørende å ha for alle elever. Dette mener hun fordi samfunnet og demokratiet blir stadig mer komplisert å forholde seg til. Hun mener det også er viktig fordi store utfordringer, som global oppvarming og økende intoleranse i samfunnet, gjør det nødvendig at elevene slutter opp om og forstår demokratiske prosesser (Stray, 2014, s. 661).

Oppsummering av del 4.2.2

Tre hovedfunn peker seg ut i denne delen av dette kapittelet. Det første hovedfunnet er at lærerne opplever livsmestring som et romsligere begrep enn det som beskrives i fagfornyelsen. Dette kommer til syne ved at lærerne beskriver langt flere temaer og bruksområder for arbeid med livsmestring enn det som fremkommer i læreplanutkastene. Foruten å omtale nesten alle de temaene som beskrives i læreplanutkastene, nevner også lærerne flere temaer enn det læreplanutkastene gjør: Psykisk helse, stress, selvstendighet, selvfølelse, kritisk tenkning, emosjonell kompetanse, utdanningsvalg, arbeidsliv, religion, kultur, medborgerskap og kriminalitet. Det er interessant at nesten alle lærerne i utgangspunktet opplevde livsmestring som et utydelig og vanskelig begrep. Likevel har de gitt langt mer omfattende beskrivelser enn det vi ser formulert i læreplanutkastene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette mener jeg belyser viktigheten av å utforske lærernes erfaringen og kompetansen når vi i tiden fremover skal utvikle samfunnsfagets bidrag i arbeidet med livsmestring. Kanskje kan dette gi oss en enda bredere forståelse av hva livsmestring i skolen kan være.

Det andre hovedfunnet er knyttet til Biesta og Børhaugs begreper om formålet med skolen og samfunnsfaget. Biesta (2014) mener “life skills” er forbeholdt skolens kvalifiserende formål. Med andre ord mener han at life skills skal bidra til å gjøre at elevene blir klare til å delta i arbeidslivet og samfunnet. Som beskrevet i dette kapittelet mener lærerne at livsmestring omfatter alle Biestas (2014) kategorier av formål. Noen eksempler på dette er at lærerne ønsker at elevene skal innlemmes i skole- og klassefelleskapet (*sosialisering*), at de skal bli trygge og stole på seg selv (*subjektivering*), og at de skal gjøres klare til å delta som medborgere i samfunnet (*kvalifisering*). Selv om Børhaug (2005) ikke omtaler livsmestring, passer lærernes beskrivelser likevel inn i hans kategorier av formål: Lærerne er opptatt av elevenes selvfølelse (*danning*), at de kan håndtere stress og konflikter (*nytte*) og at de bidrar til å opprettholde samfunnet (*politisk styring*).

Det tredje hovedfunnet er at lærernes svar antyder at de opplever at arbeid med livsmestring primært har et subjektiverende formål (Biesta, 2008). Med andre ord ønsker de først og fremst at livsmestring skal bidra til at elevene blir autonome og gis mulighet til å være den han eller hun er.

4.2.3 Hvilke samfunnsfaglige perspektiver kjennetegner lærernes forståelse av livsmestring?

Som omtalt er samfunnsfaget tilknyttet en rekke samfunnsvitenskapelige tradisjoner: sosiologi, statsvitenskap, samfunnsøkonomi og sosialantropologi (Aarre m.fl., 2014; Christensen, 2015). I kraft av å utgjøre fagets innholdsmessige og metodiske opphav, vil disse impulsene på samfunnsfaget omtales som *samfunnsfagets perspektiver*. Spørsmålet jeg stiller i denne delen er hvilke av disse perspektivene som preger lærernes beskrivelser av livsmestring i størst grad. Dette spørsmålet er viktig fordi det kan si oss noe om hva som kan være samfunnsfagets bidrag i tverrfaglige livsmestringsprosjekt. Svaret er at det er to samfunnsvitenskapelige perspektiver som kjennetegner lærernes beskrivelser av livsmestring. Disse to perspektivene vil redegjøres for og drøftes i lys av de samfunnsfaglige perspektivene som kommer til syne i fagfornyelsens læreplanutkast.

Hvordan kommer individet og psykologiske forståelser til syne i lærernes beskrivelser av livsmestring?

De to samfunnsvitenskapelige hovedperspektivene i lærernes beskrivelser av livsmestring er de psykologiske (de jeg i denne oppgaven har kalt individperspektivene) og de sosiologiske (de jeg har kalt strukturperspektivene). De psykologiske perspektivene er ikke i utgangspunktet forbundet med samfunnsfaget i like stor grad som de andre tradisjonene. Det er likevel dette perspektivet som i størst grad kommer til uttrykk i lærernes beskrivelser av livsmestring. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne hovedsakelig fokuserer på hva de kan gi deres elevene for at de skal kunne utvikle og opprettholde helsefremmende faktorer (jf. Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018). Tre momenter ved lærernes beskrivelser av livsmestring indikerer dette: 1) Temaer som omtales i individperspektivene prioriteres høyest, 2) de er mest omtalt, og 3) lærernes eksempler fra egen undervisning preges i størst grad av et individ-orientert fokus. Disse vil beskrives i hvert av de neste avsnittene.

1) Individorienterte temaer prioriteres høyest

Som omtalt i metode-delen, skrev alle lærerne ned livsmestrings-temaer på lapper. Mot slutten av intervjuet ble alle deltakerne bedt om å rangere de temaene hadde skrevet ned. I tabell 4 (se neste side) på neste side er en oversikt over disse temaene, sortert i prioritert rekkefølge.

Astrid	Vegard	Marie	Nina	Fredrik
Identitetsutvikling	Identitetsbevissthet	Forhold: sex og samliv, familie, venner	Metoder for stressmestring	Relasjoner
Psykisk helse	Glede og lykke	Yrkesvalg	Forberedelse til vurderingssituasjon	Fornventninger
Samarbeid	Søvn	Utdanningsvalg	Læringsstrategier	Fremtidsplaner
Utdanningsvalg	Selvstendighet	Personlig økonomi		Utdanningsvalg
Personlig økonomi	Kildekritikk	Kultur og religion		Yrkesvalg
	Påvirkning fra sosiale medier			
	Kosthold			

Tabell 4: Oversikt over de livsmestringstemaene som lærerne anser som viktigst. De temaene som er høyest prioriterte av lærerne står øverst. Blå bakgrunn markerer de temaene som anses som i overvekt individorienterte.

I tabell fire viser den blå markering de temaene som i størst grad anses som tilhørende individperspektivene, basert på måten lærerne har beskrevet disse temaene på. Av tabellen fremgår det at de individorienterte temaene er i overtall: 18 temaer er individorienterte, og syv temaer er enten strukturorienterte eller begge deler. På de tre første plassene er det nesten tre ganger så mange individorienterte temaer som ikke-individorienterte temaer. Disse funnene kan på ingen måte anses som statistisk signifikante. Likevel kan de gi en indikasjon på hvilken type temaer som dette utvalget anser som viktigst. Årsaken til at det er de individorienterte temaene som plasseres høyest, kan forklares med følgende uttalelse fra Astrid: "at man begynner der med min forståelse av meg - at det begynner der, og min forståelse av relasjonen jeg har til andre, så kan jeg begynne å se på hva jeg vil bli når jeg blir stor." Her beskriver Astrid at samfunnsfaget bør starte med de delene av livsmestring som i størst grad handler om den enkelte elev. Vegard resonnerer slik da han rangerte sine temaer:

[...] da tror jeg identitetsbevissthet er viktig, og det tror jeg er noe de søker hele tiden. Vårt ansvar som lærere og skolens ansvar innenfor livsmestring vil jeg nesten tro at den... der kommer den ganske synlig frem da. Nettopp det med å veilede dem til en god identitet og selvstendighet. (Vegard)

Både Astrid og Vegard beskriver i sine sitater hvilke egenskaper de tenker elevene bør besitte. Et slikt fokus kjenner vi igjen fra individperspektivene: Her vektlegges det å fremme positive følelser, ressurser og kvaliteter hos individet (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Både Astrid og Marie nevner personlig økonomi som prioriterte livsmestringstemaer. Astrid beskriver dette slik: “For eksempel personlig økonomi [...] at vi snakker om hva det handler å ta studielån for eksempel, før de står oppi det og tar studielån, eller forbrukslån”. Selv om dette ikke er et samfunnsfaglig perspektiv som preger lærernes beskrivelser i stor grad, går det altså likevel an å hevde at også et *samfunnsøkonomisk* perspektiv er til stede i lærernes beskrivelser av livsmestring (jf. Aarre m.fl., 2014; Christensen, 2015).

2) Individorienterte temaer omtales mest

Samlet sett bruker lærerne mest tid på å snakke om de individorienterte temaene *identitet* og *selvfølelse*. Fokuset på de individuelle perspektivene kommer til syne i utsagn som “[...] at du godtar at du har de kvalitetene, eller at du godtar at du er den og den personen, har den og den identiteten kanskje” (Nina) og “[...] det å gjøre dem litt mer bevisst på hva som faktisk gjør dem stressa, og hva som faktisk gjør dem glad, sånn at de kan fokusere litt mer på de tingene” (Vegard). Her nevnes emosjonell kompetanse som viktig å utvikle i elevene (jf. Drugli & Lekhal, 2018). Lærernes fortellinger tyder på at de opplever at livsmestring er noe som vokser og utvikles i elevene. Nina beskriver det på denne måten:

Og det var det jeg tenkte med den livsmestringen, at det er noe som du bygger opp innenfra, føler jeg. At det er mer en persons evne til å bygge opp seg selv. [...] Du... må ha det ønsket eller den evnen til å bygge deg selv opp aller først da. (Nina)

Nina opplever her at livsmestring forutsetter at elevene er motiverte. Disse beskrivelsene kjenner vi igjen fra den individ-fokuserte forståelsen av helsefremmende faktorer, som for eksempel empowerment, selvoppfatning, samt emosjonelle og relasjonelle kompetanser (jf. Börjesson m.fl., 2017; Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018; Wormnes & Manger, 2008). Lærerne kjenner også på et behov for å knytte undervisningen mer direkte til hver enkelt elev. Det tidligere omtalt begrepet *relevans* er et nøkkelord i denne sammenheng. Astrid beskriver det slik:

Å stå å dosere om ting i historie uten å relatere til dem tror er et feilgrep som gjør at man mister mange elever - at mange elever ikke får noe god følelse av å være på skolen, de

føler ikke mestring, de føler at de ikke har noe viktighet eller relevans for dem i det hele tatt. Og det tenker jeg er en krise. (Astrid)

Astrid og flere av de andre lærerne, opplever at innføringen av livsmestring kan gjøre lærerne bevisste på at mer av undervisningen kan knyttes til elevenes hverdagsliv. Undervisning som tar utgangspunkt i eleven, er også i tråd med ambisjonene i læreplanutkastet for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvordan elevene kan ta gode veivalg i livet er også noe som opptar lærerne. Når Marie beskriver hva hun tenker er det viktigste elevene kan få etter å ha jobbet samfunnsfaglig med livsmestrings-tematikk, trekker hun frem følgende temaer: “Vennskap, kjærlighetsforhold, hva man vil, hva man ikke vil, lytte til seg selv og til sine egne følelser [...], sånn at man kan ta valg som er gode for seg, og ikke ender opp med å ta dårlige valg” (Marie). I sitatet snakker Marie blant annet om relasjonelle beskyttelsesfaktorer som vennskap og kjærlighetsforhold (Sælebakke, 2018; Uthus, 2017; Börjesson m.fl., 2017), og om indre kontrollopplevelse i møte med livets veivalg. Indre kontrollplassering er forbundet med opplevelsen av motivasjon, stabilitet og kontroll (Olsen & Traavik, 2010). Det disse eksemplene viser er at individperspektivene har en viktig rolle å spille i forklaringen av og i arbeidet med elevene og livsmestring.

3) Individorienterte eksempler fra undervisning preger lærernes beskrivelser

De eksemplene som lærerne nevner fra egen undervisning vitner også om at lærernes livsmestringsforståelse er mer individ- og psykologisk orientert. Som tidligere omtalt jobbet Vegard med et tverrfaglig prosjekt om livsmestring da vi gjennomførte intervjuet vårt:

Ja, også snakker vi mye om søvn, og vi snakker mye om hva er glede, hva gjør deg glad? Hva vil det si å være lykkelig? [...] Så skal vi i gang med et mini-prosjekt hvor de skal ‘tracke’ [...] hvor mye tid de bruker på skjerm, hvilke app-er de er mest opptatt av. Hvor mye de sover, og hvor mye det har å si på dagsformen deres. (Vegard)

Her beskriver Vegard hvordan de bruker livsmestringsundervisningen til å gjøre elevene klar over hvilke påvirkninger deres egne valg har på egen helse og mestringsfølelse. Vegard forteller også at de i samfunnsfaget har jobbet med stressmestring: “Og stressmestring fikk vi noen eksterne... Da kom det noen eksterne fysioterapeuter inn [...] og snakket om hva som skjer fysisk når man er stressa og sånt”. Det som kjennetegner disse sitatene er at samtlige temaer tar utgangspunkt i eleven og hvilke endringer h*n kan gjøre i sine liv for møte utfor-

dringer i hverdagen. Begrepene kjenner vi igjen fra den psykologiske litteraturen (Olsen & Traavik, 2010; Sælebakke, 2018). Også Nina opplever at hennes elever lever under et høyt forventningspress om å lykkes på skolen (jf. Robb, 2012; Skaalvik & Federici, 2015). Dette har hun prøvd å løse ved å gi elevene noen opplevelser av fri fra stress i skolesituasjoner:

Livsmestring kan jeg tenke meg kan undervises på skolen gjennom å gi dem ulike teknikker, å gjøre om språket vårt - lærernes språk - sånn at elevene slutter å fokusere like mye på prestasjon, men heller da på at det jeg gjør er bra nok og jeg er meg og det er det de vil at jeg skal være, i faget. (Nina)

For å redusere dette prestasjonspresset har Nina derfor gjort endringer i undervisningen. Blant annet har hun erstattet ordet “prøve” med vurderingssituasjon. Ordet “lekser” har hun helt kuttet ut. I vurderingssituasjoner har hun blant annet spilt klassisk musikk og lydopptak av fuglekvisper. Hun legger også inn pauser i undervisningen, blant annet med innslag av yoga-øvelser (jf. Sælebakke, 2018). Sælebakke mener at gode pauser, sammen med relasjonell kompetanse, er med på å legge et godt grunnlaget for å kunne oppleve livsmestring (Sælebakke, 2018). Det som er særlig interessant med dette eksempelet er at læreren peker på strukturelle årsaksforklaringer for elevenes manglende livsmestring (omgivelsenes press på at de lykkes på skolen), og velger individorienterte måter å løse utfordringen på (gjennom teknikker for å utvikle HF). En bekymring som reises i strukturperspektivene er at man risikerer at eleven i alt for stor grad ansvarliggjøres for forhold som er utenfor deres egen kontroll (Cahill, 2015). Dette ansvaret, kombinert med en situasjon de mest sannsynlig ikke er i stand til å endre på, kan i seg selv gjøre elevene syke (Hegna m.fl., 2013). Madsen (2018) deler dette synet:

Selvet er i dag blitt den fremste autoriteten man lytter til. Denne fristillingen av individet gir det muligheter for livsvalg og selvrealisering som majoriteten av tidligere generasjoner aldri hadde. Lykkes det, er alt fint, men skulle individet mislykkes, blir prisen høyere å betale. Det vil ikke kunne ha noen andre å skylde på enn seg selv (Madsen, 2018, s. 50)

Madsen (2018) mener at innføringen av livsmestring i skolen er et tegn på at selvrealisering og selvoptimalisering har blitt institusjonaliserte målsettinger. Om innføringen av livsmestring ikke gjøres på en god måte, er han redd en romantisert form for selvrealiseringen vil prege undervisningen. Denne individualiseringen mener han er uheldig, og kan føre til at elevene heller opplever tvil, uro og skam (Madsen, 2018). Med en strukturorientert tilnærming er et

mulig tiltak å jobbe med elevene for å gjøre de klar over strukturelle påvirkninger (Helsedirektoratet, 2015b), for deretter å gjort de i stand til å prøve å endre dem (Madsen, 2018).

Læreplanens ideal er både struktur- og individorientert

At lærerne i så stor grad vektlegger individperspektivene, er også i uoverensstemmelse med fokuset i læreplanutkastene. I utkastet til samfunnsfaglæreplaner i fagfornyelsen vektlegges nemlig individ- og strukturperspektivet omtrent i like stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Et eksempel finner vi i den delen av læreplanen som beskriver samfunnsfagets relevans på videregående. Der står det at elevene skal ta utgangspunkt “i si eiga livsverd” for å forstå egen identitet og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig står det også at de skal forstå “kva og kven som påverkar identiteten, sjølvkjensla, tryggleiken og tilhøyrsla deira” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Froskedam-metaforen til Cahill (2015) er igjen et dekkende bilde på ambisjonene i læreplanen. I denne metaforen er både helsefremmende faktorer (en frisk frosk) og strukturelle tiltak (en velfungerende dam), like viktige for at eleven (frosken) skal ha det bra (Cahill, 2015). Overført til denne studiens utvalg mener jeg det er rimelig å tro at Cahill ville tenkt at lærerne burde vektlagt strukturelle forhold i sin undervisning om livsmestring i større grad.

Hvordan kommer de strukturelle samfunnsvitenskapelige perspektivene til syne i lærernes livsmestringsforståelser?

Selv om lærernes svar domineres av et individperspektiv, uttrykker enkelte av lærerne i dette utvalget at også struktur-fokuset kan være viktig i arbeidet med livsmestring. Dette vil jeg belyse med et eksempel som Vegard nevner fra sin egen undervisning. Han opplever at hans elever er “veldig i målgruppa til mote, til utseendepress, til klespress, og til store muskler”, og at presset primært kommer fra sosiale medier og blogger. Det å passe inn i de idealbildene som preger disse arenaene, opplever han at har øverste prioritet hos elevene - det Cahill (2015) kaller “the project of the self”. Denne opptattheten gjorde Vegard nysgjerrig på i hvor stor grad elevene var klar over denne påvirkningen selv. Også dette temaet fikk plass i det allerede omtalte, tverrfaglige prosjektet han gjennomførte da vi hadde intervjuet vårt:

De er opptatt av hvordan de ser ut, og det er noen jenter som er 12-13 år som går med Luis Vuitton-veske, og ja, leser alle mulige blogger og blir påvirket av alle disse “influ-

enserne” som de kaller seg. Så for dem tror jeg det virker - og det tror jeg at fungerer det vi gjør nå, vi bryter ned hva disse påvirkningsfaktorene er, hva disse Instagram-profilene gjør, hvorfor de gjør som de gjør. (Vegard)

Denne formen for utforskende undervisning er en del av den metodiske verktøykassa i samfunnsfag (Koritzinsky, 2014; Aarre m.fl., 2014). I sitatet beskriver Vegard hvordan de har jobbet med påvirkningskrefter som tilhører makro-, ekso- og mikrosystemet I Bronfenbrenners økologiske modell (jr. figur 2, s. 13). En av de temaene Vegard ønsker å fortsette å jobbe med i livsmestringsundervisning fremover er kritisk tenkning, kildekritikk og det å kunne ta selvstendige valg - det Biesta (2014) ville omtalt som et subjektiverende formål ved utdanningen. Disse kunnskapene og ferdighetene mener han vil gjøre elevene bedre skikket i møte med påvirkning fra samfunnet.

Så jeg tror at hvis man blander inn ekte ting fra livene deres nå, sånn som sosiale medier og hvor de blir påvirket fra alle mulige hold, [...] og at det er et forventningspress, og alt mulig sanne ting. At man tar tak i alle de utfordringene som er reelle for dem nå da, og snakke om hva det egentlig er for noe, og hvordan de kan håndtere det da, og hva som egentlig er viktig. (Vegard)

Vegard mener dette er et eksempel på undervisning som tar for seg noe fra elevenes verden, og som gir dem et nytt blikk på livet de lever. Han peker også på dagens mediebilde som en viktig grunn til å prioritere undervisning i kildekritikk høyt i dagens samfunnsfagundervisning. Med stadig flere ikke-redaktørstyrte informasjonskanaler kan det være vanskelig å vite hvem man egentlig kan stole på. Å støtte elevenes livsmestring innebærer i denne forståelsen å hjelpe elevene med å dekonstruere påvirkningskreftene på de forestillingene de har om egen identitet, helse og livsmestring. Det involverer å lære elevene å drive kildekritikk (Hunnes, 2015; Solhaug, 2006). Vegards forståelse av livsmestring ligger altså tett på Biestas (2014) subjektiverende formål - de mener begge at elevene må bli autonome, og at det er viktig at de har et mer distansert og kritisk forhold til påvirkninger fra omgivelsene.

Astrid gir som eneste lærer direkte uttrykk for en strukturell forståelse. Når hun beskriver samfunnsfagets ansvar, sier hun følgende: “Jeg tenker at det viktigste i samfunnsfag for meg, og da tenker jeg sånn bredt egentlig, det er å forstå samfunnet, forstå sin plass i samfunnet, i fellesskapet, forstå hvordan man kan påvirke, forstå hvordan man blir påvirket” (Astrid). Her beskriver hun viktigheten av at samfunnsfaget gjør elevene oppmerksomme på omgivelsenes

påvirkningskrefter. Der disse to eksemplene stopper med dekonstruering av påvirkningskrefter, tar enkelte innenfor strukturperspektivene det ett steg videre. I strukturperspektivene anses det nemlig som viktig at elevene kan oppleve seg selv som *aktører* i eget liv. Etter å ha lært hvordan vi alle påvirkes av våre omgivelser, er det viktig at de lærer om hvordan de selv kan påvirke og forandre (jf. Biestas *subjektivering* og Børhaugs *danning*).

Madsen mener livsmestringsundervisning kan utnytte sin fulle kraft om elevene “settes i stand til å utfordre de eksisterende medierepresentasjonene av unge som “generasjon prestasjon” og “flink pike-syndrom”” (Madsen, 2018, s. 204). Å sette elevene i stand til å intervenere på denne måten kan skje gjennom at elevene bevisstgjøres på at slike kategoriseringer aldri er nøytrale. Deretter må elevene få anledning til å ta i bruk alternative representasjoner om egen generasjon. Slik kan elevene få erfaringer med at de kan være med på å utfordre sosiale strukturer, og de kan være med på å skape endring (Madsen, 2018). Å være med på å undersøke samfunnsfaglige fenomener, er en sentral metode i samfunnsfaget (Christensen & Christensen, 2015; Koritzinsky, 2014). Slike problemorienterte undersøkelsesmetoder kan bidra til at elevene opplever verden som påvirkbar, og dermed kan også elevenes motivasjon for å ville påvirke øke (Freire, 1973). Dette er et sentralt bidrag som samfunnsfaget kan gi i et tverrfaglig arbeid (Koritzinsky, 2014).

Oppsummering av del 4.2.3

Tre samfunnsfaglige perspektiver preger lærernes fortellinger om livsmestring: Det samfunnsøkonomiske perspektivet nevnes så vidt, men det strukturorienterte, sosiologiske perspektivet er i større grad til stede. Likevel er det det individorienterte, psykologiske perspektivet som i størst grad kjennetegner lærernes fortellinger. Dette er ikke i overensstemmelse med læreplanutkastene, som vektlegger individ- og strukturperspektivene på en mer balansert måte.

Oppsummering og refleksjoner om studiens bidrag

Denne studiens formål har vært å skape innsikt i hvordan vi kan forstå det tverrfaglige temaet “livsmestring” i skolen, samt hvordan samfunnsfaget kan bidra inn i arbeidet med dette. I denne studien har den overordnede problemstillingen derfor vært: *Hva tenker fem samfunnsfaglærere kan være samfunnsfagets bidrag i arbeidet med livsmestring?*

Livsmestring er et viktig tema å få økt kunnskap om. For det første er temaet fremhevet i fagfornyelsen, fordi det skal bidra til å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet: “økt individualisering”, “den store tilgangen på informasjon”, og “økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser” (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Livsmestring får dermed en fremtredende plass i de nye læreplanene fra 2020. For det andre oppstår det et spenningsforhold mellom det at skolen er gitt et nytt oppdrag, som vi på samme tid vet lite om hvordan best kan forvaltes. Samfunnsfaget er ett av de fagene der ansvaret for elevenes livsmestring er lagt. Det vil si at fra 2020 skal alle samfunnsfaglærere gi elevene sine innsikt i og støtte til å finne ut av hvordan de kan mestre livene sine. Dette må kunne sies å være et stort ansvar. Fordi temaet er nytt i norsk skolesammenheng finnes det i dag verken pedagogisk eller samfunnsfagdidaktisk kunnskap om hvordan undervisning for livsmestring kan gjøres på en god måte. Denne oppgaven er et bidrag til det som forhåpentligvis kan bli en større samtale om hva som kan være det samfunnsfaglige bidraget inn i arbeidet med livsmestring.

Gjennom intervjuer med fem samfunnsfaglærere på to ulike skoler har denne studien forsøkt å bidra til å skape et tydeligere bilde av hvordan livsmestring kan forstås og hva samfunnsfaget kan bidra med inn i arbeidet med livsmestring. Utgangspunktet mitt for denne oppgaven har vært at det er lærerne som er ekspertene på hva livsmestring kan være i deres fag. Undersøkelsen er derfor gjennomført med kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere. Intervjuene er analysert ved hjelp av en *tematisk analysemetode*. Lær-

ernes beskrivelser er drøftet i lys av forskning og teori om mestring, samfunnsfaget, og fagfornyelsens tilhørende dokumenter. Dette har ledet frem til studiens tre hovedfunn.

Hovedfunn og didaktiske implikasjoner

Det første hovedfunnet er at lærerne opplever livsmestring som et bredere begrep enn det som fremkommer både i fagfornyelsen og i den omtalte forskningslitteraturen. For det første beskriver lærerne langt flere temaer som de tenker at samfunnsfaget kan bidra med, enn det som beskrives i fagfornyelsens læreplanutkast for samfunnsfagene. Foruten å omtale nesten alle temaene som beskrives i læreplanutkastene, nevner også lærerne flere temaer enn det læreplanutkastene gjør: *Psykisk helse, stress, søvn, læringsstrategier, selvstendighet, selvfølelse, kritisk tenkning, emosjonell kompetanse, utdanningsvalg, arbeidsliv, religion, kultur, medborgerskap, og kriminalitet*. For det andre beskriver lærerne livsmestringens formål som langt bredere enn forskningslitteraturen. Biesta begrenser "life skills" til å ha et kvalifiserende formål. Også lærerne mener livsmestring kan være *kvalifiserende* ved at elevene forberedes til deltakelse som medborgere i samfunnet. Samtidig mener lærerne at formålet også må være at elevene innlemmes i skole- og klassefelleskapet (*sosialisering*) og at elevene blir trygge og selvstendige (*subjektivering*). Selv om Børhaug (2005) ikke omtaler livsmestring, passer lærernes beskrivelser likevel inn i hans kategorier av formål: Lærerne er opptatt av elevenes selvfølelse (*danning*), at de kan håndtere stress og konflikter (*nytte*) og at de bidrar til å opprettholde samfunnet (*politisk styring*). Om rammene forblir slik de er i fagfornyelsen i dag, vil nok denne studiens utvalg oppleve livsmestring som et mer begrenset tema enn de skulle ønske.

Det andre hovedfunnet er at lærerne i stor grad vektlegger arbeid med å styrke elevenes relasjonelle, emosjonelle og kognitive *helsefremmende faktorer*. Forskningslitteraturen om mestring som er belyst i denne oppgaven, indikerer at denne måten å jobbe på kan ha negativ effekt på elevenes opplevelse av livsmestring. Det denne studien indikerer er at man i iveren etter å hjelpe elevene kan risikere å overse strukturelle påvirkninger på elevenes opplevelse av livsmestring. En mulig konsekvens av dette kan være at eleven i for stor grad ansvarliggjøres for forhold som er utenfor elevens kontroll (Cahill, 2015) og at dette i seg selv kan gå ut over elevenes opplevelse av livsmestring (Hegna m.fl., 2013; Madsen, 2018). Det uttalte formålet

med innføringen av livsmestring er også å unngå nettopp denne typen individualisering (NOU 2015: 8, 2015). Et slikt *individperspektiv* kan være nyttig. Samtidig har jeg belyst i denne oppgaven at dette perspektivet også må balanseres ut med andre perspektiver (jf. Cahills vippehuske-metafor) - det jeg i denne oppgaven kaller *strukturperspektivene*. For elevene trenger begge perspektiver, men på hver sin måte (jf. Hovdenak, 2017). En viktig didaktisk implikasjon av dette funnet er at elevene derfor må lære om hva de selv kan gjøre for å styrke egen livsmestring gjennom undervisning om HF og mestringsteknikker. Samtidig må lærerne også legge til rette for at elevene blir bevisste på hvordan de kan påvirkes fra meso-, ekso- og makronivået (jf. Helsedirektoratet, 2015b; Olsen & Traavik, 2010). Elevene må også gjøres bevisste på hvordan de selv kan være med på å påvirke sine omgivelser (jf. Cahill, 2015; Madsen, 2018; Robb, 2012). En utfordring i denne sammenheng blir å unngå at også dette blir en form for ansvarliggjøring. Det må altså være en balanse mellom at eleven ikke ansvarliggjøres fullstendig for forhold som ligger utenfor deres rekkevidde, samtidig som de også må støttes til å kunne bli aktører i eget liv, som både er bevisste på hvordan de påvirkes og hvordan de selv kan påvirke. En viktig konsekvens av å arbeide for å utvikle aktørskap, innebærer at elevene også kan velge å ikke ville være med på å påvirke. Det må også være greit. Om ikke blir samfunnspåvirkning nok et ansvar som tillegges elevene, som igjen kan være med på å gi en økt opplevelse av utilstrekkelighet.

Det tredje og siste hovedfunnet er at lærerne opplever at samfunnsfaget er godt egnet til å bidra i tverrfaglige prosjekter om livsmestring. Lærerne mener faget er lett å koble på andre fag, både i kraft av å bestå av tre faglige retninger på ungdomsskolen, og gjennom at fagets utgangspunkt er eleven. Det som i den didaktiske litteraturen fremheves som en svakhet (Aarre m.fl., 2014; Solhaug, 2006), løftes av lærerne frem som en styrke: Lærerne beskriver faget som tilpasningsdyktig og med rom for mange innfallsvinkler. Lærerne mener samfunnsfaget er særlig godt egnet til å bidra så elevene kan utvikle egen identitet og selvfølelse, relasjonskompetanse, og til å hjelpe elevene med å finne sin plass i samfunnet og livet. Det som i mindre grad fremkommer av lærernes svar er den unike posisjonen samfunnsfaget har til å bidra til at elevene både lærer om hvordan de blir påvirket av sine omgivelser, og hvordan de selv kan påvirke strukturelle forhold. Analysen har belyst at forholdet mellom det indvidoriente og det strukturorienterte perspektivet på livsmestring, er et av dette tverrfaglige

temaets sentrale spørsmål. Både i dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006), i utkastet til samfunnsfaglæreplaner i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b) og i samfunnsfagdidaktisk teori (Aarre m.fl., 2014) fremkommer det at samfunnsfaget har et viktig mandat i å støtte elevene til å forstå hvordan individet og samfunnet gjensidig påvirker hverandre. I fagfornyelsen understrekes det at livsmestring både har et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Å forklare hvordan dette samspillet fungerer er et av samfunnsfagets sentrale formål (Aarre m.fl., 2014). Også metodisk er samfunnsfaget godt egnet til å belyse dette samspillet gjennom *utforskende arbeid* (Christensen & Christensen, 2015; Freire, 1973; Koritzinsky, 2014), for deretter å arbeide med å utfordre sosiale strukturer (Madsen, 2018). Samfunnsfaget er altså unikt posisjonert for å kunne bidra på en viktig måte inn i det tverrfaglige arbeidet med livsmestring. Som beskrevet ser vi derimot at lærerne vektlegger de individorienterte perspektivene i arbeidet med livsmestring - fokuset på å utvikle og opprettholde elevenes *helsefremmende faktorer*. Ved å jobbe med livsmestring både gjennom individ- og strukturperspektivene kan lærerne spille på samfunnsfagets innholdsmessige og metodiske styrker inn i tverrfaglige arbeid om livsmestring. Ved å belyse livsmestring gjennom begge perspektiver kan samfunnsfaget også gi elevene et unikt bidrag i forståelsen av sin egen og andres livsmestring.

Veien videre

Jeg vil avslutte oppgaven med det samme spørsmålet som jeg innledet den med: “Hva må skolen gi elevene for at de skal kunne klare å møte både dagens og morgendagens utfordringer?”. Flere skoler er allerede i gang med å implementere de tverrfaglige temaene i deres undervisning, og fra 2020 er alle skoler i Norge i gang med å jobbe med de nye læreplanene. Da vil det være interessant å se nærmere på hva og hvordan samfunnsfaglærerne jobber med livsmestring fra et samfunnsfaglig hold. I lys av denne studiens funn vil det være interessant å se hvilke samfunnsfaglige perspektiver som kommer til syne. Fordi lærere på andre skoler i andre deler av landet kan oppleve at deres elever har helt andre utfordringer i livet, kan det være interessant å utforske hvordan lærere og elever der forholder seg til livsmestring. I denne studien har jeg sett på samfunnsfaget isolert. Det kunne også vært spennende å se nærmere på hva som skjer med livsmestring når det arbeides med i flere forskjellige fag samtidig. Prosjek-

ter der “folkehelse og livsmestring” og de to andre tverrfaglige temaene kombineres, kunne også vært spennende å utforske nærmere.

Et viktig spørsmål i tiden fremover blir om hvem som skal anses som legitime bidragsyttere i prosessen med å bestemme hvordan livsmestring skal forstås. Som omtalt hviler denne oppgaven på forestillingen om at det er lærerne som er eksperter på hva livsmestring kan være i deres fag. En tilsvarende forestilling er at det er elevene som er eksperter på hva de selv anser som gode måter å mestre livet på. Det er jo tross alt elevenes liv og utfordringer det dreier seg om. En konsekvens av dette synet er at både elever og lærere må medvirke i danningen av hvordan livsmestring kan forstås. Å utforske hvordan elevene selv opplever livsmestring kan være viktig kunnskap i tiden fremover. Som en av lærerne i denne studiens utvalg poengterte, vil utfordringene som elevene møter på i livet stadig være i endring. Det krever at det i tiden fremover må være en kontinuerlig dialog mellom lærere og elever om hvordan vi kan forstå livsmestring.

Litteraturliste

- Aarre, T., Christophersen, J., & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakterer. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2012(4), 56–60.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati* (Pædagogik til tiden). Århus: Klim.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2017). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I Børhaug, K., Fenner, A., & Aase (Red.), *Faggenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Börjesson, M., Keeping, D., Gjestrud, G., Aspelund, E., & Tretvoll, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: Helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I Wyn J. & Cahill H. (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 95-113) Singapore, Springer Singapore.
- Christensen T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Christensen, A. S. & Christensen T. S. (2015). Fagopfattelser i samfunnsfag - analytiske modeller. I Christensen T. S. (Red.), *Fagdidaktik i samfunnsfag* (s. 45-60). Frederiksberg: Frydenlund.
- Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed., Helse- og sosialfag: høyskole). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Department of Education and Science. (1999). *Social, personal and health education*. Hentet fra: <https://www.curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/Social-Personal-and-Health-Education-Curriculum>
- Dewey, J. (2000). Fortolkning av studier av barnet. I: Vaage, S. (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg 2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Drugli, M., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engh, K. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02), 107-119.

- Firebaugh, G. (2008). *Seven rules for social research*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet 20. februar 2019 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#mange-barn-og-unge-rammes-av-psykiske-plager-og-psykiske-lidelser>
- Freire, P. (1973). *De undertrykte pædagogik (Christian Ejlers' pædagogiske serie)*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Grenness, T. (2003). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haugen, K. S. (2014). Hvem skal bryte tausheten i rommet? *Spesialpedagogikk*, 6, 38-45.
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltakelse blant ungdom 2009 - 2016. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1).
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4), 374-377.
- Helsedirektoratet. (2015a). *Well-being på norsk*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/_/attachment/download/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667-da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>
- Holen S. & Waagene E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

- Hovdenak, S. (2017). *Utdanningssosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hunnes, O. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I Børhaug, K., Hunnes, O., & Samnøy, Å. (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage: Los Angeles
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Kleven, T. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder, i Kleven, T., Tveit, K., & Hjarde-
maal, F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Oslo: Fagbokforlaget
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003f-ca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Larsen, A. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Madsen, O. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Students' Perceptions of Citizenship Preparation in Social Studies: The Role of Instruction and Students' Interests. *Journal of Social Science Education*, 17(3).
- Myers, D. (2009). *Exploring social psychology* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., & Wagenaar, W. (2009). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* (15th ed.). Andover: Cengage Learning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ording, O. & Norum O. K. (2018). Ny rapport: Dette skolefaget kan hjelpe elever å takle stress. *NRK*. Hentet 19. februar 2019 fra https://www.nrk.no/trondelag/ny-rapport_-dette-skolefaget-kan-hjelpe-elever-a-takle-stress-1.14286628.
- Patton, M. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208.

- Psykologiforeningen (2015). *Krever psykologi i skolen*. Hentet 28. februar 2019 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- Rawls, J. (2003). *Rettferdighet som rimelighet: En reformulering* ([Pax filosofi]). Oslo: Pax.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5. utg.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Reneflot A, Aarø L. E., Aase H., Reichborn-Kjennerud T., Tambs K. & Øverland S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (Folkehelseinstituttet Rapport). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Repstad, K. & Repstad, P. (2010). Fellesfaget samfunnsfag i videregående skole. *Bedre Skole*, (1), 15-21.
- Robb, M. (2012). Wellbeing. I Kehily, M. (Red.), *Understanding youth: Perspectives, identities and practices* (s. 181-213). London: Sage in association with The Open University.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Skeie, G. (2017). «Livsmestring» i læreplanverket. *Prismet*, 68(4), 327-338.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A. og Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus

- Socialstyrelsen. (2016). Vägledning för elevhälsan. Hentet fra <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/20394/2016-11-4.pdf>
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Hentet fra <https://www.ssb.no/navn>
- Steenbuch, B., Skogstrøm, L. & Stenersen, T. (2018). *Livsmestring på vei inn i skolen: Her kurses ungdom i å takle bekymringer*. Hentet 24. februar 2019 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/qnBBBo/Livsmestring-pa-vei-inn-i-skolen-Her-kurses-ungdom-i-a-takle-bekymringer>.
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift–Norwegian Journal of Geography*, 71, 193–207.
- Stray, J. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J., & Wittek, L. (Red), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wexler, L. & Eglinton, A. E. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I J. Wyn and H. Cahill (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 95-113). Singapore: Springer Singapore

Widerberg, K. & Bolstad, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnes, B. & Manger, T. (2008). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget

World Health Organization. (2003). *Skills for health skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school* (The World Health Organization's Information Series on School Health. Document 9). Hentet fra <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Koblingsnøkkel: _____

Informasjon om intervjuet

1) Samtalen

- Kort om meg.
- Tematikken for intervjuet.
- Tid. Intervjuet vil ta cirka 45 - 60 minutter

2) Samtykke

- Intervjuet vil bli tatt opp.
- Du som deltaker vil være anonym i besvarelsen.
- Jeg ønsker kun å bruke informasjon om kjønn og aldersgruppe i den publiserte utgaven av oppgaven.
- Andre opplysninger fra intervjuet vil bli slettet fra opptaksutstyr og notater ved forskningens avslutning.
- Du kan trekke seg når som helst.

3) Skrive under samtykkeerklæring

- Spør om behov for oppklaring?
- Les over og skriv under.

4) Spørsmål?

- Om det er noe du lurer på underveis må du bare si ifra.
- Si også ifra om du synes et spørsmål virker uklart, så skal jeg presisere det.

5) Presisering

- Ønsker å høre dine egne tanker. Du er ekspert.
- Min rolle under opptaket

6) Starte lydopptak

Lærerbakgrunn

- i. Alder: _____
- ii. Kjønn: _____
- iii. Hvilke fag underviser du i/har undervist i?

- iv. Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

- v. Kan du fortelle litt om skolen du jobber på?
 - Hvordan er elevgruppen?
 - Utfordringer?
- vi. Har du jobbet på andre skoler?
 - Hvor lenge?
 - Ligner skolen(e) på denne (elevgruppe osv.)?

Overordnet om livsmestring

- a) **DVELE:** Helt generelt - hva tenker du når du hører ordet *livsmestring*?
- b) *Her har jeg en rekke med post-it-lapper. De vil jeg at du skal bruke når du svarer på dette neste spørsmålet: Hvilke tematikker tenker du at hører inn under temaet livsmestring?*
 - Hvis du måtte prioritere undervisningstiden din: Hvordan vil du rangert disse lappene med *livsmestrings*-temaer?
- c) Tenker du man burde undervise i livsmestring i skolen?
 - **DVELE:** Hvorfor?
 - Hva tenker du er skolens rolle når det gjelder å hjelpe unge til å mestre livene sine?
- d) Hva tenker du det innebærer å mestre livet for dine elever?
- e) Hva tenker du det innebærer å ikke mestre livet for dine elever?

Livsmestring i samfunnsfag

- f) Tenker du at undervisning i livsmestring hører hjemme i samfunnsfag?
 - Kan du si litt mer om hvorfor du tenker det?

- g) Tenker du at samfunnsfaget er egnet til å undervise i livsmestring?
 - Kan du si litt mer om hvorfor du tenker det?
 - Temaer?
 - Særegenheter ved samfunnsfaget?
- h) Er det noe som du tenker kan gjøre samfunnsfaget mindre godt egnet til å undervise i livsmestring?
 - Kan du si litt mer om hvorfor du tenker det?
 - Temaer?
 - Særegenheter ved samfunnsfaget?
- i) Livsmestring skal være et tverrfaglig tema i de nye læreplanene. Tenker du at samfunnsfaget har en annen rolle enn de andre fagene med tanke på livsmestring?
 - Er læring om livsmestring i samfunnsfag *annerledes* på noen måte, sammenlignet med andre fag?
- j) Når man nå skal i gang med å jobbe med livsmestring i samfunnsfag - tenker du at det tilfører samfunnsfaget noe nytt?
 - Kan du si litt mer om hvorfor du tenker det?

Én kategori fjernet for å ivareta lærernes anonymitet

- k) *Ett spørsmål fjernet for å ivareta lærernes anonymitet*

Livsmestrings-undervisning i samfunnsfag

- l) Har du inkludert arbeid med livsmestring i din egen samfunnsfag-undervisning?
 - Kan du fortelle litt om hvordan du har gjort det?
 - Pleier du å samarbeide med lærere i andre fag?
 - Kan du fortelle kort om et undervisningsopplegget du har gjennomført om temaer tilknyttet livsmestring?
 - Har du møtt på noen utfordringer når du skal undervise i temaer tilknyttet livsmestring i samfunnsfag?

Avslutning

- 1) Se over spørsmål og notatér.
- 2) Har jeg forstått deg riktig?
- 3) Er det noe du vil legge til?
- 4) Har du noen spørsmål? Kan jeg kontakte deg hvis jeg har oppfølgingsspørsmål eller noe er uklart i opptaket?
- 5) Ta gjerne kontakt om du lurer på noe i etterkant av intervjuet.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Livsmestring i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bli kjent med hvordan samfunnsfagslærere forstår begrepet livsmestring i en samfunnsfaglig kontekst. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fra 2020 skal det tverrfaglige temaet livsmestring implementeres i mange fag i skolen, deriblant samfunnsfag. Begrepet er lite utforsket i skole-sammenheng. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvordan lærere i samfunnsfag tenker rundt begrepet livsmestring, særlig i relasjon til samfunnsfaget.

Dette er en masteroppgave med følgende overordnede forskningsspørsmål:

Hva slags (ulike) forståelser har samfunnsfagslærere av begrepet livsmestring, og hvordan relaterer de dette temaet til samfunnsfaget og sin egen samfunnsfags-undervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta i studien fordi du er lærer i samfunnsfag, og fordi du jobber på en skole der dere allerede er i gang med å jobbe med livsmestring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål om din forståelse av begrepet livsmestring. Det vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive forhold. Intervjuene vil bli tatt opp med lyd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som prosjektleder som vil ha tilgang til din epostadresse. Ingen personopplysninger om deg vil komme frem i datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og det elektroniske opptaket vil lagres på en sikker måte.

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. Ved prosjektslutt slettes alle epostadresser som er samlet inn.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Christian Emil Narvesen og Kristin Beate Vasbø (hovedveileder)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Emil Narvesen
(Prosjektansvarlig)

Kristin Beate Vasbø
(Hovedveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Livsmestring i samfunnsfag”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019.

(Signatur prosjektdeltaker)

(dato)